

**Челябинская государственная академия культуры и искусств
Институт педагогических исследований**

ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Челябинск - 2006

Содержание

Тема 1. Предмет, задачи и основные категории педагогики	3
Тема 2. Методы педагогического исследования	11
Тема 3. Развитие, воспитание и формирование личности	19
Тема 4. Целостный педагогический процесс	34
Тема 5. Личность как предмет педагогического исследования	50
Тема 6. Научная концепция и теоретические основы исследовательского подхода к педагогической деятельности	58
Тема 7. Гипотеза как элемент концепции научного исследования	68
Тема 8. Педагогический эксперимент как метод научного исследования	76
Тема 9. Система и системный подход в организации и изучение педагогических процессов.....	83
Тема 10. Личностно-ориентированный подход к организации педагогического процесса и изучению образования личности.....	95
Тема 11. Деятельность и деятельностный подход в изучении и организации педагогического процесса	105
Тема 12. Культура и культурологический подход в изучении и организации педагогического процесса.....	118
Тема 13. Ценности и ценностный подход в изучении и организации педагогического процесса	128
Тема 14. Комплексный подход в изучении и организации педагогического процесса	150
Тема 15. Педагогический мониторинг.....	157
Тема 16. Оценка результатов научного исследования	168
Тема 17. Процесс профессионального образования студентов в вузе как целостная психолого-педагогическая система	177
Тема 18. Управление формированием профессиональной направленности личности студента как будущего специалиста.....	184
Тема 19. Развитие профессионально-познавательных интересов и мотивов будущего специалиста	196
Тема 20. Управление процессом формирования установки на ценности профессиональной подготовки студентов	207
Тема 21. Самообразование преподавателя как рефлексивный процесс....	216
Тема 22. Воспитание в целостном педагогическом процессе	225
Тема 23. Воспитание базовой культуры личности	241
Тема 24. Педагогические технологии и мастерство учителя	268
Тема 25. Технология осуществления педагогического процесса.....	283
Тема 26. Сущность и основные принципы управления образовательными системами.....	300
Тема 27. Организационные формы обучения в вузе	314
Тема 28. Педагогическая этика преподавателя вуза.....	324

Тема 1. Предмет, задачи и основные категории педагогики

1. Предмет и задачи педагогики

Педагогика как наука сначала формировалась в рамках философии. Научные взгляды на воспитание получили отражение в трудах таких известных философов прошлого, как Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель, Квинтилиан, в сочинениях педагогов-гуманистов Т. Мора, Т. Кампанеллы.

Оформление педагогики как самостоятельной науки большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670). Его выдающийся труд «Великая дидактика» и до сих пор остается замечательным памятником, знаменующим рождение научной педагогики. Сформулированные им принципы, методы, формы обучения и воспитания стали неотъемлемыми элементами последующих научных педагогических систем.

Большое влияние на развитие педагогической мысли оказали труды английского мыслителя Джона Локка (1632 – 1704), произведения идеолога Великой французской революции Жана Жака Руссо (1712 – 1778), швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746 – 1827), немецкого педагога и мыслителя Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (1790 – 1806). Широко известны в научной педагогике труды немецкого ученого Иоганна Фридриха Гербарта (1790 – 1866).

Своеобразно складывалась и развивалась педагогическая мысль в России. Значительное влияние на ее становление оказало революционно-демократическое направление. Его родоначальником явился Н. А. Радищев (1749 – 1802). Он выступил против крепостничества, за переустройство общества, за воспитание гражданина и патриота, разносторонне образованного человека. Его идеи в XIX веке активно развивали В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов.

Большое влияние на становление отечественной педагогики оказали труды Н. И. Пирогова (1810 – 1881) и Л. Н. Толстого (1828 – 1910).

Особое место среди русских педагогов XIX столетия занимает имя Константина Дмитриевича Ушинского (1824 – 1870). Он положил начало развитию педагогики как науки и строил ее на прочном фундаменте многих наук: анатомии, физиологии, психологии, достигших к тому времени значительных успехов в своем развитии.

С широких теоретических позиций К. Д. Ушинский наметил программу прогрессивных преобразований всей системы народного образования России, народной школы, средних и высших учебных заведений, женского и педагогического образования. Им были написаны учебные книги для народ-

ной школы, считавшиеся лучшими в дореволюционный период; они использовались и в советской школе в первые годы ее существования.

Благодаря трудам революционных демократов, а также прогрессивной демократической педагогике К. Д. Ушинского и его последователей, русская педагогика уже к концу XIX века выдвинулась на одно из первых мест в мировой науке.

Советская педагогика является достойной преемницей прогрессивных педагогических идей прошлого. Велики заслуги в развитии школы и педагогики Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.

Если проследить исторический путь развития педагогики, то мы увидим, что сначала она формировалась как наука о воспитании подрастающего поколения.

Слово «педагогика» происходит от двух греческих слов — «паис», что означает — ребенок, дитя, и «аго» — веду, воспитываю. Педагогами в Древней Греции называли тех рабов, которые водили детей рабовладельцев в школу.

Когда был накоплен и обобщен опыт воспитания подрастающего поколения, возникла необходимость заниматься и воспитанием взрослых. Так появились отрасли педагогических знаний в зависимости от возраста воспитываемых, их психофизического развития и профиля подготовки. Следует отметить, что каждая отрасль человеческого знания выделяется в отдельную науку лишь тогда, когда четко определяется только ей присущий предмет исследования.

Что же является предметом педагогики?

Во многих научных работах справедливо отмечается, что предмет педагогики — воспитание как сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс, а педагогика — наука о воспитании. Она исследует сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и методику его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитываемых.

Воспитание осуществлялось уже на ранних ступенях развития человечества. Оно возникло и сформировалось в ходе становления человека, в ходе развития общества. Общей социальной функцией воспитания является передача от человека к человеку, от поколения к поколению норм поведения, знаний, умений, идей, — одним словом, всего богатства накопленного социального опыта.

Представим себе, что общество лишилось воспитания, тогда богатейший опыт человечества канул бы в вечность, и оно топталось бы на месте, открывая вновь давно открытое. Воспитание — это общая и вечная категория. Без воспитания нет общества, оно перестает жить и развиваться.

Являясь необходимым в любой общественно-экономической форма-

ции, воспитание в то же время менялось по своим целям и задачам, по своему содержанию, формам и методам. Эти изменения были неразрывно связаны с общественными тенденциями, т. е. с отношениями между людьми на различных этапах развития общества.

Каждой общественно-экономической формации присущ, как известно, свой способ производства. В зависимости от него появляется необходимость в людях, обладающих определенной подготовкой для выполнения своей роли в этом обществе. Для того, чтобы подготовить их, необходимо воспитание, которое соответствует потребностям своего времени. Однако эти потребности удовлетворяются по разному, в зависимости от классовой структуры общества, поэтому воспитание имеет исторический и классовый характер. Оно изменяется вместе с обществом, а в классовом обществе становится классовым, т. е. подчиняется интересам того класса, который стоит у власти.

К основным задачам педагогики относятся:

- разработка и обоснование системы основополагающих принципов обучения и воспитания людей разных возрастных групп;
- определение содержания обучения и воспитания личности, исходя из задач развития государства;
- исследование и разработка теоретических основ процесса обучения и воспитания и их практическая реализация;
- разработка и внедрение в практику наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания;
- осуществление задач формирования научного мировоззрения, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания молодежи при оптимальном взаимодействии учебно-воспитательных учреждений, семьи и общественности;
- исследование проблем воспитания и подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов всех звеньев в профессиональной школе для обеспечения потребностей народного хозяйства;
- разработка учебно-методических материалов (учебных планов, программ, учебных пособий, педагогических рекомендаций) для различных типов учебных заведений.

Изучая совместную деятельность педагога и воспитанников, педагогика определяет задачи и функции учителя как центральной и направляющей фигуры педагогического процесса, дает ему необходимые знания для успешной практической работы. В то же время педагогика определяет конкретные задачи, функции и практическую деятельность учащихся, студентов в процессе их обучения, раскрывает механизм их совместной деятельности с педагогом в учебном заведении и социуме.

2. Основные педагогические категории

Каждая наука, в том числе и педагогика, имеет свои основные понятия (категории), при помощи которых излагается ее основное содержание. К таким основным понятиям в педагогике относятся воспитание, образование, обучение, развитие и формирование.

Под воспитанием в широком педагогическом смысле понимается организованный целенаправленный процесс, осуществляемый под руководством специально выделяемых обществом людей – учителей, воспитателей, включающий в себя все виды учебных занятий и внеучебной, специально проводимой воспитательной работы, направленный на развитие и формирование личности, готовой к активной трудовой и общественной деятельности.

Воспитание в узком смысле слова равнозначно понятию «воспитательная работа». Это процесс формирования у человека научных убеждений, норм нравственного поведения, черт воли и характера, эстетических вкусов.

С понятием «воспитание» тесно связано понятие «самовоспитание», под которым понимается осознанная и целеустремленная работа человека над формированием у себя желаемых черт, качеств и форм поведения. Самовоспитание только тогда эффективно, когда оно сочетается с воспитанием личности в коллективе.

Воспитание также тесно связано с понятием «перевоспитание». Перевоспитание – это исправление недостатков у личности. Следует иметь в виду, что любое воспитание несет в себе элемент перевоспитания.

Другими важными понятиями, носящими характер категорий, являются образование и обучение.

Образование – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе научного мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей. Ведущую роль в осуществлении образования играет систематическое обучение.

Если мы говорим: «Человек имеет среднее образование», — то подразумеваем, что он имеет определенную теоретическую подготовку по основам наук, соответствующие умения и навыки для активного участия в трудовой и общественной деятельности. Количественно и качественно иной уровень подготовки имеет человек с высшим образованием.

Различают три вида образования: общее, обеспечивающее усвоение учащимися знаний основ наук, политехническое, «которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»¹, и профессиональное, готовящее молодежь к труду по определенной специальности.

¹ Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // Маркс К., Энгельс Ф. – Соч., 2-е изд. – Т. 16. – С. 198.

Образование получают в основном в ходе непосредственного обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако немаловажную роль в этом процессе играет самообразование, когда человек приобретает определенную сумму знаний, умений и навыков самостоятельно.

Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия педагога и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека.

Воспитание, образование и обучение неразрывно связаны между собой и являются составными частями единого педагогического процесса, обеспечивающего решение сложных задач развития человека и формирования его личности.

Отметим, что понятия «человек» и «личность» при всем их сходстве не являются синонимами: человеком рождаются, личностью – становятся. Новорожденный младенец — дитя человеческое, но не личность. Чтобы стать личностью, ему нужно многому научиться, усвоить социальный опыт, занять определенную общественную ступеньку.

Понятие «личность», как отмечает И. Ф. Харламов¹, включает в себя социальные свойства и качества человека, к которым относятся речь, сознание, различные привычки и т. д., делающие его общественным существом. Биологическая характеристика человека в данное понятие не входит. Указывая на это, К. Маркс писал, что «сущность «особой личности» составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество»². К числу важнейших признаков личности психолого-педагогическая наука относит: разумность, ответственность, свободу, личное достоинство, индивидуальность, сознательное управление собственным поведением и деятельностью, общественную активность и твердость взглядов и убеждений, активность в труде, возрастную и психическую зрелость человека и т. д. Вот почему нельзя всех людей без исключения считать личностями. Таким образом, понятие «личность» характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность вырабатываемых им у себя социальных свойств и качеств.

Нужно помнить, что личность пребывает в постоянном изменении, движении, развитии, и те воспитательные методы воздействия на нее, которые были эффективны еще вчера, могут оказаться несостоятельными сегодня, а тем более в будущем. Отсюда важнейшие требования к воспитателю: для успешного руководства становлением человеческой личности необходимо знать сущность процесса индивидуального развития, связь между развитием и воспитанием, роль среды и наследственности в процессе воспитания, их взаимосвязь.

Развитие человека – это прежде всего процесс количественных и качественных изменений: анатомического строения организма, физиологиче-

¹ Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 60 – 61.

² Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. – Соч., 2-е изд. – Т.3. – С.242.

ских и психических функций, деятельности и поведения.

Анатомические и физиологические изменения относятся к физическому развитию, а его показателями являются рост, вес, телосложение, кровяное давление, жизненная емкость легких и др.

К психическому развитию относятся изменения в психических процессах. Это характер и объем внимания и памяти, особенности мышления, запас слов, уровень развития речи и др.

Показателями развития являются также преобладание у человека тех или иных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой) и характер деятельности (целеустремленность, плановость, осознанность действий, их результативность) в различном возрасте.

Показателем развития является и поведение человека (характер взаимоотношений с людьми, подчинение общественным правилам поведения, способность к коллективным действиям и т. д.).

Все названные выше изменения и характеризуют процесс развития человека как личности. Следовательно, под развитием следует понимать взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, взглядов и убеждений. **Формирование как категория педагогики** – это результат развития личности и означает ее становление, приобретение ею совокупности устойчивых свойств и качеств под влиянием среды, наследственности и воспитания.

Из приведенных определений ведущих понятий (категорий) педагогики видно, что они глубоко взаимосвязаны и взаимопроникают в друг друга. Поэтому при их характеристике всегда нужно выделять главную функцию каждого понятия и именно на этой основе отличать его от других категорий.

3. Отрасли педагогической науки

В результате развития науки, техники и культуры происходит дифференциация педагогических знаний. Из педагогики как науки о воспитании подрастающего поколения она выросла в многоплановую науку, из которой вычленились ее отрасли. Эти отрасли определяются особенностями объекта воспитания (возрастом, профессией, психофизическими данными и др.) Основные отрасли педагогической науки следующие.

Общая педагогика. Она изучает и формулирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений. Эта отрасль педагогических знаний исследует фундаментальные вопросы обучения и воспитания: методологию науки, развитие и воспитание человеческой личности, общие закономерности процесса обучения и воспитания, методы педагогических исследований и др. Составными частями общей педагогики являются: теория вос-

питания, теория обучения (дидактика), теория организации и управления в системе образования. Общая педагогика – это основа всех направлений и отраслей педагогических знаний.

Дошкольная педагогика изучает закономерности воспитания детей дошкольного возраста в семье и дошкольных учреждениях.

Педагогика школы – наиболее развитая отрасль педагогических знаний, исследующая содержание, формы и методы обучения и воспитания школьников.

Специальная педагогика (дефектология) – наука об особенностях развития, закономерностях обучения и воспитания детей, имеющих физические или психические недостатки.

В зависимости от вида дефектов педагогические знания этой отрасли подразделяются на: 1) сурдопедагогику, исследующую закономерности обучения и воспитания глухих, глухонемых и тугоухих детей; 2) тифлопедагогику, изучающую те же вопросы в отношении слепых и слабовидящих детей; 3) олигофренопедагогику, изучающую вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей; 4) логопедию, разрабатывающую методы преодоления недостатков речи детей.

Важное место в системе педагогических знаний занимает **история педагогики**, раскрывающая историю развития педагогических идей, теории и практики обучения и воспитания в разные исторические эпохи, разных стран и народов.

К отраслям педагогической науки относятся **частные или предметные методики**. Ими разрабатываются вопросы преподавания конкретных дисциплин в различных типах учебных заведений, исходя из общепедагогических основ.

Сравнительным анализом развития педагогики занимается ее отрасль, называемая сравнительной педагогикой.

В последние годы успешно развиваются такие отрасли педагогических знаний, как педагогика профессионально-технического образования, производственная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика непрерывного образования, педагогика социально-культурной деятельности и др.

Совокупность отраслей педагогики и образует единую систему педагогических наук.

4. Связь педагогики с другими науками

Педагогика, занимаясь изучением вопросов обучения и воспитания человека, решает их не изолированно, а в тесной связи с другими науками, опираясь на них, используя открытые этими науками общие закономерности и конкретные факты. Являясь наукой общественной, педагогика тесно связана с такими науками, как философия, этика, эстетика, психология, анатомия и физиология человека, социология, кибернетика и др. Кратко рассмотрим эти связи.

Философия как наука о наиболее общих законах развития природы, человеческого общества и мышления составляет научный фундамент, методологическую основу, на которой развивается педагогика.

Этика, как отрасль философии, занимающаяся разработкой проблем нравственности, непосредственно связана с вопросами нравственного воспитания. Педагогика опирается в их решении на философское учение о нравственности.

Эстетика, как известно, изучает общие закономерности развития эстетических отношений человека к действительности и искусству и формирование эстетических идеалов. Именно эстетика служит научной основой эстетического воспитания. Педагогика, опираясь на нее, определяет пути и средства приобщения молодежи к прекрасному.

Социология – наука, занимающаяся изучением общества как сложной целостной системы, ее подсистем и социальных процессов, происходящих в нем. Конкретно-социологические исследования в области педагогики дают возможность обнаружить достижения и недостатки в обучении и воспитании молодежи, взрослого населения, наметить пути дальнейшей интенсификации всей системы образования.

Педагогика тесно связана с психологией и при решении вопросов обучения и воспитания опирается на ее научные данные.

Процесс обучения и воспитания – сложный процесс психологической деятельности педагога и учащихся. Правильно организовать и достичь его максимальной эффективности педагог сможет лишь при условии знания закономерностей развития психики обучаемого и учета ее особенностей в своей работе. Современная психология – наука многоплановая. Та ее отрасль, которая занимается изучением психики человека в зависимости от его возраста, составляет возрастную психологию. Другая ее отрасль, изучающая и разрабатывающая вопросы закономерностей психической деятельности учащихся в педагогическом процессе, составляет педагогическую психологию. Знание преподавателями возрастной и педагогической психологии помогает им более эффективно организовать педагогический процесс и осуществлять его, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, развивать у них необходимые психические качества – мышление, волю, чувства, память и др.

Педагогика занимается вопросами обучения и воспитания человека – живого существа, развивающегося по законам природы. Поэтому, чтобы правильно его учить и воспитывать, достичь в этом положительных результатов, необходимо знать биологические закономерности роста и развития человеческого организма. Вот почему педагогика тесно связана с анатомией и физиологией человека.

Кибернетика – наука о закономерностях процессов управления и передачи информации в машинах, их системах и живых организмах. Она рассматривает обучение и воспитание как управляемый процесс, который можно (и необходимо) не только планировать, но и моделировать. Использо-

ние научных данных кибернетики в последние годы дало возможность сконструировать и применять в педагогическом процессе обучающие и контролируемые машины, осуществлять не только прямую связь в этом процессе – от педагога к учащимся, но и обратную связь – от учащихся к педагогу, при помощи которой получать необходимую информацию о качестве знаний, умений и навыков учащихся.

Использование кибернетических методов в педагогике способствует разработке и дальнейшему совершенствованию программированного обучения, применению технических средств и стандартизированного контроля знаний, умений и навыков обучающихся.

Таким образом, педагогика тесно связана с другими науками и прежде всего с теми, которые так или иначе изучают человека, среду и условия, в которых он живет, процессы его развития и т. д. Использование данных этих наук помогает педагогике решать сложные задачи воспитания, образования и обучения человеческой личности.

Тема 2. Методы педагогического исследования

Поскольку в систему подготовки специалистов в вузах культуры и искусств включена учебно-исследовательская работа, студентам необходимо знать основные методы педагогического исследования и по мере необходимости применять их при подготовке к семинарским и практическим занятиям и, конечно, при написании курсовых и дипломных работ.

Методами педагогического исследования называют совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем.

По мнению Ю. К. Бабанского¹, по источникам накопления информации методы исследования можно подразделить на методы изучения теоретических источников и методы анализа реального педагогического процесса. К методам изучения педагогического процесса в естественных условиях он относит наблюдение, беседы, анкетирование, интервьюирование, анализ документов и продуктов деятельности, анализ опыта работы и др. К методам изучения процесса в специально проектируемых условиях можно отнести педагогический эксперимент.

По способу обработки и анализа данных исследования выделяют методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования (статистической и нестатистической). Как правило, эти методы применяются во взаимосвязи, так как количественные методы не исключают необходимости качественного анализа результатов эксперимента.

Структура всякого процесса познания, в том числе и познания педагогических явлений, включает в себя два уровня исследования – эмпирический и теоретический. В зависимости от этого решается вопрос о выборе методов исследования.

Эмпирический уровень познания педагогических явлений и процессов означает накопление, отбор, сопоставление, количественную и качественную обработку полученных в ходе исследования педагогических фактов. Охарактеризуем методы педагогического исследования, используемые на этом уровне.

Педагогическое наблюдение. Ввиду кажущейся простоты этот метод наиболее распространенный. Сущность его заключается в том, что исследователь наблюдает систематически или периодически за определенными объектами, их поведением, за ходом педагогического процесса. Объектами наблюдения могут быть отдельные воспитанники, целые учебные коллективы, педагоги, руководители, родители, а также различные стороны процесса обучения и воспитания.

Главной задачей метода наблюдения является сбор и фиксация необходимых фактов, в которых нуждается исследователь. При использовании этого метода исследователь должен решить следующие задачи:

¹ Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 23.

- четко определить цель наблюдения и правильно выбрать объект наблюдения;
- в соответствии с целью наблюдения разработать подробную программу наблюдения;
- создать необходимые условия для наблюдения. Однако следует помнить, что оно проводится в ходе педагогического процесса без внесения изменений в его обычные условия и без вмешательства в его ход;
- оперативно вести отбор и фиксацию необходимых фактов, их анализ и обобщение.

Более распространенным является непосредственное наблюдение, когда исследователь наблюдает за объектом лично. Например, для того, чтобы выяснить вопрос активности студентов на занятиях или использование преподавателем проблемного обучения, исследователь идет на лекцию или семинарское занятие, наблюдает в первом случае за активностью студентов, а во втором – за работой преподавателя, создающего проблемные ситуации при изучении нового материала. Непосредственное наблюдение дает возможность исследователю видеть педагогический процесс таким, каков он есть на самом деле.

Но присутствие в аудитории исследователя так или иначе влияет на поведение объектов исследования. С одной стороны, чувствуется скованность и стеснительность как воспитателя, так и воспитуемых, а с другой — внесение в педагогический процесс элементов неестественности и лакирования действительного положения дел в классе, группе. Вот почему в последние годы широко применяется косвенное наблюдение при помощи телевизионных установок, скрытых камер и др.

Важным элементом использования метода наблюдения является фиксация фактов различными способами в зависимости от возможностей, которыми располагает исследователь. Например, можно вести записи фактов в виде протокола или дневника, стенографировать урок, лекцию или воспитательное мероприятие, записывать их на пленку магнитофона или видеоманитофона. Зафиксированные факты или описания отдельных педагогических явлений затем нужно классифицировать, отобрать из них существенные и характерные, обработать их.

Метод педагогического наблюдения может широко применяться при изучении передового опыта работы отдельных преподавателей, воспитателей, целых коллективов. Его с успехом можно использовать при изучении практики студентов и учащихся и т. д.

Опрос. Исследователь, кроме наблюдения, может использовать опрос: письменный в виде анкеты и устный – интервью. Каждый из этих видов опроса имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Метод анкетирования дает возможность в ограниченное время опросить значительное количество людей и получить ответы (полные и развернутые) на многие вопросы, интересующие исследователя. Но анкетный опрос – это стандартизированный опрос, посредством которого можно получить ответы только на

заданные вопросы или не получить их совсем. Устный опрос дает возможность выяснить интересующие вопросы более подробно, ибо он ставит исследователя и опрашиваемого (респондента), как говорится, «с глаза на глаз», но зато значительно ограничивает количество опрашиваемых, так как требует от исследователя большой затраты времени. Поэтому исследователи зачастую комбинируют анкетирование с интервью, проводя сначала массовый опрос анкетами, а затем выясняют детали у ограниченного количества респондентов путем устного их опроса.

Для того чтобы с успехом использовать анкетный опрос исследователь должен к нему тщательно подготовиться и выполнить следующие требования:

- определить ориентировочно количество лиц, которые будут подвергнуты опросу;
- тщательно сформулировать вопросы, их порядок в анкете;
- оформить анкету так, чтобы на нее легко и удобно было отвечать, размножить ее в нужном количестве;
- провести с опрашиваемыми беседу о цели опроса и о том, как оформить ответы;
- после опроса провести классификацию ответов и научный анализ полученных данных.

Анкеты могут быть именные (подписанные) и анонимные, простые и сложные. При проведении анкетирования большое значение имеет формулировка вопросов. Общим требованием к построению анкет является соответствие их содержания задачам исследования. Вопросы в анкете могут быть трех типов:

- открытые, когда характер ответов на них, их форма заранее не предусмотрены;
- закрытые, когда респондент выбирает один или несколько ответов из ряда предложенных;
- полузакрытые, когда респондент может выбрать один или несколько из предложенных ему ответов и ему предоставляется возможность дать свободный ответ на поставленный вопрос.

Устный опрос (интервью) проводится также по заранее подготовленным вопросам, тщательно продуманным и сформулированным. При этом к каждому основному вопросу следует подготовить ряд дополнительных на тот случай, когда респондент не дает исчерпывающего ответа на основной. В процессе интервью чаще всего выясняют мнения отдельных лиц о том или ином факте, явлении, событии, но можно выяснить и сами факты, связанные с теми или иными событиями.

Исследователю необходимо помнить, что опрос дает богатый, но зачастую противоречивый материал, который трудно поддается математической обработке. Поэтому данные, полученные при помощи опроса, необходимо проверять и уточнять другими методами.

Беседа. Этот метод имеет давнюю историю, но он не потерял своего

значения и в настоящее время.

В отличие от стандартизированного опроса беседа дает возможность исследователю в непринужденной обстановке выяснить многие вопросы работы педагога, учебы, труда и отдыха молодежи, их мнение о тех или иных фактах, явлениях и т. д. Беседы проводятся индивидуально или с группой людей по заранее намеченному плану.

Эффективность беседы, так же как и опроса, во многом зависит от содержания и формы задаваемых вопросов, тактичного объяснения их цели и назначения. Рекомендуются, чтобы вопросы были посильными, однозначными, краткими, объективными, не содержали бы даже в скрытом виде внушения, вызывали бы интерес и желание отвечать на них.

Метод обобщения независимых характеристик. Его разработал известный психолог К. К. Платонов. Суть этого метода сводится к тому, что исследователь обрабатывает информацию об интересующем его человеке, поступившую из различных источников, например, от воспитателей, родителей, товарищей по учебе и т. д.

Разновидностью данного метода является метод «педагогического консилиума» (автор Ю. К. Бабанский). Он предполагает коллективное обсуждение педагогами результатов изучения воспитанности учащихся, студентов по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных качеств личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт, коллективную выработку путей преодоления обнаруживаемых у воспитанников недостатков¹.

Монографическое изучение учащихся. При изучении учебной и воспитательной работы важно определить как те или иные средства влияют на личность в целом и, наоборот, какое влияние оказывают особенности личности на действие педагогических средств.

В связи с этим применяется монографическое изучение отдельных учащихся на протяжении конкретного отрезка времени.

Для монографического изучения по намеченной программе обычно выделяется несколько учеников, представляющих определенные группы (например, хорошо и плохо успевающих, активных и пассивных в общественной жизни и т. д.). Исследователь (педагог) ведет дневник, в котором систематически отмечает развитие личности в целом, достижения и трудности каждого в учебно-воспитательной работе; особое внимание обращается на те стороны деятельности и развития учащихся, которые связаны с изучаемым вопросом. По итогам изучения исследователем определяются меры по коррекции их поведения.

Изучение работ учащихся и документации учебно-воспитательных учреждений. Ценный материал для исследователя может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, тетрадей по отдельным дисциплинам. Эти работы могут

¹ Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 26.

представить сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к учебе и достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области знаний.

Полезными объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса, исследователя вооружает ознакомление с личными делами, медицинскими картами учащихся, классными журналами, ученическими дневниками, протоколами собраний и заседаний, отчетными данными и т.д.

Теоретические методы исследования. К ним относятся сравнительно-исторический анализ, восхождение от абстрактного к конкретному, анализ и синтез, моделирование. Обычно эти методы используются в определенных взаимосвязях друг с другом.

Педагогика как прикладная наука является обобщением исторического опыта многих народов по управлению воспитанием и развитием не только подрастающих поколений. Поэтому чтобы вскрыть сущность педагогических явлений и процессов, необходимо рассматривать их с исторических позиций.

Сравнительно-исторический анализ позволяет более разносторонне и глубоко изучать педагогические явления, проектировать конкретные меры по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, используя успехи и предупреждая ошибки и недостатки прошлого, опираясь на передовой опыт решения возникающих проблем.

Восхождение от абстрактного к конкретному как теоретический метод. Отметим, что под «абстрактным» в философской литературе понимается все вообще выделенное, обособленное, существующее «само по себе» в своей относительной независимости от всего другого, любая «сторона», аспект или часть действительного целого, любой определенный фрагмент действительности или ее отражение в сознании¹. В педагогике в качестве абстракции выступают категории, принципы, теории, выделенные признаки процессов и явлений. Следовательно, любые обобщения есть абстракция.

Конкретное выступает как чувственно-конкретное и как мысленно-конкретное. В педагогике конкретность проявляется в фактах и явлениях.

Опираясь на логику восхождения от абстрактного к конкретному при исследовании педагогического процесса, по мнению Ю. К. Бабанского², необходимо пройти следующие этапы:

- целостно описать структуру педагогического процесса, состав его основных компонентов: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, стимулирующе-мотивационный, контрольно-регулирующий, оценочно-аналитический. Также надо целостно описать условия, в которых он функционирует: гигиенические, морально-

¹ Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1978. – С. 7.

² Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 27.

психологические, эстетические и др.;

- описать возможные виды связей между компонентами педагогического процесса;
- целостно описать структуру личности и структуру деятельности педагогов и воспитуемых;
- в возможной мере полно охарактеризовать взаимодействие педагогов и воспитуемых;
- рассмотреть связи педагогического процесса с внешними влияниями, оказываемыми на воспитуемых средствами массовой информации, микросредой и др.;
- выявить те или иные закономерные связи, чтобы затем учесть их при проектировании педагогического процесса

Анализ и синтез как теоретический метод. Педагогическое исследование всегда связано с выяснением структуры, связей структурных элементов, их состояния, что требует анализа. Анализ предполагает расчленение целого на составные части, дифференциацию содержания или структуры педагогического явления или процесса.

Синтез в научном исследовании позволяет:

- переносить знания с одного объекта на другой;
- по аналогии делать теоретические выводы, получать новые знания;
- сформулировать гипотезу, построить модель педагогического процесса;
- субординировать возникшие в ходе исследования проблемы и определить очередность их решения.

Синтетический подход к построению педагогических теорий возможен только на основе логического анализа педагогических явлений и процессов. Следовательно, анализ и синтез взаимосвязаны. Их применение в логической связи дает достоверные научные знания.

Моделирование. Модель в педагогическом исследовании рассматривается как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе. Моделирование выступает в нескольких видах: как мысленное (математическое); как кибернетическое (структурно-функциональное), как схематическое (описательное).

Методы моделирования усиливают эффективность применения теоретических методов исследования. Они позволяют наглядно-образно, в виде схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний характеризовать изучаемый процесс. В отдельных случаях при моделировании описывают педагогическое явление в виде матриц, математических формул и др. На модели можно удачно отобразить взаимосвязи учебного заведения, семьи, средств массовой информации и других источников воспитательного влияния на обучаемых. С помощью моделей описываются различные виды обучения, типы учебных занятий.

В исследовании и организации педагогического процесса моделирова-

ние выполняет следующие функции:

- познавательную, связанную с раскрытием сущности конкретного явления;
- исследовательскую, включающую определение цели, гипотезы и задач;
- теоретическую, вскрывающую системные связи педагогического процесса;
- технологическую, раскрывающую основные условия функционирования педагогической системы;
- нормативную, определяющую содержание управления педагогическим процессом как системой.

Математические методы. Они применяются для обработки полученных методами эмпирического познания и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Математические методы помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

1. Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество успевающих и неуспевающих, посещающих занятия без пропусков и допускающих их).

2. Ранжирование (или метод ранговой оценки) – это расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого из исследуемых показателей (например, составление списка студентов в зависимости от количества пропущенных ими занятий, от качества обучения и т. п.).

3. Шкалирование – этот метод исследования дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задаются вопросы, отвечая на которые они должны указать оценку, выбранную из числа им предложенных (например, вопрос о занятии спортом с выбором ответов: а) занимаюсь регулярно (5); б) занимаюсь нерегулярно (4); в) не занимаюсь никаким видом спорта (2). Исследования с помощью шкалирования помогают определить сильные и слабые стороны в работе и принимать при необходимости своевременные меры по исправлению положения.

Математические методы применяются при обработке массового материала – определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического, медианы – показателя середины ряда, подсчете степени рассеивания этих величин – дисперсии, то есть среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью

этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Педагогический эксперимент. Комплексным методом научного исследования, который предполагает одновременное использование эмпирических, теоретических и математических методов, является педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы по изучению влияния какого-либо педагогического явления с целью выявления его действительности и эффективности.

К числу наиболее важных условий эффективного проведения эксперимента относятся следующие:

- предварительный тщательный теоретический и исторический анализ явления, изучение массовой практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;
- определение цели, объекта, предмета исследования и конкретизация гипотезы, выделения в ней новизны и противоречий, требующих экспериментального доказательства;
- четкая формулировка задач эксперимента, определение признаков, по которым будут изучаться явления, критериев оценки;
- определение минимально необходимого числа экспериментальных объектов.

По условиям организации различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный (создание искусственных условий для проверки). Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

По конечным целям эксперимент делится на констатирующий, устанавливающий только реальное состояние дел в педагогическом процессе, и преобразующий (формирующий), когда проводится целенаправленная работа по апробации выдвинутой гипотезы. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных и экспериментальных групп для сравнения, примерно одинаковых по профилю занятий, условиям работы, численному и возрастному составу и т.д.

Нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое). Такое исследование предполагает ряд стадий (этапов): подготовительную, практическое решение проблемы, количественную обработку полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется состояние разработанности проблемы в педагогической теории и практике. Далее осуществляется сбор предварительных материалов для конкретизации возможных причин возникновения педагогической проблемы. Эта работа завершается формулировкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И, наконец, составляется методика исследования –

отбираются необходимые методы, средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных.

Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий опросов, наблюдений, экспериментов.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования.

Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения. Объем и продолжительность педагогического исследования определяется характером проблемы.

Таким образом, при исследовании педагогических явлений используются различные методы. Высокой эффективности исследования можно достичь лишь тогда, когда эти методы будут применяться не изолировано один от другого, а в их рациональном сочетании.

Тема 3. Развитие, воспитание и формирование личности

1. Факторы развития и формирования личности

Диалектика рассматривает процесс развития человека не как простое количественное соединение заложенных в нем от природы свойств и качеств, а как их постоянное преобразование и усложнение. Развитие – это прежде всего качественные изменения в организме и психике человека, наступающие в результате количественных изменений. Это процесс движения от простого к сложному, от низшего к высшему, движение по восходящей от старого качественного состояния к новому, процесс обновления, рождения нового и отмирания старого. Например, ребенок не умел говорить и вдруг произнес первое слово, сделал первый шаг и т. д. – все это скачок в новое качество. И случилось это не по воле божьей – всему этому предшествовал длительный период количественных накоплений. Так, первому слову ребенка предшествовал детский лепет, первому шагу – сидение, ползание, стояние с поддержкой.

Родившийся ребенок постепенно становится личностью под воздействием ряда факторов. Сравнительно давно педагогика пришла к выводу, что основными факторами развития человека и формирования его личности являются наследственность, среда и воспитание. Рассмотрим каждый из них.

Наследственность. Под наследственностью понимается передача от родителей к ребенку определенных качеств и особенностей, заложенных в его генетическую программу. Материальными носителями наследственности являются гены (генос (греч.) — род, происхождение).

К наследственным свойствам организма относятся прежде всего анатомо-физиологическая структура и такие его особенности, как телосложение, цвет кожи, глаз, волос, особенности нервной системы, а также видовые задатки человека как представителя человеческого рода (задатки речи, мышления, способность к труду, хождение в вертикальном положении). Генетически запрограммированы сочетание в организме различных белков, группа крови, резус-фактор. Следует выделить и ряд болезней и патологий, которые носят наследственный характер, — сахарный диабет, шизофрения, болезнь крови, карликовость и ряд других.

Определенный интерес представляет вопрос о наследовании человеком от своих родителей задатков и способностей. Ответом на него может служить известное высказывание К. Маркса: «Человек является непосредственно природным существом... Он... наделен природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом, эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений...»¹.

Следует отметить, что человек может наследовать от своих родителей

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М.: Политиздат, 1956. – С. 631.

задатки и способности лишь к самой общей области деятельности (искусству, конструированию, математике и т. п.), не ориентированные на какой-либо вид труда или творчества. Они заложены в структуре мозга, органах чувств, речедвигательных органах и служат одним из условий успешности выполнения затем какой-либо конкретной деятельности, выбранной самим человеком под влиянием жизненных условий и обстоятельств. Однако успех в этой области деятельности в значительной степени зависит от прилежания человека, наличия у него практики, опыта в сфере данного вида труда. Из всего сказанного выше можно сделать вывод: педагогика, не отрицая природных задатков, облегчающих возможность успешного выполнения какой-либо специальной деятельности, утверждает, что проявление и развитие способностей целиком зависит от условий жизни и воспитания, которые определяют, будет ли ребенок вовлечен в соответствующие этим задаткам виды деятельности. Сами по себе задатки не могут считаться движущими силами развития способностей, они являются лишь предпосылкой их развития.

В настоящее время между учеными идут острые теоретические споры о наследовании человеком общих способностей к интеллектуальной деятельности. Отечественная медицина и педагогика признают, что может быть наследственность, неблагоприятная для развития интеллектуальных способностей (психические заболевания, вялость клеток коры полушарий мозга у детей алкоголиков и т. д.). В целом же развитие познавательных интересов и обучаемость физически здоровых и психически нормальных людей во многом определяется тем, в какие условия обучения они поставлены.

Педагогика признает возможное биологическое неравенство задатков и способностей у людей к интеллектуальной деятельности, но она не приспособливает к этим различиям обучение, а создает равные условия для умственного развития каждого человека.

Следует отметить, что в западной педагогике и психологии широко распространено положение о том, что люди от природы рождаются добрыми или злыми, некоторые склонны к агрессии и совершению преступлений. Наша наука утверждает, что психические и моральные качества человек приобретает в процессе труда и общения с окружающей средой. В нем от рождения не заложено никаких программ поведения. Люди рождаются свободными от моральных ценностей, представлений о формах поведения и отношении к другим людям, и процесс формирования этих личностных качеств для каждого человека начинается с «нуля». Духовное развитие не записывается в генах, не наследуется, а осуществляется в ходе целенаправленного воспитания.

Среда. Под средой в педагогике понимается вся окружающая человека действительность, в условиях которой происходит развитие и формирование его личности. Общественный строй, политика государства оказывают большое влияние на формирование стремлений, идеалов людей. Среда – это и непосредственное окружение человека, его семья, образ жизни, коллектив, в котором он воспитывается и учится. Влияние на учащегося оказывают шко-

ла, общественные организации, товарищи и друзья по месту жительства. Общение с окружающими ребенка людьми также является важным условием его развития. Известный советский психолог Л. С. Выготский утверждал, что человек с момента рождения является существом социальным, общественным. Особенно большое значение для развития ребенка имеет его общение со взрослыми людьми. У них он перенимает необходимые для жизни знания и опыт. В процессе общения с окружающими у ребенка формируется потребность в людях, которая становится важнейшим источником его разностороннего развития.

Общество и непосредственное окружение могут согласованно влиять на человека. Но так бывает не всегда. Между этими влияниями могут возникать как отдельные частные несоответствия, так и полная противоположность.

Общество и непосредственное окружение могут оказывать на человека не только положительное, но и отрицательное влияние. В нашем обществе создаются все более благоприятные условия для согласования этих влияний. Но и у нас среди родителей встречаются люди, плохо влияющие на развитие детей. Могут отрицательно влиять на детей и товарищи, особенно старшие по возрасту. Поэтому педагогу важно хорошо знать характер непосредственной среды воспитанника, изучать влияние различных условий на его развитие. При этом следует помнить, что воздействие среды на человека происходит не механически, а через его отношение к требованиям общества, к людям, его окружающим. Степень воздействия этих требований зависит от внутренней позиции воспитуемого.

Характер любого влияния среды зависит от богатства личности, от ее потребностей и стремлений. Поэтому, сталкиваясь с фактами отрицательного влияния среды на человека, воспитатель должен стремиться к духовному обогащению личности, к развитию у нее самостоятельности суждений и действий, отрицательного отношения к этим влияниям. При таком подходе к делу воспитанник из объекта влияния среды превратится в ее активного преобразователя. Подводя итог сказанному, отметим, что наследственные задатки развиваются в прямой зависимости от тех элементов среды, с которыми человек неразрывно связан, активно взаимодействует. Среда при этом является и условием, и источником развития, так как взрослые люди, окружающие ребенка, — носители тех свойств, качеств и способностей, которые должны возникнуть и сформироваться в процессе развития ребенка, а окружающий мир предметов, созданных людьми, язык, культура народа, наука — есть общественный опыт предшествующих поколений и содержит в себе в готовом виде качества и свойства личности, приобретаемые ребенком в ходе его развития. Таким образом, развитие ребенка происходит под воздействием и наследственности, и среды при активной деятельности самого ребенка. Но ведущая роль в этом процессе принадлежит воспитанию.

Воспитание. Как и среда, воспитание является формой внешнего воздействия на развивающегося человека. Отличительная особенность воспита-

ния – целенаправленность и планомерность, осуществление его под руководством специалистов-педагогов. Среда несет ребенку по преимуществу неорганизованные влияния, действующие стихийно и нецеленаправленно. Поэтому полагаться на воздействие только одной среды, даже самой благоприятной для формирования человека, — значит рассчитывать на успех весьма сомнительный. Это привело бы к самотеку, к растворению процесса развития личности в общем потоке стихийных, неорганизованных влияний жизни.

Как известно, отношения, в которые вступает ребенок со средой, всегда опосредованы взрослыми. Всякая новая ступень в развитии личности есть одновременно новая форма связи ребенка со взрослыми. Она подготовлена и направляется взрослыми. Вот почему воспитание выступает как ведущий, исключительно действенный фактор формирования личности, как организованное, направленное ее развитие.

В процессе целенаправленно организованного воспитания, во-первых, учитываются движущие силы, возрастные и индивидуальные особенности детей; во-вторых, на полную мощь используются положительные и ослабляются отрицательные влияния среды, у детей формируется нравственная стойкость против неблагоприятных воздействий среды; в-третьих, достигается единство и согласованность всех звеньев, осуществляющих воздействие на человека (семья, школа, общественность); в-четвертых, более активно и полно развиваются наследственные качества и, в-пятых, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Утверждая решающую роль воспитания в развитии и формировании личности, А. С. Макаренко писал: «Я уверен в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если ребенок хорош, то этим он тоже обязан воспитанию, своему детству»¹.

Воспитание «проектирует» личность, преднамеренно и планомерно поднимает ее на новую ступень, движет ее в заданном направлении. Оно ориентируется не только на уже достигнутый уровень развития, но и на те особенности, процессы, свойства личности, которые находятся в стадии становления, если воспитание приурочивается к зонам ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Развитие личности идет через собственную деятельность человека по освоению деятельности. Поэтому воспитание предполагает организацию жизни и деятельности воспитуемых. В процессе игровой, учебно-познавательной, трудовой, художественной, технической и других видов деятельности, по мере постоянного их обогащения и преобразования, на основе общения с людьми воспитанник совершает переход от подражания как самого простого проявления активности к самостоятельным способам деятельности, к творческой активности, к самовоспитанию. Воспитание определяет развитие личности и в то же время зависит от развития.

¹ Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Собр.соч. – Т.4. – М.: Просвещение, 1984. – С. 135.

Какие основные закономерности вытекают из анализа факторов развития и формирования личности?

В самом общем виде формирование личности можно определить как процесс социализации, т. е. усвоение индивидом социального опыта. Личность в полном смысле этого слова начинается тогда, когда из всего социально-психологического материала, ставшего личным достоянием человека, формируется организованная система, которая обладает индивидуальностью, известной автономией, способностью к саморегуляции, избирательным отношением к социальной среде. Оставаясь общественным существом, человек вместе с тем выступает как индивид со своим внутренним миром, со своими особыми психологическими качествами и свойствами. На каждом уровне своего развития человек, занимая определенное место в системе доступных ему общественных отношений, выполняет определенные функции. Овладевая необходимыми для их выполнения знаниями, выработанными обществом нормами и правилами поведения, человек формируется как общественное существо, как личность. Во взаимодействии человека со все более усложняющимися условиями его существования внешние требования постепенно становятся внутренними побудителями его деятельности и поведения. Через отношение к другим людям человек становится личностью. Осознавая и принимая внешние требования общества, коллектива, он делает их внутренними требованиями к самому себе, к своему поведению. Иначе говоря, на определенном этапе развития личности вступает в силу закономерность, которая обозначается как саморегуляция, самосознание, самовоспитание.

2. Этапы возрастного развития детей

Развитие человека – сложный диалектический процесс. Он имеет свои качественные особенности на разных возрастных этапах развития. В возрастной и педагогической психологии принято выделять следующие основные этапы развития детей и молодежи: новорожденный (до 10 дней), младенческий возраст (до 1 года), ранний детский (1 – 3 года), дошкольный (3 – 5 лет), дошкольный (5 – 7 лет), младший школьный возраст (7 – 11 лет), подростковый возраст (11 – 15 лет), ранняя юность или старший школьный возраст (15 – 18 лет) (1, с. 47)¹. Кроме того, возраст от 18 до 25 лет именуется как поздняя юность или ранняя зрелость².

Каждый период отличается своими существенными условиями жизни, потребностями и деятельностью, характерными противоречиями, качественными особенностями психики и психическими новообразованиями. Каждый период подготавливается предыдущим, возникает на его основе и служит, в свою очередь, базой для наступления следующего периода. Возрастную характеристику определяют: изменение положения ребенка в семье и школе, изменение форм обучения и воспитания, новые виды его деятельности, и,

¹ Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – С. 47.

² Основы вузовской педагогики. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – С. 75-79.

наконец, некоторые особенности созревания организма, т. е. возраст является не столько биологической, сколько социальной категорией.

В возрастной психологии существует понятие о ведущем виде деятельности. Отметим в этой связи, что для каждого возраста характерны разные виды деятельности, существует потребность в каждом из трех ее основных видов: в игре, учении и труде. Но в разные периоды развития эта потребность различна, и названные виды деятельности наполнены разным конкретным содержанием. Ведущим видом деятельности называется такой ее вид, который на соответствующем возрастном этапе обуславливает главные, важнейшие изменения в психике ребенка, учащегося, студента, в психических процессах и психических свойствах личности, а не тот, которым чаще занимается воспитуемый (хотя эти характеристики обычно совпадают).

В пределах каждого возраста наблюдаются большие индивидуальные различия, как следствие, во-первых, индивидуальных вариантов условий жизни, деятельности и воспитания, а во-вторых, природных индивидуальных различий. Бесконечно разнообразны конкретные условия жизни, деятельности и воспитания – бесконечно разнообразие и индивидуальных особенностей воспитанников. В связи с этим возникает вопрос: имеем ли мы вообще основания говорить о каких-то основных возрастных особенностях, не перекрывают ли их индивидуальные различия? К тому же, как известно, в настоящее время пересматриваются традиционно сложившиеся представления о возрастных возможностях людей. В частности, например, характеристика основных особенностей младшего школьного возраста значительно отличается от той, которая давалась 15 – 20 лет назад. Стоило существенно изменить характер обучения в начальных классах, как оказалось, что младший школьник способен к значительно более высокому уровню абстрактного мышления, чем считалось до этого.

Пересмотр возрастных характеристик вызван, особенно в последние годы, так называемой акселерацией (лат. — «ускорение») — прогрессирующим ускорением физического и психического развития детей и школьников. Они растут и развиваются быстрее и достигают более высокого уровня психического, интеллектуального развития, чем несколько десятилетий назад.

Все это делает характеристику возрастных особенностей, как считают некоторые исследователи, столь условной, подвижной и динамичной, что ставит под сомнение само понятие возрастных особенностей. Думается, что с этим мнением согласиться нельзя. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста, указывающие на общее направление развития. Но, разумеется, возраст не есть абсолютная и неизменная категория. Понятие возраста, возрастных границ и возрастных особенностей имеет не абсолютное, а относительное значение.

Учет возрастных особенностей в учебно-воспитательной работе совершенно необходим, и он означает применение таких педагогических форм, методов и средств, которые соответствовали бы особенностям, запросам и

возможностям конкретного возраста. Но возрастная периодизация, которую мы привели выше, имеет по самой своей сущности общий характер, и поэтому ее одной недостаточно, чтобы выбрать по отношению к конкретному воспитаннику целесообразные учебно-воспитательные воздействия. Необходимо наряду с этим учитывать и индивидуальные особенности воспитуемого и применять в соответствии с этими особенностями индивидуальный подход к нему. Задача обучения и воспитания состоит в том, чтобы формировать и развивать у ребенка, учащегося, студента те психические особенности, свойства и качества, которые, с одной стороны, характеризуют высокий уровень развития на данном возрастном этапе, и, с другой, – подготавливают закономерный переход к следующей возрастной стадии, более высокому уровню психического и интеллектуального развития.

А теперь рассмотрим краткую характеристику развития и воспитания различных возрастных групп детей и молодежи, с кем предстоит работать выпускникам вуза, акцентируя внимание, во-первых, на их анатомо-физиологическом созревании, во-вторых, на совершенствовании их психики и познавательной деятельности и, в-третьих, на формировании их поведения.

3. Особенности развития и воспитания младших школьников

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет) соответствует годам обучения в начальных классах и благоприятен для развития физических и умственных сил ребенка. В этот период увеличение его роста и веса идет довольно пропорционально. Средний вес семилетних детей – 23-24 кг, рост 122-123 см. Вес мозга заметно увеличивается – до 1230 г., развиваются его функции, особенно усиливается процесс дифференцировки между возбуждением и торможением. Интенсивно развивается двигательный анализатор, повышается точность дифференциации движений. Острота зрения у большинства детей к 7 годам достигает нормы, к 9 – 11 годам она заметно улучшается. Вместе с тем скелет младшего школьника еще не прошел стадию окостенения, недостаточно развита сердечно-сосудистая система. Все это ставит перед педагогами и родителями задачу правильной организации режима ребенка в семье и школе.

Резкое изменение общественного положения ребенка с поступлением в школу выражается в том, что у него появляются новые обязанности (учение, общественно полезный труд), новые отношения – с учителем, с товарищами) и новые права (право на уважение к его общественным поручениям и учебным обязанностям). Внутренняя позиция ребенка в этот период должна проявляться в самостоятельности, серьезном отношении к делу, в особом чувстве собственной значимости. При недостаточной воспитательной работе эти качества могут не только не развиваться, но даже исчезнуть.

Чтобы хорошо учиться, нужно приложить максимум усилий. И нередко возникает противоречие между объективной трудностью учения и субъективным желанием ребенка. Учебные мотивы у младших школьников раз-

личны: интерес к получению знаний, умений и навыков (научиться читать, писать, считать); желание получить высокую оценку учителя и похвалу со стороны родителей; стремление быть примером для товарищей. В 1 – 2 классах ведущим мотивом являются познавательные интересы, они дифференцируются по видам деятельности: любить читать или считать, писать. В 3 классе появляется стремление занять достойное место в коллективе. Детей уже привлекает содержание знаний (узнать о жизни других народов, получить объяснение явлений природы и т. п.). Устойчивость и развитие учебных интересов младших школьников зависит от умения педагога передавать знания учащимся, вырабатывать у них умения и навыки, развивать познавательные способности.

Младший школьник, по выражению К. Д. Ушинского, мыслит звуками, красками, формами. Задача учителя – сделать восприятие детей более сознательным, целенаправленным, учить наблюдать, выявлять сходство и различие в предметах. Классифицируя стадии развития наблюдения у детей, С. Л. Рубинштейн называет их стадиями осознания, осмысления. У учащихся от 1 к концу 2 класса наблюдение развивается от нерасчлененного, поверхностного к более глубокому и точному анализу, если в деятельность наблюдения включаются объяснение, интерпретация виденного, элементы планомерности. Б. Г. Ананьев вскрыл важную особенность психического развития младшего школьника, состоящую в том, что относительно независимо от учебного предмета у ребенка происходит овладение сложными для него отношениями: количественными, пространственными и временными, одинаково важными как для умственного, так и для физического развития.

От класса к классу совершенствуется логическое мышление. Если учащиеся 1 класса обращают внимание на внешние признаки, то третьеклассники уже выделяют родовое понятие. Речь и мышление детей ярко и эмоционально окрашены. Это одновременно и помогает процессу их обучения и воспитания, и затрудняет его. Педагогу приходится преодолевать такие недостатки в устной речи детей, как торопливость, невнимательность, перескакивание с одного на другое.

В процессе обучения у детей формируются общетрудовые умения планировать, организовывать работу свою и товарищей, осуществлять самооценку и самоконтроль (т. е. сопоставлять выполняемые действия и их последовательность с образцом, поставленной целью, предъявляемыми требованиями).

Младшие школьники испытывают огромную потребность в общении со взрослыми, своими товарищами – одноклассниками. Наиболее авторитетной фигурой для них становится учитель. Это открывает почти безграничные возможности для влияния на детей и в то же время налагает на педагога огромную ответственность. Он должен продумывать каждый свой шаг, взвешивать каждое слово, глубоко осознавать и правильно строить свои взаимоотношения с детьми и таким путем добиваться правильного их воспитания. Младшие школьники испытывают большую потребность в совмест-

ной деятельности: играх, трудовых занятиях, коллективном проведении досуга. Все это создает благоприятные возможности для формирования коллектива, разработки и реализации системы коллективных взаимоотношений и воспитания у детей нравственных качеств: дружбы, взаимопомощи в совместных делах.

Дети этого возраста отличаются легкой внушаемостью, они быстрее идут навстречу воспитательному влиянию взрослых, в особенности учителя. Разработка педагогом системы разнообразного влияния на учащихся и последовательное ее осуществление приводят к положительным изменениям в формировании их личности.

Младшие школьники, как правило, добросовестно выполняют различные поручения, проявляя при этом большую настойчивость в делах. Данную особенность важно постоянно развивать путем разработки системы поручений, контроля за качеством их выполнения, поощрения детей за достигнутые успехи. При этом следует иметь в виду, что младшие школьники являются чувствительными к одобрению не только учителей, родителей, но и своих сверстников.

Наряду с общими возрастными особенностями в развитии каждой личности есть и индивидуальное. Учет индивидуальных особенностей должен строиться на основе изучения нравственно-психологического облика младшего школьника в условиях школы и семьи.

4. Особенности развития и воспитания подростков

Подростковый возраст – это период развития детей от 11 до 15 лет. Его границы могут сдвигаться в зависимости от конкретных обстоятельств жизни и деятельности ребенка.

Подростковый возраст характеризуется бурным развитием организма – прежде всего значительным увеличением тела в длину. У детей 11 – 13 лет прирост в длину составляет в среднем 5 см, в 14 – 15 лет – 3-4 см в год. Прибавление в весе у мальчиков и девочек в возрасте 11 – 13 лет составляет 2-3 кг в год, в возрасте 13 – 15 лет – 4-5 кг. В костях позвоночника, грудной клетки, таза и конечностей окостенение еще не заканчивается: позвоночник при неблагоприятных условиях может подвергаться искривлению, если не следить за правильной посадкой и осанкой. Отмечается также несоответствие между быстрым ростом сердца и ростом массы тела: объем сердца увеличивается в два раза, а масса тела в полтора. Отношение просвета кровеносных сосудов к объему сердца уменьшается, кровяное давление повышается. Изменение в сосудистой системе вызывает частичный недостаток притока крови к головному мозгу, что нередко ведет к быстрой утомляемости, головокружениям, снижению работоспособности.

Продолжается развитие нервной системы. Мозг подростка по весу и объему не отличается от мозга взрослого человека. Значительно увеличивается число ассоциативных волокон, соединяющих отдельные части мозга в

единую систему. Кора больших полушарий головного мозга, постепенно изменяясь, приобретает структуру, присущую коре взрослого человека. Возрастает контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными проявлениями.

Некоторые западные педагоги и психологи пытаются вывести все особенности подростка из фактора полового созревания. С их точки зрения, в этом возрасте начинают господствовать половые инстинкты и связанные с ними влечения и стремления. Половое созревание, как и другие стороны физического развития, нельзя игнорировать, но в основном не оно определяет психическое развитие подростка. Основную роль в формировании его личности играют среда, отношения с родителями, воспитателями, товарищами. Несостоятельными являются и попытки ученых трактовать подростковый возраст как период тяжелого кризиса. По мнению ряда психологов, половое созревание настолько потрясает весь организм и психику подростка, что вызывает различного рода взрывы, конфликты. Отсюда, якобы, неизбежными особенностями этого возраста являются индивидуализм, эгоизм, стремление к одиночеству, уход в мир собственных переживаний, а также лень, грубость, раздражительность. Вместе с тем, многие психологи и педагоги справедливо считают, что интеллектуальное развитие, главным образом, определяется характером обучения и воспитания, является следствием организованного опыта, учитывающего возрастные возможности подростков. В основе возрастных особенностей психического развития лежат различные индивидуальные варианты конкретных условий жизни и деятельности школьника, его обучения и воспитания. Известную роль в формировании индивидуальных различий играют и некоторые особенности мозга, высшей нервной деятельности.

Подростковый возраст – период активного формирования познавательных, общественных и культурных интересов. По характеру интересов Г. И. Щукина делит подростков на четыре группы. К первой относятся учащиеся с аморфными интересами, неясной избирательной направленностью. На уроках они отвечают по вызову учителя, домашнее задание готовят в пределах указанного, не привлекая дополнительных источников знаний. Ко второй – учащиеся, у которых под влиянием занимательности обучения, коллективного настроения появляются элементы ситуативного, эпизодического интереса, нестойкого и угасающего вместе с исчезновением его породившей ситуации. Для этой группы учащихся характерна слабость волевого начала: познавательным интересом управляет не сам ученик, не его внутренняя активность, а причины внешнего, временного порядка. Учащиеся, относимые к третьей группе, характеризуются широкими, многосторонними интересами и познавательной активностью. У представителей четвертой группы интересы занимают стержневое положение в развитии личности, становятся мотивами учебной деятельности, влияют на выбор профессии, способствуют выработке жизненной позиции и важнейших черт характера.

Именно в подростковом возрасте школьниками осознается по-

требность в самовоспитании. В связи с этим у старших подростков меняются самооценка, отношение к качествам собственной личности, своим обязанностям, взаимоотношениям между людьми. Однако между притязаниями на взрослость и реальными возможностями школьников есть еще значительные расхождения, что, с одной стороны, побуждает их к работе над собой, а с другой – в силу ограниченности знаний, возможностей и сил в какой-то мере препятствует самовоспитанию. Поэтому самовоспитанием занимается сравнительно небольшая группа учащихся, преимущественно активистов, которые имеют большую практику самооценки в связи с анализом, оценкой поступков и деятельности сверстников.

Иногда у подростков возрастает критичность, переходящая в критиканство, болезненная мнительность, желание казаться взрослым, стремление к позерству. Выбираемый ими идеал не всегда оправдан: оригинальничанье принимается за что-то выдающееся, а дерзость, упрямство рассматриваются как способ отстоять свое достоинство. Критическое отношение к тем, кто раньше был авторитетом, порождает стремление самому конструировать свой идеал, не всегда подражая при этом конкретной личности, а выявляя в характере разных людей привлекающие подростка качества. Поэтому старший подросток тяготеет к синтетической форме идеала. Но наряду с этим он еще не освобождается от некритического подражания. Поэтому так велика роль взрослых, сверстников, у которых он заимствует нравственные оценки, стандарты и стиль поведения.

Исследованиями установлено, что ведущим мотивом деятельности и поведения учащихся в школе является стремление найти свое место, позицию среди товарищей в классном коллективе. При этом подростки считают оценку их учения и труда важным показателем и стимулом получения знаний.

На отношение подростков к ведущим видам деятельности значительное влияние оказывает работа учителя-воспитателя. Так, младшие подростки ценят «умелость» учителя, нередко копируют и переносят в свою работу, практику общения и отношений стиль его деятельности и манеру взаимоотношений с учащимися. Старших же подростков привлекает в личности воспитателя эрудиция, такие черты, как честность, принципиальность, гуманность. К оценке его деятельности они подходят критически: на первый план выдвигают организаторские способности, умение работать с коллективом, его позицию и роль в школе в целом.

У подростков ярко выражен интерес к общественной деятельности. Их увлекают постоянные и разовые поручения быть руководителями младших. Неучастие старших подростков в общественной работе объясняется тем, что в воспитательном процессе не всегда учитываются их интересы и потребности.

Дружеские отношения старших подростков развиваются на различной основе, но всегда связаны с учебной деятельностью. У своих товарищей многие учащиеся отмечают добросовестное отношение к учению, готовность

оказать помощь, желание вместе выполнить какое-либо задание. Осуждаются те учащиеся, которые систематически мешают учителю, не выполняют домашние задания, не помогают товарищам. Однако различные успехи в учении не являются препятствием в дружбе. Это объясняется тем, что их дружеские отношения развиваются и в других сферах деятельности. В процессе общения с товарищами у старших подростков уточняются представления о себе. Они начинают относиться к себе более самокритично, объективнее видят свои сильные и слабые стороны, чаще начинают сверять свои оценки с оценкой товарищей, взрослых. Все это помогает самовоспитанию подростков, которое занимает в этот период гораздо большее место.

Наша наука опровергает взгляды западных психологов о том, что самоутверждение подростков неизбежно приводит к конфликтам с окружающими. Если они и бывают, то порождаются неправильным подходом к ученику со стороны старших, излишней их категоричностью, игнорированием его просьб, их чрезмерной опекой. Подростки раньше начинают оценивать других людей, чем самих себя. Их суждения о других характеризуются большей самостоятельностью, вдумчивостью, конкретностью и глубиной, чем о себе. Однако и здесь они часто ошибаются, обращая внимание на внешнюю сторону поступка, а не на его цель и мотивы. Этим нередко объясняется положительная оценка подростками случаев ложной дружбы, лихачества, упрямства. Раньше всего более правильно начинают осознаваться ими качества, связанные с учебной деятельностью, — трудолюбие, усидчивость, внимательность и др. Затем подростками осознаются качества, выражающие отношение к другим людям, — упрямство, чуткость, чувство товарищества и т. д. Позже — качества, характеризующие отношение к собственной деятельности, — скромность, зазнайство, самокритичность. И, наконец, самые сложные качества — принципиальность, целеустремленность, чувство чести.

Подростковый возраст является важным этапом в развитии мировоззрения и нравственности учащихся. Перед педагогами стоит ответственная задача раскрыть подросткам характер перестроечных процессов в России, показать им высокие образцы человеческой нравственности и стойкости.

Говоря об особенностях организации учебно-воспитательной работы с подростками, следует подчеркнуть, что этот возраст имеет решающее значение для успеха их последующего учения, умственного развития и нравственного становления. Вот почему так важно, чтобы эта работа осуществлялась педагогически грамотно и эффективно.

5. Особенности развития и воспитания старших школьников

Период ранней юности (старший школьный возраст) охватывает развитие человека от 15 до 18 лет. В конце этого возраста происходит жизненное определение молодого человека; он приобретает необходимую степень мировоззренческой, психологической и гражданской зрелости, которая делает его способным к самостоятельной трудовой жизни и к продолжению уче-

ния.

В физическом отношении юноши и девушки приближаются к физическому развитию взрослых; заканчивается половое созревание, замедляется темп их роста, увеличиваются объем груди, масса тела, мышечная сила, повышается физическая работоспособность. Однако при значительных длительных нагрузках следует учитывать тот факт, что в эти годы наблюдается повышенная чувствительность сердечно-сосудистой системы. Поэтому необходим регулярный медицинский контроль, особенно в отношении лиц, склонных к сердечно-сосудистым заболеваниям и неврозам. На физическом развитии сказываются также общие гигиенические условия, режим жизни, занятия физкультурой и спортом. Особую заботу следует проявлять о гигиене зрения учащихся, так как в этот период возможны наиболее частые отклонения от нормы.

Развитие личности в юности тесно связано с изменением социального статуса юношей и девушек, с их положением в коллективе группы, класса, учебного заведения и общества (получение паспорта, возможность вступления в брак и т. д.)

Продолжает совершенствоваться интеллектуальная сфера, расширяются умственные возможности юношей и девушек, их познавательные интересы становятся более глубокими, более устойчивыми. При этом общий интерес к учению сочетается с избирательным отношением к различным предметам (иногда не совсем оправданным вследствие недооценки или недопонимания значения отдельных дисциплин).

Учащиеся в этом возрасте способны к более устойчивому, произвольно регулируемому вниманию, что является основой развития наблюдательности. Роль педагога в воспитании наблюдательности огромна. Ему следует приучать учащихся не расплываться в наблюдениях, подчинять их поставленной задаче, выделять в наблюдаемых фактах главное, существенное. Вместе с тем необходимо учить их избегать поспешных выводов без достаточного количества фактов или суждений, а также основанных на поверхностных наблюдениях.

У учащихся юношеского возраста наблюдается большой прогресс в умственной работоспособности, что, в частности, сказывается на развитии памяти и мышления. Механическое заучивание уступает место смысловому, а в случаях необходимости его применения оно не вызывает той отрицательной реакции, которую можно наблюдать у подростков.

В запоминании учебного материала учащиеся этого возраста приучаются выделять существенные мысли, положения, намечать опорные пункты для запоминания, пытаются связывать изучаемый материал с имеющимися знаниями. К недостаткам запоминания юношей и девушек можно отнести довольно ярко выраженную нелюбовь к воспроизведению заучиваемого материала «своими словами». Для этого они считают себя слишком взрослыми, что неизбежно сказывается на качестве запоминания. Иногда наблюдается нарушение элементарного гигиенического режима, особенно неравномер-

ность в заучивании, работа рывками, привычка засиживаться над учебником за полночь и т. д.).

Мышление в юношеском возрасте отличается большей организованностью, последовательностью, основательностью, гибкостью, глубиной, критичностью. Организованность мышления проявляется в понимании учебного предмета как системы знаний, который состоит из более частных разделов (подсистем), в более совершенном умении систематизировать и классифицировать факты. Возрастает по сравнению с подростками и способность мыслить последовательно и доказательно. Старшие школьники прочнее овладевают навыками логического мышления, у них складывается определенный стиль умственной деятельности. Как показали исследования, лучшим стилем их умственной работы является стиль, который можно характеризовать следующими показателями: целеустремленностью, умением владеть собственными психическими процессами (восприятием, вниманием, памятью и т. д.), техническими приемами запоминания, правильной организацией учения, стремлением совершенствовать свои знания.

Все выделенные выше процессы происходят не обособленно, а в ходе развития человеческого индивида, личности. Поэтому их надо рассматривать как неразрывно связанные стороны личности со всеми ее индивидуальными особенностями: направленностью, самосознанием, способностями, чертами темперамента и характера.

Большие сдвиги в этот период обнаруживаются и в развитии самосознания. Юноши и девушки внимательно изучают свою внешность и свои внутренние качества, сравнивая их при этом с качествами других. Довольно часто можно наблюдать в этом возрасте рост саморефлексии (самосозерцания, самоанализа), хотя это явление, вопреки мнению некоторых психологов, далеко не всегда принимает крайние формы (уход от действительности в область мечтаний и грез). Многое здесь зависит от направленности личности, от тех моральных норм, которые были усвоены ранее. Юность – пора мечтаний, и это ни в коей мере не является ее недостатком. «С тысячью сосудов уходит юноша в море, утлую ладью правит к берегу дряхлый старик», — сказал когда-то Гёте. Все дело в том, что составляет содержание этих «сосудов». Наша действительность на многочисленных примерах подтверждает то, что у большинства юношей и девушек мечта и реальность, как правило, не вступают в конфликт, не приводят к депрессии. Большую роль при этом играет коллектив, здоровая нравственная атмосфера социальной группы, в которой находится личность.

Период юности – это расцвет чувств. Одним из первых возникает чувство юношеской дружбы, которую сами юноши и девушки считают наиболее важным отношением между людьми, придавая ей порой преувеличенный романтический колорит. Часто такая дружба приобретает вид «дружбы – сопереживания» или лирической «дружбы», в которой реализуется потребность друзей делиться своими мыслями, переживаниями, посвящать друг друга во внутренний мир. Взаимное понимание – основа юношеской друж-

бы, и если оно исчезает, дружба прекращается.

Во время обучения юноши и девушки вырабатывают у себя навыки и привычки поведения, получают основы научного мировоззрения. Формирование мировоззрения и отношений учащихся, их жизненной позиции, а также их самоопределение, самоутверждение – процесс очень сложный. В ходе развития молодого человека осуществляется переход от внешнего опыта к внутреннему, т. е. идет развитие внутренних потребностей, стимулов и мотивов поведения. Формирование внутреннего мира, которое начинается еще в годы, предшествующие юности, является важным новообразованием ранней юности. Внутренний мир – это и мировоззрение, и направленность личности, и ее идеалы, и планы на будущее, и ее самоопределение. В этот период жизни юноши и девушки жаждут «найти себя», стать самим собой, найти свое место в жизни, определить ее цель. Процесс формирования мировоззрения, самоутверждения личности к ранней юности полон противоречий. С одной стороны, умение самостоятельно разобраться в серьезных вопросах, глубина мысли, с другой – критиканство, проявление недоверия, скептицизма, сухой рационализм, практицизм. С одной стороны, стремление заново переосмыслить все окружающее, стремление к самоуправлению, самовоспитанию, а с другой – пренебрежительное отношение к советам старших.

Таковы важные особенности развития и воспитания учащихся старшего школьного возраста. Без учета их нельзя достигнуть успеха в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Тема 4. Целостный педагогический процесс

1. Понятие о педагогическом процессе

Процесс (от латинского *processus* – продвижение) – 1) последовательная смена состояний; ход развития чего-либо; 3) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата¹.

Педагогический процесс – это специально организованное развивающееся во времени и в рамках определенной педагогической системы (школы, ПТУ, техникума, вуза и др.) целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на реализацию целей образования и воспитания.

Синонимом термина «педагогический процесс» является «учебно-воспитательный процесс»².

Основными функциями педагогического процесса являются:

- образовательная – формирование у обучающихся мотивации и опыта учебно-познавательной и практической деятельности, освоение ими основ научных знаний, ценностных ориентаций и отношений;
- воспитательная – формирование определенных качеств, свойств и отношений человека;
- развивающая – формирование и развитие психических процессов, свойств и качеств личности.

Все три функции выступают в органическом единстве: в процессе обучения решаются задачи воспитания и развития (Л. С. Выготский указывает на то, что обучение должно опережать развитие); воспитание объективно способствует образованию и развитию; развитие создает благоприятные предпосылки для обучения и воспитания.

Структура педагогического процесса универсальна: она присуща как в целом процессу целенаправленного формирования личности в условиях определенной воспитательной системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу воспитательного взаимодействия.

Любая деятельность, как известно, имеет: цель, средства и результат. Средствами в широком смысле в педагогической деятельности являются ее содержание, формы и методы. Педагогический процесс может протекать при определенных условиях. Это дает основание утверждать, что структура педагогического процесса представлена такими основными компонентами, как:

- целевой – включает в себя цели (стратегическую и тактическую) и задачи, реализуемые в определенных условиях;
- содержательный – определяет всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний;
- деятельностный – характеризует формы, методы, средства организа-

¹ Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994. – С. 499.

² Педагогика /Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. – М.: Просвещение, 1988. – С. 28.

ции и осуществления воспитательного взаимодействия, направленного на реализацию целей и задач, освоение содержания педагогического процесса;

- результативный – характеризует достигнутые результаты и степень эффективности педагогического процесса, обеспечивает управление качеством воспитательно-образовательной деятельности;

- ресурсный – отражает социально-экономические, нравственные, психологические, санитарно-гигиенические и другие условия протекания педагогического процесса, его нормативно-правовое, информационное, методическое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение.

Отсутствие даже одного из названных компонентов разрушает целостность педагогического процесса, снижает его эффективность.

В педагогическом процессе, по утверждению Ю. К. Бабанского¹, объективное, социальное переходит в субъективное, в индивидуально-психическое достояние человека, которое обеспечивает развитие его личности. Потому, по его мнению, педагогический процесс является органическим единством процессов обучения, воспитания, образования и развития.

Движущие силы педагогического процесса. Педагогический, как и любой другой процесс, развивается в результате научно обоснованного разрешения внешних и внутренних, объективных и субъективных противоречий. Выделяются три их основные группы.

1. Объективные внешние противоречия, обусловленные социальными процессами и явлениями:
 - противоречия, порожденные глобальными политическими, экономическими, экологическими, демографическими, информационными процессами и катаклизмами, происходящими в мире и стране;
 - противоречия между универсальными ожиданиями общества в отношении подрастающего поколения и собственными, субъективными потребностями детей и молодежи, отражающими социальную, возрастную и индивидуальную ситуацию развития;
 - противоречия отцов и детей, которые традиционно обнаруживаются в различном опыте поколений, а отсюда и в разнице мировоззренческих позиций, нравственно-эстетических ценностей. Эти противоречия существовали всегда, но в настоящее время они резко актуализировались в связи с радикальной ломкой социально-экономических отношений, идеологии, морали, а также в результате пропаганды нравственных идеалов, образцов жизни, моделей поведения, чуждых значительной части представителей старшего поколения, и, наоборот, охотно воспринимаемых многими молодыми людьми;
 - противоречия отцов и детей, отражающие новый уклад семейной жизни и родственных связей: нуклеаризация семьи и, как следствие, ограниченность общения и взаимодействия между поколениями; усиливающееся стремление молодежи к материальной и духовной незави-

¹ Педагогика /Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. – М.: Просвещение, 1988. – С. 30.

- симости, относительная социально-эмоциональная закрытость; утрата взрослыми роли основного источника и интерпретатора информации;
- противоречия между возрастающими требованиями к образованию, обусловленными темпами и перспективами социально-экономического развития, с одной стороны, а с другой – дефицитом средств, направляемых обществом на развитие системы образования и воспитания, определенной инертностью педагогической науки и образовательной практики.
2. Объективные внутренние противоречия, отражающие диалектику самого педагогического процесса:
- противоречие между активно-деятельностной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни;
 - противоречие между индивидуальным творческим принципом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса;
 - противоречия между внешними требованиями и внутренними стремлениями и возможностями обучающихся;
 - противоречия, отражающие разницу в целях и мотивах деятельности: деятельность, заданная, инициированная педагогом, не всегда отвечает ожиданиям растущего человека;
 - противоречия, порожденные несоответствием реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляют общество, родители, учебное заведение;
 - противоречия, обусловленные тем, что потребности и цели школьников только частично совпадают с ожиданиями и целями педагогов. Например, в значительной части определений цели и задач школы на первый план ставится «подготовка к жизни», тогда как многие ученики вовсе не собираются готовиться к жизни – они просто живут, живут насыщенно и напряженно. Вдумайтесь в слова Януша Корчака: «Чем «сегодня» ребенка хуже, менее ценно, чем «завтра»? Если речь идет о труде, сегодня – труднее. А когда это завтра настало, мы ждем новое завтра. Ибо в принципе наш взгляд на ребенка – что его как бы еще нет, он только еще будет, не знает, а только еще будет знать, еще не может, а только еще когда-то сможет... Половина человечества как бы еще не существует. Жизнь ее – шутка, стремления – наивны, чувства – мимолетны, взгляды – смешны. Да, дети отличаются от взрослых; в жизни ребенка чего-то не хватает, а чего-то больше, чем в жизни взрослого, но эта их отличающаяся от нашей жизнь – действительность, а не фантазия»¹;
 - противоречие между возникающими у личности новыми потребностями и возможностями их удовлетворения;

¹ Корчак Я. Как любить ребенка // Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – С. 23.

- противоречие между новыми явлениями природы и общественной жизни, с которыми встречается ученик, и недостатком опыта, знаний для их понимания.

3. Субъективные противоречия, порожденные несовершенством самого процесса обучения о воспитания, сложившейся системой воспитательных и межличностных отношений:

- противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, многопредметностью и многоцелевым характером учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования;
- противоречие между бурным ростом знаний и ограниченностью возможностей педагогов и образовательных учреждений в их переработке и передаче;
- противоречие между формальным признанием определяющего значения деятельности в развитии личности и фактическим преимущественно словесным характером обучения и воспитания.

Педагог должен знать истоки внешних и внутренних, объективных и субъективных противоречий, причины и следствия педагогических ошибок, которые могут спровоцировать данные противоречия. В то же время он должен уметь анализировать и объективно оценивать внутренние и внешние условия, в которых протекает педагогический процесс, находить пути и способы разрешения противоречий.

2. Общие закономерности педагогического процесса

Педагогический процесс имеет свои закономерности, отражающие его целостность.

Закономерностью называется объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и процессами, характеризующая их развитие.

Проблема закономерностей – одна из ключевых в педагогике. Выявить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания и обучения, определить на их основе нормы, регламентирующие структуру, содержание, методику и технологию организации и осуществления учебно-воспитательного процесса – значит обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

При рассмотрении проблемы закономерностей педагогического процесса необходимо учитывать следующие обстоятельства.

Во-первых, закономерные связи существуют объективно, однако для педагога они становятся данностью, фактом, учитываемым в его научной и практической деятельности, только тогда, когда эти связи выявлены, многократно проверены, подтверждены и объяснены. Многие закономерные связи наука (философия, социология, психология, педагогика) уже интерпретировала, многое нам еще неизвестно.

Во-вторых, открытие и обоснование закономерностей начинается, как правило, с выявления противоречий. Следовательно, установление противоречия в обучении и воспитании можно рассматривать как предпосылку для поиска и изучения закономерностей.

В-третьих, существуют общие закономерности, присущие педагогическому процессу в целом, а также частные закономерности, отражающие особенности функционирования конкретного (воспитательного, учебного) процесса.

В педагогике не сложилось единства мнений в определении закономерностей педагогического процесса. Опираясь на точки зрения таких известных ученых, как Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин и И. Ф. Харламов, назовем основные из них.

1. Целостный педагогический процесс, его цель, задачи, содержание, формы и методы обусловлены социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой.

Сущность данной закономерности выражается: во-первых, в том, что человек по своему образованию существо социальное и может развиваться как личность только в обществе себе подобных, исходя из общения и совместной деятельности; во-вторых, воспитание и обучение – объективный процесс, носит общественный характер, обуславливается существующими общественными отношениями, конкретным социальным бытием; в-третьих, педагогический процесс всегда целенаправлен. Целенаправленность вытекает из объективных интересов и жизненных потребностей личности и общества.

2. Задачи, содержание, методы и формы педагогического процесса зависят вместе с тем не только от потребностей, но и возможностей общества, от условий (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.д.), в которых протекает этот процесс – это следующая важная закономерность.

Названные две закономерности педагогического процесса обусловлены его внешними связями. Однако необходимо учитывать и связи, которые существуют внутри самого этого процесса, то есть между его основными компонентами (Ю. К. Бабанский):

- связи между процессами обучения, образования, воспитания и развития как составляющими компонентами целостного педагогического процесса;
- связи между процессами воспитания и самовоспитания, педагогического руководства и самодеятельности воспитуемых, преподавания и учения, то есть между деятельностью субъектов и объектов педагогического процесса;
- связи между деятельностью и общением личности и результатами ее развития;
- связи между возможностями личности (возрастными, индивидуальными) и характером педагогических влияний на нее;

- связи между коллективом и личностью в педагогической системе;
- связью между задачами, содержанием, формами, методами педагогического процесса.

Эти связи носят всеобщий характер, проявляются в педагогическом процессе всегда и являются устойчивыми и закономерными. И их можно формулировать в виде следующих закономерностей педагогического процесса.

3. Взаимосвязь воспитания, обучения и развития личности как закономерность.

Психолого-педагогические исследования показали, что воспитание и обучение играют решающую роль в развитии личности. Они идут впереди развития и определяют его. Без обучения практически невозможно осуществлять воспитание. Вместе с тем нельзя хорошо организовать обучение, если ученики не воспитаны. Из сказанного следует, что обучение должно носить комплексный, воспитывающий и развивающий характер.

4. Единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования как закономерность.

Как подчеркивал Ю. К. Бабанский, воспитание и образование тогда эффективны, когда они стимулируют активность, самостоятельность у учащихся, а педагогические воздействия побуждают их к самовоспитанию и самообразованию, к творческому самовыражению.

5. Развитие личности в деятельности как закономерность.

Вне деятельности нет развития. Сущность данной закономерности проявляется в следующем:

- деятельность – всеобщая социальная связь между прошлым и будущим, движущая сила и условие существования и развития человека и общества;
- многообразие видов деятельности обеспечивает развитие различных сторон личности;
- деятельность вызывается объективными причинами – потребностями развития личности и общества;
- деятельность всегда конкретна, что придает ей предметную целенаправленность;
- все виды деятельности имеют общую структуру: цель → мотив (потребность) → действие → результат (А. Н. Леонтьев).

Личность избирает те виды деятельности, которые обеспечивают ее развитие, достижение поставленной цели.

6. Взаимосвязь коллектива и личности в педагогическом процессе как закономерность.

Практикой доказано, что наилучшие условия для обучения, воспитания и развития личности создает коллектив как высшая форма социальной организации, основанная на общности интересов, отношениях товарищеского сотрудничества и взаимной помощи. В коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себя отдельная личность. Только в коллективе и с

его помощью воспитываются и развиваются чувства ответственности, коллективизма, товарищеской взаимопомощи и другие ценные качества. В этих целях данная закономерность предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

7. Взаимосвязь задач, содержания, форм и методов в педагогическом процессе как закономерность.

Сущность этой закономерности состоит в том, что управление целостным педагогическим процессом начинается с проектирования его целей и задач, которые всегда должны опираться на общие цели и потребности общества. Цели и задачи закономерно определяют все другие элементы педагогического процесса – содержание, формы и методы деятельности преподавателей и воспитуемых.

Только тогда, когда задачи, содержание, формы и методы педагогического процесса составляют целостную логическую цепочку, когда учитель продумывает связи между этими компонентами, выбирает их наиболее рациональные варианты, только в этом случае можно рассчитывать на достижение желаемого конечного результата (Ю. К. Бабанский).

Названные закономерности целостного педагогического процесса должны учитываться учителем в комплексе. Нельзя рассчитывать на успех, если он в своей работе опирается на некоторые закономерные связи, а другие игнорирует.

Только системная реализация всех закономерностей целостного педагогического процесса обеспечивает его оптимальное функционирование.

Принципы целостного педагогического процесса

Термин принцип (от лат. *prīncipiūm* – основа, начало) понимается как: 1) основное, исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, основное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения...¹

В современной науке под принципами педагогического процесса понимается совокупность руководящих идей, определенная система исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач формирования и развития личности.

Если закономерности выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием, то вытекающие из закономерностей принципы являются основополагающими требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и методи-

¹ Современный словарь иностранных слов. – СПб, 1994. – С. 490.

ку организации.

Принципы педагогического процесса имеют объективную основу. Их нельзя рассматривать как произвольные конструкции человеческого мышления, как плод фантазии отдельных людей. В них отражаются закономерные связи и отношения между воспитанниками и педагогами в учебно-воспитательном процессе.

В науке пока не сложилось единой классификации принципов педагогического процесса. В учебных пособиях по педагогике обычно излагаются отдельно принципы обучения и принципы воспитания. Однако их сравнение показывает, что большинство из них имеют непосредственное отношение не только к воспитательному, но и учебному процессу, что вполне закономерно, так как в целостном педагогическом процессе обучение и воспитание неразрывны, органически взаимосвязаны. Это дает основание, - как считает Ю. К. Бабанский, - для формулирования обобщенной системы принципов целостного педагогического процесса. Рассмотрим основные из них.

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса. Цель (как научное понятие) – это осознанное представление конечного результата определенной деятельности. Отмечая эту особенность цели, Карл Маркс писал, что самый плохой архитектор отличается с самого начала от наилучшей пчелы тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове.

Исходя из общего понимания цели, можно сказать, что целью педагогического процесса должно быть мысленное представление о том, каким в конечном итоге должен стать человек, которого хотят обучить и воспитать. Эта цель должна соответствовать представлению общества об идеальной человеческой личности, выражать требования общества к человеку.

Подготовка к лекции, уроку или воспитательному мероприятию должна всегда начинаться с четкого определения их целей и задач. Хорошо продуманная цель придает педагогическому процессу четкую направленность, сознательный и творческий характер, устраняет стихийность и самотек в действиях учителей и воспитанников.

2. Принцип научности содержания воспитания и обучения. Данный принцип является важнейшим принципом организации и содержания педагогического процесса. Он требует, чтобы обучение и воспитание раскрывали учащимся объективную научную картину мира, научно доказанные закономерности развития природы, общества, культуры и мышления.

Реализуется принцип научности прежде всего при разработке Государственных образовательных стандартов профессионального образования, Базисного учебного плана школы, учебных планов и программ, учебников, программ воспитания.

В соответствии с рассматриваемым принципом в процессе обучения и воспитания необходимо формировать у учащихся диалектико-материалистическое мировоззрение, которое научно отображает целостную картину мира.

Принцип научности требует развития у обучающихся умений и навыков научного поиска, освоения ими способов научной организации своего труда.

3. Принцип связи обучения и воспитания с жизнью, с практикой. Необходимость связи обучения и воспитания с жизнью, с практикой вытекает из обусловленности воспитания и обучения общественными потребностями и условиями.

Школа жизни – лучшая школа обучения и воспитания. Данный принцип предполагает трудовое начало воспитания. Справедливо отмечается, что труд – могучий воспитатель. Воздействуя на природу и изменяя ее, человек изменяет и свою собственную природу. В процессе осмысленного учебного и общественно полезного труда учащиеся усваивают закономерности развития природы и общества и приучаются к активной преобразующей деятельности.

Связь с жизнью – это и преобразование учащимися жизни своего учебного коллектива, активная общественная работа, умение отстаивать справедливость общечеловеческой морали в общении с окружающими.

Реализация этого принципа требует такого построения педагогического процесса, при котором вся жизнедеятельность учащихся ощущается ими как значимая, нужная людям, обществу и приносящая личное удовлетворение. Необходимо постоянно включать молодежь в общественно полезную деятельность взрослых, рассматривать ее посильную помощь как естественный и необходимый процесс. Нужно развивать самостоятельность молодых людей в разных видах деятельности, их полную ответственность за любое дело. Организация педагогического процесса на основе этого принципа – единственно верный путь решения главной задачи: приобщения к социальному опыту людей каждого нового поколения.

4. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при организации их деятельности. В своем развитии до совершеннолетия человек проходит несколько возрастных этапов, отличающихся качественной характеристикой (об этом мы подробно говорили в главе 3). Эти качества касаются его физического развития, особенностей протекания основных психических процессов, содержания поведения и т.д. По мере продвижения воспитанника от одной возрастной ступени к другой должны изменяться содержание, формы и методы воспитания и обучения.

В зависимости от возраста и уровня развития школьников должен совершенствоваться характер педагогического руководства ими. В младших классах педагогам следует быть в роли непосредственных организаторов и руководителей повседневной жизни учащихся. В среднем и особенно в старшем возрасте им необходимо предоставлять больше самостоятельности в организации своей жизни и деятельности, а позиция педагога – это позиция наставника, старшего товарища. Он всемерно должен поощрять инициативу и самостоятельность ученических коллективов и отдельных учащихся, одновременно повышая требования к ним по мере их развития. При этом не сле-

дует переоценивать их реальные возможности.

В педагогическом процессе важно учитывать не только возрастные, но и индивидуальные особенности воспитанников. Они отличаются друг от друга темпераментом, характером, интересами, склонностями, способностями. У каждого свои мысли, переживания, мечты. Только при условии, когда педагог всесторонне знает каждого своего ученика, он может обеспечить индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания.

5. Опора на положительное в человеке. Сущность этого принципа состоит в том, чтобы подметить в каждом воспитаннике его самую сильную сторону, добиться, чтобы этот, по образному выражению А. М. Горького, радостный колокольчик зазвенел во всей красоте, чтобы в ученике засверкала человеческая индивидуальность. Осознание своего успеха даже в каком-то одном деле будет для него источником нравственного совершенства, моральной стойкости в преодолении трудностей.

В учебно-воспитательной практике приходится иметь дело с людьми с разными уровнями знаний и воспитанности. Однако замечено, что даже у трудных ребят есть стремление к хорошей учебе и нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с упреками и нотациями. Но его можно поддержать и усилить, если педагог вовремя заметит и поощрит малейшие добрые порывы ученика. Учащиеся которым очень часто напоминают об их недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых. Вот почему при обучении и воспитании целесообразно ориентироваться на то, что нужно делать воспитанникам, а не на то, чего не следует делать.

Принцип воспитания с опорой на положительное полно раскрывается в формуле А. С. Макаренко: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой пусть даже с некоторым риском ошибиться.

6. Уважение к личности воспитанника в сочетании с разумной требовательностью к нему. В настоящем принципе раскрывается диалектическая сущность взаимоотношений воспитателя и воспитанника. В основе его лежат идеи гуманизма, глубокого уважения к личности. Правильное воспитание обязательно предполагает сочетание высоких требований с уважением к воспитанникам, с доверием к их силам и возможностям.

А. С. Макаренко, подводя итоги своего эффективного педагогического опыта, говорил: «Моим основным принципом (а я считал, что этот принцип не только мой, но и всех советских педагогов) всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»¹. Особо он подчеркивал, что требовательность к воспитанникам и уважение к ним – это не две разные вещи, а лишь две стороны гуманного отношения к личности.

Отношение к молодому человеку как к личности – дело трудное, требующее преодоления больших и малых сложностей и противоречий, посто-

¹ Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед.соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 232.

янно возникающих в процессе общения воспитателя с воспитанником. Это сложная работа ума и сердца педагога. И как бы ни было трудно, у человека, избравшего делом своей жизни профессию учителя и тем самым добровольно возложившего на себя все связанные с ней обязанности, нет другого пути, кроме как уважать и быть терпимым ко всем без исключения воспитанникам. Неуважение к ним мстит за себя недоверием.

Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности. В этом случае требовательность будет выступать как необходимость, а не как личный интерес, каприз или чудачество учителя.

У хорошего педагога требовательность к воспитанникам органично соединяется с требовательностью к себе.

7. Коллективный характер воспитания и обучения – это один из фундаментальных принципов организации педагогического процесса.

Сущность данного принципа состоит в создании такой среды, такого окружения, таких условий для каждого учащегося, в которых он будет жить не как обособленная личность, а как член коллектива, соизмеряющий все свои поступки, свою деятельность с его интересами.

Педагогическая наука исходит из того, что личность формируется в процессе общения с другими людьми. Чем шире и разумнее организовано это общение, тем эффективнее будут результаты обучения и воспитания. Это одна из важнейших педагогических закономерностей. Вот почему в педагогическом процессе важно обеспечить создание правильного стиля отношений в учебном коллективе, а также взаимоотношений учащихся и взрослых, оптимально сочетать коллективные, групповые и индивидуальные формы обучения и воспитания.

А. С. Макаренко справедливо подчеркнул важную мысль о том, что человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы замечательными качествами эта личность ни обладала. Педагогика не отрицает индивидуальной воспитательной работы, непосредственного влияния воспитателя на личность ученика, наоборот, она всячески подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей и запросов воспитанника, развития его задатков и способностей. Однако центральной среди воспитательных задач является борьба за формирование у каждого учащегося черт коллективиста, осознания им своей принадлежности к коллективу, умения подчиняться его требованиям, чувства ответственности каждого перед коллективом и ответственности коллектива за каждого своего члена. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает простор для ее всестороннего развития.

8. Принцип доступности и посильности. Данный принцип требует, чтобы обучение и воспитание строились с учетом реальных возможностей учеников без их интеллектуальных, физических и моральных перегрузок. Вместе с тем это ни в коей мере не означает, что содержание обучения и

воспитания должно быть упрощенным, предельно элементарным. По мнению Л. В. Занкова, оно должно вестись на высоком уровне трудности, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности.

Доступность и посильность усвоения знаний, формирования умений и навыков означает их связь с уровнем развития учащихся, с их личным опытом, с теми знаниями, умениями и навыками, которыми владеет ученик. Если такие связи установить не удастся, то знания считаются недоступными и непосильными.

Данный принцип предъявляет к учебно-воспитательному процессу и учителям следующие требования.

Первое. Должна быть связь содержания новых знаний с имеющимися у учащихся, с их личным опытом.

Второе. Необходимо знать уровень развития познавательных психических процессов, те виды и операции мышления, которые у учащихся сформированы и которые у них формируются. Усвоение материала будет доступным и посильным, если связано с этим уровнем.

Третье. Следует учитывать, что усвоение знаний зависит от интересов, склонностей ученика, сформированности у него умений и навыков учебного труда.

Четвертое. Ученик должен понимать значение и необходимость изучаемых знаний для его гармонического, всестороннего развития.

9. Принцип наглядности. Педагогический опыт и научные исследования показали, что эффективность обучения и воспитания зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека.

Величайшая заслуга чешского педагога Яна Амоса Коменского (XVII век) состоит в том, что он доказал несостоятельность только словесного (вербального) обучения. Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики», которое требовало активизации в обучении всех органов чувств. «Все видимое – предоставить глазу, слышимое – уху, осязаемое – пальцам...» - предлагал он.

Развивая учение о наглядности, К. Д. Ушинский считал, что она отвечает психологическим особенностям детей, которые мыслят «формами, звуками, красками, ощущениями». Если данные, воспринятые из внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны, - считал он. К. Д. Ушинский усиленно подчеркивал важность воспитания наблюдательности, видел в наглядности средство развития мышления и речи.

Учение И. П. Павлова об анализаторах дает физиологическое обоснование принципу наглядности. Анализаторы являются аппаратом для связи мозга с внешним миром. При согласованной работе разнообразных анализаторов (зрительного, слухового, осязательного, обонятельного) образуется более точное восприятие изучаемого материала.

Как известно, по учению И. П. Павлова взаимодействие двух сигнальных систем является основой человеческого мышления. В этом процессе иг-

рает большую роль взаимосвязь образа, слова и действия. Слово, не подкрепленное наблюдениями или соответствующей практической деятельностью, перестает быть средством мышления, вследствие чего обедняется и искажается отражение действительности. Высокое качество усвоения знаний требует правильной взаимосвязи между словом, образом и действием, гармоничного соотношения сигнальных систем.

Наглядность может применяться на всех этапах педагогического процесса. Виды наглядности принято подразделять следующим образом: естественная (предметы объективной реальности); экспериментальная (опыты, эксперименты); объемная (макеты, фигуры и т.д.); изобразительная (картины, фотографии, рисунки); звукоизобразительная (кино, телевидение); звуковая (магнитофон); символическая и графическая (карты, графики, схемы, формулы, опорные сигналы); внутренняя (образы, создаваемые речью педагога (по Т. И. Ильиной).

В воспитательном процессе широко используются такие виды наглядности как наглядная агитация, фотоиллюстрации, плакаты, выставки и т.д. Большое значение имеет наглядность при формировании у учащихся навыков и привычек культурного поведения в обществе. Без демонстрации образцов поведения, наглядного примера бывает весьма трудно сформировать соответствующие привычки и способы поведения. Одних бесед и наставлений здесь недостаточно.

При применении в педагогическом процессе наглядных пособий следует соблюдать ряд правил:

- ориентировать учащихся на всестороннее восприятие предмета с помощью разных органов чувств;
- обращать внимание на самые важные, существенные признаки предмета, наиболее выпукло изображать его основную идею;
- показывать предмет по возможности в его развитии и изменении;
- предоставлять учащимся возможность при рассмотрении наглядных пособий проявлять максимум активности и самостоятельности;
- использовать средства наглядности ровно столько, сколько это нужно, не допускать перегрузки обучения наглядными пособиями, не превращать наглядность в самоцель.

Применяемые средства наглядности должны иметь точное воспитательно-образовательное назначение.

10. Принцип сознательности и активности учащихся в целостном педагогическом процессе. Сознательность понимается в педагогике как овладение учащимися данными науки, учебным материалом, глубокое осмысление его, умение пользоваться знаниями на практике в новых условиях, превращение знаний в убеждения, в руководство к действию.

Дидактика рассматривает сознательность не только как интеллектуальный процесс. При сознательности усвоения знаний у учащихся вырабатывается и определенное отношение к ним. Равнодушие к тому, что они изучают, - страшная вещь. Задача первостепенной важности – пробудить у

учащихся радость познания. Необходимо не только воспитание ума, но и чувств, и воли, и познавательных интересов. Воспитание сознательного отношения к учению, к знаниям должно охватывать всю личную жизнь учащихся.

Сознательное обучение обязательно предполагает активность учащихся. В учебной деятельности умственная активность представляет собой основное звено. Положительное отношение учащихся к учению теряет свою силу, если на занятиях самостоятельная мысль у них не развивается. Но активность получает свое выражение не только в работе мысли, но и в практической деятельности, в общественной работе, в волевом напряжении, в эмоциональных переживаниях.

Велико значение принципа сознательности и активности в воспитании. Недооценка его в воспитательной работе ведет к таким явлениям, как пассивность, равнодушие, безынициативность и безучастность учащейся молодежи. Можно определенно утверждать, что такого рода явления есть результат игнорирования активности обучающихся либо переоценки прямого педагогического воздействия.

Полное развитие сознательности и активности возможно только в том случае, если они формируются всесторонне, как черты личности.

11. Принцип систематичности и последовательности. Он применим как к процессу обучения, так и воспитания. Психология установила важную закономерность – при соблюдении логических связей учебный, мировоззренческий материал усваивается в большем объеме и более прочно.

Систематичность и последовательность предполагают:

- логически последовательное расположение учебных предметов по годам обучения, чтобы изучение каждого предмета опиралось на знания, приобретенные в процессе изучения данного или смежных предметов;
- последовательное расположение материала по каждому предмету;
- четкое планирование своей работы учителем;
- стройную систему в организации практических, письменных работ и упражнений, а также учета и проверки знаний, умений и навыков учащихся;
- сформированность у учащихся навыков рационального планирования и организации своей учебной деятельности;
- такую организацию воспитательного процесса, при которой то или иное мероприятие является естественным и логическим продолжением проводившейся ранее работы, закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитание и развитие учащихся на более высокий уровень.

Систематичность и последовательность в обучении и воспитании позволяют за меньшее время достичь больших результатов.

12. Принцип сочетания педагогического руководства с инициативой с самостоятельностью воспитанников. Личный жизненный опыт учащихся в известной мере ограничен, он недостаточен для осуществления ими саморегуляции в процессе общения с другими людьми.

Вместе с тем подростковый и особенно юношеский возраст отличаются таким качеством, как высокая активность и стремление к самостоятельности. Это возраст большой энергии, энтузиазма, романтики. Поэтому учащиеся нуждаются в разумном педагогическом руководстве. Оно заключается в том, чтобы не подавляя их инициативы и самостоятельности, направлять энергию и силу, стремление воспитанников в нужное русло. Мастерство педагога состоит в том, чтобы в глазах учащихся быть для них старшим товарищем: помогать им наметить интересные, общественно значимые дела, увлечь будничной черновой, но необходимой для коллектива работой, вовремя предупредить возможные ошибки, поощрять положительную инициативу воспитанников, проявление ими благородных поступков, содействовать достижению высоких результатов в их учебной и общественно полезной деятельности.

Предоставление инициативы, поощрение самостоятельности воспитанников отнюдь не означает снижение роль педагогического руководства. Инициатива и самостоятельность учащихся не могут и не должны развиваться самотеком. Они возникают и развиваются в хорошо организованных коллективах, которые имеют перед собой ясные цели и борются за их осуществление. Эти цели обычно ставят перед учащимися педагоги.

13. Комплексный подход к воспитанию. Этот принцип требует целостности воспитательного процесса, согласованности всех влияний на личность, всех направлений воспитания.

Понятие «комплексный» происходит от латинского слова «комплекс» и означает «связь», «сцепление», «сочетание» ряда элементов, сторон. Но это такая связь, которая образует органическое единство, определенную систему, в которой все части, элементы взаимосвязаны. Комплексность в воспитании означает, что отдельные направления, виды воспитательной деятельности не просто сосуществуют одно с другим, а находятся в органической связи. Поэтому нельзя формировать у воспитанников отдельные качества, не затрагивая всю систему их качеств, черт характера. Воспитательное влияние на личность с целью формирования любого качества неразрывно должно быть связано с влиянием на всю совокупность личностных качеств.

Вместе с тем комплексный подход требует охвата различными формами воспитания всех без исключения учащихся с учетом возрастных особенностей и уровня их воспитанности.

Осуществление комплексного подхода предполагает сочетание в процессе воспитания разнообразных приемов и методов воспитательного воздействия. При этом важно, чтобы каждый из них применялся как один из элементов всего комплекса воспитательных влияний.

Комплексный подход требует единства воспитательных воздействий всех институтов воспитания, всех учреждений и организаций, призванных решать задачи подготовки молодежи к жизни и труду.

Успешное осуществление комплексного подхода во многом зависит от постоянной проверки и учета результатов воспитания, корректирования на

этой основе воспитательного процесса. Не зная того, что уже достигнуто в области воспитания, очень трудно двигаться вперед. Невозможно без этого обеспечить и систему, последовательность в организации учебно-воспитательного процесса.

14. Принцип выбора оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания. Данный принцип исходит из того, что не было и не будет каких-либо универсальных подходов к обучению и воспитанию, которые срабатывают в любых учебно-воспитательных ситуациях. Одни и те же методы, формы и средства в одних ситуациях будут полезными, в других – малоэффективными. Успешного решения одной и той же педагогической задачи можно достичь разными сочетаниями методов, форм и средств работы.

Этот принцип педагогического процесса, призывая учителей к методическому творчеству на научной основе, позволяет им разнообразить методику своей учебно-воспитательной работы, приспособлять ее как к своим творческим возможностям, так и возможностям своих учеников, используя их на общую пользу.

15. Согласованность требований и единство действий всех воспитателей. Единство и целостность педагогического процесса обеспечивается тесным взаимодействием всех участвующих в воспитании сил, воздействующих на человека, - родителей, педагогов, общественности.

Если воспитательные влияния, исходящие от семьи, учебного заведения, учреждения дополнительного образования, общественности не сбалансированы, действуют в различных, а то и в противоположных направлениях, ученик приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное.

Трудно достичь, например, успеха в обучении и воспитании, если один педагог добивается от воспитанника порядка и организованности, а другой проявляет нетребовательность и либерализм. «Ни один воспитатель, - подчеркивал А. С. Макаренко, - не имеет права действовать в одиночку. Там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»¹.

16. Принцип прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития. Этот принцип предъявляет к педагогическому процессу более высокие требования, чем традиционный принцип прочности знаний. Как отмечал Ю. К. Бабанский², он требует, во-первых, чтобы прочным был не только образовательный, но и воспитательный, и развивающий эффект педагогического процесса, то есть чтобы устойчивыми были идейные, нравственные убеждения, навыки учебно-познавательной деятельности, способы и привычки общественно ценного поведения, черты характера и т.д. Во-вторых, этот принцип предполагает,

¹ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Собр. соч. в 8 т. – М.: Просвещение, 1983. – Т.1. – С. 172.

² Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 61-62.

что будет обеспечена осознанность приобретенных знаний. И, в-третьих, он ориентирует педагогический процесс на формирование у учащихся действенных знаний, умений, навыков и способов поведения.

Завершая рассмотрение принципов педагогического процесса, подчеркнем, что только их совокупность обеспечивает успешное решение задач обучения и воспитания. Недопустима гиперболизация того или иного принципа, точно так же как и недооценка отдельных принципов, так как это ведет к снижению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Принципы – не готовые рецепты и универсальные правила. Они дают знание научных основ учебно-воспитательной работы, опираясь на которые учитель может и должен самостоятельно, творчески решать педагогические задачи, возникающие в разнообразных ситуациях.

Тема 5. Личность как предмет педагогического исследования

Ради чего общество, государство создают целые системы, концепции образования? Ради чего учебные заведения готовят профессионалов-педагогов? Ради чего издается множество учебной литературы? Ответ может быть один: воспитать в каждом ребенке личность. Личность и только личность является предметом педагогики воспитания и развития.

1. Личность и ее изучение

Педагогика связывает деятельность учителя с образованием личности учащегося, с развитием его качеств, с оказанием ему помощи в раскрытии личностного потенциала. Такой вывод вытекает из того положения гуманистической педагогики, что личность, человек, его жизнь являются высшей социальной ценностью.

Изучение становления личности учащегося связано с решением системы педагогических проблем, в том числе с формированием сознания, отношений и поведения, которые выходят на:

- интеллектуальное развитие;
- нравственное воспитание;
- формирование трудолюбия;
- эстетическое воспитание;
- физическое развитие;
- ориентацию в ценностях;
- развитие и возвышение духовных потребностей;
- формирование установки на ценностные виды деятельности;
- развитие мотивационной сферы личности;
- формирование убеждений и мировоззрения;
- становление соответствующей направленности личности;
- воспитание гражданственности;
- формирование самостоятельности и др.

Изучение воспитания и развития личности вызывается рядом обстоятельств:

- гражданское общество и правовое государство сформировать можно только тогда, когда работа школы будет подчинена воспитанию личности-гражданина;
- богатство общества будет «прирастать» только при развитии потенциальных возможностей каждого молодого человека;

- производительность труда – основное условие увеличения экономической мощи общества, что можно достичь только при воспитании и развитии личности;
- творческая самостоятельность личности создает максимум общественных ценностей, но ее формирование возможно только на основе личностно-ориентированного подхода к ее воспитанию и развитию;
- формирование рынка труда ведет к конкуренции рабочей силы. Выжить, безболезненно войти в рыночные отношения может только подготовленная личность. А для этого нужно осуществить личностно-ориентированный подход к воспитанию и развитию личности.

Следовательно, личность – это общественная ценность. Ее изучение требует социологического подхода.

2. Социализация личности – педагогическая проблема

В педагогике развитие личности нередко характеризуют как процесс присвоения культурных ценностей. Поэтому можно утверждать, что педагогический аспект социализации связан с вхождением личности в систему общественных отношений.

Э.В. Ильенков социализацию личности связывает с формированием отношений: «Личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающий в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом. И мозг как орган, непосредственно реализующий личность, проявляет себя таковым лишь там, где он реально выполняет функцию управления «ансамблем» отношений человека к человеку, опосредованных через созданные человеком для человека вещи, то есть там, где он превращается в орган отношений человека к человеку, или, другими словами, человека к самому себе (12, с. 329). Отношения лежат в основе социализации личности.

Социализация личности учащегося связана с формированием ее статуса. М.А.Галагузова отмечает: «Статус определяет поведение человека в обществе в том смысле, что в определенных ситуациях личность ведет себя не просто так, как ей хочется, а в соответствии со своим статусом, по аналогии с тем, как ведут себя в подобных ситуациях другие люди. То есть человек как бы вынужден играть определенную роль» (13, с. 78). Ожидаемое поведение обусловлено статусом человека, а его формирование - выполнением соответствующей социальной роли. Педагогика эту роль связывает с активностью личности, занимаемой ею позиции, развитием таких ее качеств как обязательность, воспитанность, трудолюбие, исполнительность, порядочность и др.

Выполнение соответствующих социальных ролей личностью школьника связано с его социальной адаптацией. Сама адаптация выступает как условие и результат социализации личности, которая происходит в трех сферах: деятельности, общении и сознании.

Активная роль в социализации личности принадлежит конкретной социальной общности, в которую входит школьник. Эта социальная общность требует выполнения тех норм, правил, которые является для нее ценностью.

Процесс социализации носит длительный этапный характер.

А.В. Мудрик выделяет три этапа социализации, через которые проходит каждая личность в процессе своего становления и развития:

- естественно-культурный этап, связанный с достижением определенного уровня физического и сексуального развития;
- социально-культурный этап, включающий познавательную, морально-нравственную, ценностно-ориентировочную, общественно ценную деятельность;
- социально-психологический этап, связанный со становлением самостоятельности личности, ее самоопределением, самоутверждением, развитием рефлексии (6, с. 19-20).

Для управления педагогическим процессом важно то, что объект социализации – личность, превращается в субъект воспитания. Но это происходит только тогда, когда субъект начинает мыслить, общаться с представителями социума, включаться в созидательную деятельность, заниматься самообразованием, самоконтролем, саморегуляцией, самооценкой, самоуправлением, рефлексией.

Следовательно, воспитание выступает как процесс социализации личности, включающий в себя адаптацию школьника, его вхождение в систему социальных отношений, общепризнанных норм, правил, образцов, идеалов поведения и отношений.

3. Становление понятия «личность»

Личность как понятие имеет длительную историю своего становления. В латинском языке «персона», относилась к маске, в которой выступал актер на сцене. Постепенно маска стала относиться к актеру, а потом и к содержанию исполняемой роли.

В Древней Греции Сократ, Платон и другие философы ставили вопрос о воспитании свободной личности-гражданина.

В древнем Риме к персонам уже относили тех граждан, кто стоял, отвечал перед законом.

В эпоху Возрождения вопрос о личности ставился в плане развитии природных сил человека, о нравственном, трудовом воспитании, о человеке как высшей ценности.

Развитие капиталистических отношений привело к осознанию социальной сущности человека, ценности развития личностных качеств, к формиро-

ванию понятий «гражданственности», «гражданский долг», преданность национальному государству.

В раскрытии содержания понятия «личность» весомый вклад внесли российские ученые.

Э.В.Ильенков раскрыл становление и развитие личности со стороны формирования отношений. Его точку зрения разделяет А.А.Бодалев (2, с. 5-6).

С социологических позиций И.С.Кон и др. рассмотрели становление личность исходя из системы ролевого поведения и социальных ожиданий (3, с. 7-9).

В психологии личность рассматривают с разных позиций в виду ее многогранности. К.К.Платонов характеризует личность как биосоциальное явление и выделяет в ней:

- опыт личности;
- направленность личности;
- особенности психических процессов;
- биопсихические свойства (11, с. 39-41).

В педагогике Ю.К.Бабанский, Н.К.Гончаров, Ф.Ф.Королев и др. рассматривают личность как объект и как субъект воспитания (7, с. 18).

В современных условиях развития российского общества, исходя из задач создания правового общества, необходима государственная политика по отношению к личности. Поэтому воспитание гражданственности должно стать краеугольным камнем политической деятельности государства и его образовательных органов.

Принятый в 1992 г. Закон «Об образовании» отражает воспитание и развитие личности в переходный период. При этом выделяются следующие ведущие проблемы:

- развитие личности на основе гуманизации педагогического процесса;
- светскость и демократизация образования;
- развитие общественного управления образованием;
- адаптивность системы образования к конкретным условиям развития общества и региона;
- воспитание свободной личности-гражданина на основе общечеловеческих и национальных ценностей;
- интеграция личности в мировую культуру;
- развитие личности на основе новейших достижений науки и передовых технологий.

Краткий анализ взглядов ученых показывает, что личность выступает как продукт общественных отношений, которые определяют направленность личности, ее деятельность.

Следовательно, проблема личности продолжает оставаться одной из важнейших не только педагогики, но и философии, социологии, психологии.

4. Изучение личности и ее структуры

В отечественной науке существует несколько подходов в изучении личности и ее структуры:

- подход Б.Г.Ананьева характерен тем, что личность рассматривается в единстве всех четырех сторон: биологической, онтогенетической, социальной и общечеловеческой (1, с. 276-278);
- подход В.В.Мясищева, отличается выделением ядра личности, и ее отношение к внешнему миру и самому себе. «Самое главное и определяющее личность – ее отношение к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями» (7, с. 48);
- подход А.Н.Леонтьева состоит в целостном рассмотрении личности, ее развитии в деятельности, в постоянном взаимодействии с внешними факторами и условиями, усложняющими ее структуру и делающие ее подвижной. «...реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей (4, с. 183);
- подход Д.Н.Узнадзе заключается в целостном восприятии личности, ее целеустремленности в духовной и иной деятельности, которые он обуславливает наличием установки. Возникновение установки связывается с наличием соответствующих ситуаций, в условиях которых она приобретает конкретный характер (14, с.184);
- подход К.К.Платонова к изучению личности состоит в рассмотрении ее с позиции динамического функционирования. При этом к ее структурным компонентам он относит опыт, направленность, особенности психических процессов и ее биопсихические свойства (9 с. 98-101).

Личность выступает, прежде всего, как социальное явление. Но при анализе ее структуры нельзя игнорировать психическую сторону ее деятельности. Так как личность выступает как социальное явление, поэтому к ней необходим и социально-психологический подход. Социальная психология выделяет три основных подхода:

- ролевой подход. Он характеризует личность как продукт и как объект социальных отношений. В общественной жизни личность выполняет соответствующие обязанности и роли (Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн);
- антропологический подход. Личность рассматривается как носитель общечеловеческих свойств (Л.Фейербах, У.Джем);
- персоналистский подход. Личность рассматривается как индивид, как уникальный, неповторимый человек (Г.Фибш, М.Форверг и др.).

Следовательно, в науке нет единого подхода к анализу структуры личности и пониманию выполняемых ими функций. А это для педагогики имеет немаловажное значение, так как она должна учитывать социальные, психологические, биологические факторы, влияющие на воспитание и развитие личности.

Б.Д.Парыгин предлагает рассматривать личность с двух сторон: как объект и как субъект социально-педагогического процесса, как единство социального и биологического, взятых вместе. Дело в том, что биологическое в ребенке превращается в социальное только тогда, когда он начинает мыслить, общаться, действовать, заниматься самообразованием. Поэтому он рассматривает динамическую структуру личности, включающую в себя:

- структуру вербального поведения;
- структуру невербального поведения;
- структуру внутреннего вербального состояния;
- структуру невербального психического состояния (8, с.143-144).

Для педагогики важно, что личность рассматривается как объект и как субъект воспитания, то есть как единство воспитания и самовоспитания, социального и психического. В педагогике приходится иметь, прежде всего, дело с отношениями: педагог -----ученик -----результат, то есть с такими структурными элементами личности как опыт, направленность, формирующиеся в процессе общения, учения, игровой, трудовой, общественно ценной деятельности.

Опыт выступает как результат социализации личности, включающей в себя овладение знаниями, интеллектуально-практическими умениями, приобретаемых в процессе жизнедеятельности.

Направленность является ведущим структурным элементом личности, ее стержнем, связанным с развитием различных сторон человека, в том числе мотивационной, потребностной, ценностно-ориентировочной, мировоззренческой.

Вместе с тем, личность следует рассматривать с позиции отношений ее к реальной действительности, к себе, к взаимодействию с социумом, с природной средой. В этом случае педагогу приходится иметь дело с интеллектуальной, эмоциональной, волевой и действенно практической сферами личности:

- интеллектуальная сфера связана с развитием мышления, памяти, воображения, мыслительных способностей, с усвоением знаний;
- эмоциональная сфера личности выражает ответные реакции на внешние и внутренние раздражения. Значимые воздействия эмоционально окрашиваются, переживаются, что способствует включению в структуру личности результатов этого воздействия;
- действенно-практическая сфера личности связана с формированием интеллектуальных и предметно-практических умений и навыков, с переводом обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание. Вне деятельности нет развития личности;
- волевая сфера имеет непосредственный выход на все предыдущие рассмотренные сферы личности. Без приложения волевых усилий нет ни одного вида деятельности.

Л.С. Леднев дал обстоятельный анализ отдельных концепций структуры личности, исходя из определения содержания образования учащихся. Им рассмотрены концепции А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, Н.И. Непомнящей,

М.С. Кагана. На основе анализа он пришел к выводу, что ни одна из них не может быть положена в основу исследования содержания образования (5, с.15-28). Исходя из содержания образования, он предлагает выделить три группы структурных компонентов личности:

- механизм психики;
- опыт личности;
- типологические свойства личности (14, с. 28).

Практика показывает, что к той или иной структуре личности следует обращаться в зависимости от целей и задач изучения и организации воспитания и развития учащихся.

5. Функции структурных компонентов личности

Личность целостна. Целостность проявляется во взаимосвязи ее структурных компонентов. Педагогу приходится иметь дело с формированием опыта, направленности личности, с развитием ее интеллектуальной, эмоциональной, волевой и действенно-практической сфер. Поэтому возникает необходимость осмыслить функции, выполняемые данными структурными компонентами личности. Одни из этих функций являются сквозными, присущими всем сферам и компонентам, другие – специфические, присущие только отдельным ее компонентам.

К всеобщим функциям следует отнести:

- целеполагающую, каждый из структурных компонентов и сфер личности связан с решением конкретных задач, подчиненных достижению цели;
- информационную, связанную с установлением контактов, накоплением и передачей информации;
- ориентировочную, связанную с актуализацией содержания и средств, необходимых для решения образовательных задач.

К специфическим функциям структурных компонентов личности следует отнести:

- приобретение опыта всегда связано с интеграцией представлений, обобщением знаний, умений и навыков;
- формирование направленности выполняет мотивационную и установочную функции;
- развитие интеллектуальной сферы связано с систематизацией знаний и умений;
- развитие эмоциональной сферы обеспечивает формирование соответствующих отношений;
- формирование волевой сферы выполняет регулятивную функцию;
- развитие действенно-практической сферы обеспечивает соединение теории с практикой, адаптацию личности к конкретным видам деятельности.

Таким образом, личность выступает как продукт общественных отношений. Ее развитие осуществляется в системе отношений. Отношения проявля-

ются в опыте и направленности личности, в деятельности. Деятельность выступает как база развития личности, как основной фактор ее социализации.

Основные понятия и идеи

Личность – это социализированный человек, «присвоивший» опыт, накопленный предшествующими поколениями.

Личность многогранна, ее изучение, воспитание и развитие требует многоаспектного подхода.

Ведущим структурным элементом личности является ее направленность.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
3. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 368 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Политиздат, 1995. – 356 с.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: Университет, 1999. – 592 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Высшая школа, 1986. – 256 с.
10. Педагогика /Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 479 с.
11. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 187 с.
12. С чего начинается личность. /Под ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1984. – 360 с.
13. Социальная педагогика /Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Владос, 2000. – 416 с.
14. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Политиздат, 1997. – 448 с.

Тема 6. Научная концепция и теоретические основы исследовательского подхода к педагогической деятельности

Любое исследование, развитие социальной системы связано с концепцией. Концепция выступает научным основанием для изучения проблемы, организации педагогического процесса. Мы верим политикам, государственным деятелям, реформаторам, если у них есть концепция.

Что такое концепция? Какова ее структура? Какие функции выполняет? Каковы ее теоретические основы? Вот вопросы, которые возникают, когда речь идет о концепции научного исследования.

1. Понятие о научной концепции

Концепция - слово латинского происхождения, означает систему взглядов на решение проблемы, объединенных ведущей идеей. В «Философском энциклопедическом словаре» отмечается, что «концепция - это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения» (4, с. 279). Из приведенной цитаты следует, что концепция - это:

- система взглядов,
- то или иное понимание явлений и процессов,
- определенный замысел,
- ведущая, руководящая идея, мысль,
- ведущий принцип научного исследования.

Следовательно, концептуальный подход к исследованию педагогических проблем связан с выделением системы частных идей, призванных поэтапно решать обозначенную проблему. Вместе с тем в научном исследовании должна быть интегративная идея, объединяющая все другие идеи и подчиняющая их достижению основной, глобальной цели.

Педагогическое исследование, как и организация процесса, имеет сложную структуру. Поэтому проявление, формулирование концепции проводится на нескольких уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом.

В.И. Жернов, исследуя проблему формирования профессионально-педагогической направленности личности студента, концепцию рассматривает с трех позиций: как ведущая идея, как основополагающий принцип исследования, как основной замысел изучения проблемы.

а/. Концепция как система ведущих идей включает философию бизнеса, дополнительное образование, направленность личности.

б/. Концепция как принцип научного исследования связывается с принципом воспитания гуманистической личности педагога в деятельности;

в/ с системным подходом к формированию профессиональной направленности студентов; с рефлексивным подходом как принципом подготовки специалиста.

г/. *Концепция как замысел научного исследования включает в себя целевой компонент, прогностический компонент, ценностно-ориентировочный компонент (З, с. 15-20)*

Следовательно, концепция выступает как теоретико-методологическое пространство, в котором реализуется гипотеза исследования.

2. Структура научной концепции

Всякая научная концепция основывается на предпосылках:

- социально-философского,
- научно-психологического,
- теоретико-педагогического уровня.

Из этого следует, что педагогическая концепция имеет философский, социальный, психологический и педагогический аспекты.

Концепция выступает как система взглядов (частных идей) на проблему, объединенная ведущей идеей. Встает вопрос: Какие элементы познавательного процесса выполняют концептуальные функции? Какими элементами исследования представлены взгляды (идеи) в научном исследовании? Каковы носители идей (взглядов) в научном исследовании?

Анализ понятийного аппарата исследования показывает, что такими носителями взглядов и идей изучения педагогических проблем являются:

- цель исследования, которая выступает движущей силой изучения проблем, источником появления новых идей;
- задачи исследования, определяющие этапы изучения проблемы на основе формирования частных идей;
- гипотеза исследования, отражающая предположение о путях достижения познавательной цели на основе выдвижения соответствующих идей;
- методология изучения, определяющая идеи-принципы решения рассматриваемой проблемы;
- научная теория, как частно-конкретная методология изучения проблемы;
- этапы изучения проблемы, на основе выделения идей-задач и идей-методов.

Остановимся на конкретном примере.

Исследуя проблему «Педагогические средства ориентации учащихся в познавательных ценностях», автор опирался на следующие частные идеи (взгляды):

- ценностный подход к обучению как общественному опыту, накопленному многими поколениями;
- ценностные ориентации как результат интериоризационных процессов познавательной деятельности личности;

- теория познания как научная база изучения и организации педагогического процесса;
- управленческий подход как принцип реализации поэтапного приобщения учащихся к познавательным ценностям;
- направленность личности, определяющая личностные средства ориентации учащихся в познавательных ценностях;
- деятельностный подход, раскрывающий процессуальные особенности ориентации учащихся в познавательных ценностях.

Интегративной идеей исследования ориентации в познавательных ценностях, автор взял системный подход, который позволяет объединить не только элементы процесса, но и идеи, на основе которой исследуется проблема и организуется педагогический процесс.

Ведущее место в научном исследовании принадлежит не только методологическим принципам-идеям, но теории, включающую в себя систему идей.

3. Теория как составная часть концепции научного исследования

Бесспорно, составной частью концепции исследования является педагогическая теория, на основе которой изучаются процессы и явления. Эта теория нередко выполняет функцию общенаучной или частно-научной методологии.

Теория - слово греческого происхождения и означает обобщение опыта в форме выводов, положений, образующих конкретную сторону науки. Так, теоретическую основу исследования проблемы ориентации учащихся в познавательных ценностях составляет триада: теория управления, теория познания и теория деятельности.

а). *Теория управления* связана с идеей системного подхода, этапного формирования знаний и умений. Теория управления имеет прямой выход на цели, задачи, гипотезу, этапы исследования. Через них реализуются идеи управления.

На субъективном уровне управление выступает в форме общения, сотрудничества, взаимодействия участников педагогического процесса.

б/. *Теория познания* связана с идеей уровневого подхода к овладению знаниями. Теория познания имеет непосредственный выход на идею развития личности в деятельности, на цели и задачи, гипотезу и этапный подход к овладению знаниями и умениями.

На субъективном уровне теория познания проявляется в развитии логического мышления, субординации знаний, ориентации в терминальных и инструментальных ценностях.

в/. *Теория деятельности* связана с идеей развития, с внешними и внутренними факторами и условиями. Теория деятельности имеет непосредственный выход на цели и задачи, гипотезу и этапы, методы и средства познавательной деятельности.

На субъективном уровне теория деятельности проявляется в переходе от незнания к знанию, перевода обучения в самообучение, управления в самоуправление.

В исследовании нередко высказываются теоретические предположения о возможных причинах, связях, обусловившие полученные результаты. В этом смысле теоретические предположения выполняют функцию гипотезы, то есть составной частью концепции исследования. Поэтому можно утверждать, что теория является составной частью концепции научного исследования.

4. Целевой и предметно-объектный компоненты концепции исследования

Рассматриваемый компонент концепции исследования связан с:

- обнаружением проблемы, нуждающейся в изучении;
- обоснованием выбора темы исследования;
- формированием цели исследования;
- выбором объекта и предмета исследования.

Остановимся на приведенных положениях.

a/. Проблема и актуальность ее изучения

Обнаружение и формулирование проблемы выступает исходным моментом педагогического исследования. В науке под проблемой понимается вопрос, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и поэтому требует определенных практических и теоретических действий для его разрешения. Разница между существующим состоянием педагогической системы и желаемым и составляет проблему. Существующее состояние представлено условием, а желаемое—требованием проблемы.

Е.С.Шарипов отмечает, что действительная проблема научного исследования появляется тогда, когда она отражает проблемную ситуацию, возникающая объективно, в процессе развития общества. Это в равной мере относится и к педагогике.

Решение проблемы означает выбор средств и методов, с помощью которых можно преодолеть возникшие затруднения (ситуации), препятствующие практической деятельности педагогов. Важно осмыслить правильно возникшую проблему.

Осмысление проблемы исследования связано с несколькими моментами.

Во-первых, при слабой осведомленности исследователь может принять за проблему то, что в действительности таковой не является, затратить большие усилия на решение того, что уже решено. Такая опасность особенно велика в педагогике, так как здесь, как ни в одной другой отрасли научного знания требуется определенный общий кругозор, умение видеть и понимать большие магистральные проблемы общества, системы народного образования и соотносить с ними те частные проблемы, которые должны быть решены.

ны в отдельном конкретном исследовании. Здесь должны срабатывать такие факторы, как общий теоретический кругозор исследователя, степень его знакомства с практикой, известный исследовательский навык и т.д.

Во-вторых, в конкретном педагогическом исследовании необходимо идти на известное сужение проблемы, выбирая его обозримые аспекты. Б.А. Грушин отмечает: всегда существует большое искушение охватить исследованием как можно больший круг явлений действительности, получить ответы сразу на все вопросы. Исследователю следует ограничить свои задачи решением проблем «первого порядка», без которых немислимо дальнейшее продвижение вглубь предмета (2, с. 19). Исследования, в которых четко осмыслена проблема, являются целенаправленными. Проблемный подход в исследовании позволяет в итоге получить некоторые новые знания о предмете. Такое исследование служит своеобразным мостиком между незнанием и знанием, дает известную «добавку» к арсеналу накопленных педагогических знаний.

В-третьих, конкретное научное исследование должно быть связано с заинтересованным, потребностным отношением общества и системы образования в разрешении проблемы. Немало педагогических проблем лежит на поверхности. Ученые видят и знают о их существовании. Более того, пишут, обсуждают. Многие из них успешно исследуются, определяются пути и средства их разрешения. Но практическое внедрение разработок растягивается на десятилетия, а то и лежат на полках невостребованными.

Определение проблемы, тем самым создается база для ее актуализации и формулирования темы исследования.

Таким образом, выбор темы исследования связан с анализом проблемы с трех сторон:

- анализ социально-экономических потребностей развития общества, причин изучения проблемы. При этом сам анализ нельзя подменять цитатами. Необходимы веские аргументы в пользу исследования данной темы;
- анализ проблемы с позиции теории педагогики, доказательство ее неразработанности или недостаточной разработанности. Сам анализ включает не перечень того, кто что сделал, а выяснение, как и почему решалась проблема на конкретном этапе общественного развития, что этот этап дал для дальнейшей разработки проблемы. Выясняется, что не исследовано в педагогической теории, что является спорным и нуждается в пересмотре, что следует доисследовать. На этой основе формируется собственный взгляд соискателя на теоретическую сторону исследуемой проблемы;
- анализ состояния проблемы исследования в педагогической практике. Вся работа связывается с анализом состояния учебно-воспитательного процесса. На живом типическом материале показывается важность решения проблемы, необходимость ее осмысления с практических позиций.

Всесторонний анализ проблемы дает основание для формулирования темы исследования, определения объекта и предмета исследования. Сам процесс формирования темы исследования достаточно сложный. В самой теме

должна быть заключена проблема. Проблемность темы заключается в наличии предмета исследования.

б/. Цель и задачи исследования как составная часть научной концепции.

Цель педагогического исследования выступает как решение определенной проблемы. Цель декомпозируется на задачи, которые отражают этапный характер разрешения проблемы.

Цель исследования вытекает из проблемы и сформулированной темы. Ее отличает конкретность, выполнимость, однозначность направленности. Из цели выводится гипотеза, задачи исследования. В самой цели заложена основная, то есть ведущая идея исследования, интегративного характера. Выбор цели - один из важнейших моментов научного познания.

Задачи, как элемент цели, носят конкретный характер. Ю.К. Бабанский к числу важнейших задач педагогического исследования относит:

- решение теоретических вопросов;
- экспериментальное изучение практики;
- определение системы мер при решении конкретных задач;
- разработку методических рекомендаций.

«Совокупность выдвинутых задач призвана целостно отразить цель исследования. Цель работы должна строго соответствовать проблеме исследования. Нарушение такой логики, делает исследование хаотичным, не позволяющим видеть полноту решения поставленных задач», - отмечает Ю.К.Бабанский (1, с. 444). Следовательно, в цели заложена интегративная идея исследования, в задачах - частные концептуальные идеи. Цель определяет объект и предмет исследования.

в/. Определение объекта и предмета исследования как составная часть концепции. Философия рассматривает объект как объективную реальность. В педагогике под объектом исследования принято понимать свойства, связи и отношения, объективно существующие, независимые от исследователя. В.А. Ядов отмечает, что под объектом в педагогическом исследовании понимаются некоторые реальные педагогические процессы или явления, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию (5, с. 66).

При выборе объекта исследования необходимо исходить из того, что он не должен быть безгранично широким, но должен давать ему содержательную характеристику, что обеспечивает более целостный подход к изучению основного предмета (1, с. 439).

Предмет исследования выступает как сторона, как часть, элемент объекта. Понятие «предмет исследования» определяет те границы, в пределах которых изучается объект педагогической деятельности. Объект «должен включать в себя предмет в качестве важнейшего элемента, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частями данного объекта и может быть однозначно понят лишь при сопоставлении с другими сторонами объекта», отмечает Ю.К. Бабанский (1, с. 439). Но следует иметь в виду, что понятия «объект» и «предмет» исследования относительны. Исходя из того, что идея есть знание, находящее в развитии, то

предмет, несомненно, обладает этим качеством. Следовательно, предмет определяет направление исследования, отраженное в идеях, цели исследования, содержание и структуру процесса познания.

5. Содержательно-процессуальные особенности концептуального подхода к педагогическому исследованию

Что исследует педагогика? Каков возможный предмет педагогических исследований? Какова содержательно-процессуальная сторона концепции научно-педагогических исследований?

Большинство ученых сходятся в том, что следует изучать педагогические ситуации, факты, явления и процессы. Следует отметить, что эти вопросы не всегда включаются в исследовательское поле педагогов-исследователей. Остановимся на каждом из элементов исследовательского пространства.

а). *Педагогическая ситуация как предмет педагогического исследования и составная часть концепции.* Б.П. Битинас считает, что исходным элементом познания в педагогике является педагогическая ситуация как структурная единица процесса. В структурном плане она имеет те же элементы, что и процесс (4).

Педагогическая ситуация проявляется в любых педагогических явлениях и процессах. В целостном процессе между ситуациями существуют органические взаимосвязи, взаимопереходы. Поскольку педагогическая ситуация включает в себя основные элементы процесса, следовательно, в учебно-воспитательном процессе будет наличие педагогических воздействий и ответных реакций на эти воздействия. На этой основе возникают отношения, являющиеся предметом педагогического исследования. Сами же отношения выступают как ядро педагогической ситуации.

Все отношения в педагогике А.И. Кочетов образно характеризует следующим образом: «если образно «клеточкой» можно назвать педагогическую ситуацию, то «молекулой» являются педагогические отношения, «атомом» - конкретная реакция ребенка или действия учителя в данной ситуации. Поэтому понять педагогическое явление можно лишь только в том случае, если фиксировать конкретные действия учителя и ученика, по ним определить сущность педагогических отношений, затем описать сами отношения и выделить в них главное, наконец, дать описание сущности педагогической ситуации, выявить условия ее протекания. Все это вместе взятое - полное описание педагогической ситуации и обобщение типических ситуаций - мы считаем научным фактом» (4, с. 194).

Следовательно, ситуация выступает исходной концептуальной идеей исследования педагогических проблем, поэтому она по своей природе является составной частью концепции исследования.

б). *Педагогический факт как предмет педагогического познания и концепции научного исследования.* Факт в педагогике выступает единицей изучения явлений и процессов. К.Д. Ушинский подчеркивал, что в основе изу-

чения педагогической науки должны быть факты и ничего более, кроме фактов (4, с. 41). Следовательно, как справедливо замечал И.П. Павлов, - факт - это воздух ученого.

Однако, не всякое событие, эпизод является педагогическим фактом. Научные факты отличаются своей типичностью, значимостью, связанностью.

Научный факт имеет сложную структуру. Его можно характеризовать с разных сторон, в том числе со стороны структуры (составных элементов) и функций:

- факт как составной элемент педагогического процесса, включает в себя определенные ситуации;
- факт как отражение отношений и прежде всего, обучающего и обучаемого;
- факт как носитель цели, задач, осознания их исследователем;
- факт как отражение движущих сил процесса, методов результатов деятельности участников педагогического процесса.

В педагогическом исследовании очень важно видеть факты, научиться описывать, анализировать их. Когда конкретных фактов будет описано столько, что последние станут лишь повторяться, то типичный факт можно характеризовать как научный.

При описании научных фактов А.И. Кочетов предлагает придерживаться следующих правил:

- следует учитывать, что один и тот же факт (случай) может свидетельствовать о разных причинах, его породивших;
- всегда иметь в виду, что каждый факт диалектически противоречив. В любых фактах (отношениях) внутренние противоречия являются главными;
- в исследовании следует начинать с описания эмпирических фактов внешнего характера, затем переходить ко внутренним, психологическим фактам;
- установленные факты следует тщательно проверять, сравнивать, перепроверять (7).

Эмпирические факты отличаются от научных фактов, своей не типичностью, внешним описанием. Молодые педагоги-исследователи нередко допускают ошибку, подменяя научные факты (опыт многих) эмпирическими фактами (личной практикой). В этом случае фиксируется то, что лежит на поверхности, что сильнее действует на чувства, что, как правило, заключается в действиях преподавателя или ответных реакциях обучающихся.

Важнейшее значение для педагогического исследования имеет подход к фактам. Сами факты следует рассматривать в определенной связи с другими фактами, в постоянном развитии, в переходах, во взаимодействии. Следовательно, факты являются источниками возникновения идей, базой научного исследования.

в). *Педагогическое явление как предмет педагогического познания и содержательная сторона концепции исследования.*

Факты связаны между собою в более крупные блоки единого педагогического процесса. Связь фактов между собою объективна. Основным типом связи выступает цепь однородных фактов, составляющие сторону педагогического процесса, называемых явлением. Следовательно, объективно существующая цепь фактов и составляет педагогическое явление. Возникает своеобразная цепочка: факт - явление - процесс.

Исследователю, педагогу-практику приходится иметь дело с явлениями, к которым можно отнести учебные занятия, внутренний распорядок образовательных учреждений, работа с активом учащихся и т.д.

Педагогическое явление имеет ту же структуру, состав компонентов, что и факт:

- конкретное дело, оформленное в цели;
- задачи как ступеньки познавательной деятельности при решении проблемы;
- отношения участников педагогического процесса к решаемым проблемам и выбираемым средствам между собою;
- деятельность, связанная с решением познавательной проблемы на основе взаимодействия преподавателя и учащихся;
- результат деятельности, осмысленный на основе критериев и заданной цели деятельности.

Сами компоненты явления по сравнению с фактом количественно и качественно - более развернутые. Исходя из структуры явления, можно утверждать, что оно отражает содержательную сторону концепции.

г). *Педагогический процесс как предмет педагогического познания и содержательная сторона концепции исследования.*

Педагогический процесс выступает как система, как единство всех педагогических явлений, объединенных общей целью, логикой, организацией взаимодействия. Педагогический процесс - это предельно развернутое движение, охватывающее все содержание идей, деятельности и результатов.

Управление процессом воспитания и развития личности, ее сторон (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, действенно-практической) выступает как частные процессуальные каналы целостного психолого-педагогического процесса. Педагогический процесс - это «микромир» педагогики, управляемый на основе концептуальных идей.

Следовательно, концепция научного исследования и организации педагогического процесса выступает в нескольких аспектах: как система взглядов; как ведущая идея; как принцип познания и организации процесса; как замысел и цель познания; как теория изучения и организации процесса; как содержательный аспект управления.

Основные идеи, понятия

Концепция исследования и организации управления выступает как система взглядов, объединенных общей идеей.

Базой формирования научной концепции выступают социальные, педагогические и психолого-педагогические предпосылки.

Составными элементами научной концепции являются: осмысление проблемы; формирование темы, цели, задач, гипотезы исследования; определение этапов исследования; разработка теоретических и методологических основ исследования; выбор средств, методов и принципов изучения и организации педагогического процесса.

Предметом исследования могут быть педагогическая ситуация, факт, явление и педагогический процесс.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.- 560 с.
2. Грушин Б.А. Свободное время. Актуальные проблемы. - М.: Мысль, 1957.-302 с.
3. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика. Дис. ... д-ра пед. наук. - Магнитогорск: МГПИ, 1999.-302 с..
4. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1989.
5. Ядов В.А. Методология и процедуры социологических исследований. - Тарту: ТГУ, 1968.-189 с.

Тема 7. Гипотеза как элемент концепции научного исследования

Управление педагогическим процессом, его исследование всегда связано с планированием, с предположением о конечном результате педагогической или исследовательской деятельности.

В самом предположении о путях получения результатов всегда заложены ведущие идеи, объединенные методологическими принципами различного уровня. Эти идеи носят концептуальный характер. Поэтому гипотеза выступает как элемент концепции изучения и организации педагогического процесса.

Для осмысления места и роли гипотезы в научно-педагогическом исследовании нам необходимо рассмотреть:

- понятие о гипотезе, ее видах и функциях;
- способы формирования гипотезы;
- связь гипотезы с научной новизной исследования;
- отражение в гипотезе ценностей результатов исследования;
- положения, выносимые на защиту и их отражение в гипотезе.

Остановимся подробнее на каждом из приведенных положений.

1. Понятие о гипотезе и ее видах

Гипотеза происходит от греческого слова и означает основание, предположение о результатах деятельности. В гипотезе в свернутом виде представлены пути достижения цели, новизна исследования, спорность получаемых результатов.

Гипотеза выступает как носитель новых идей, в форме допущения, предположения, истинность знаний которых еще не определено, не доказано (9, с. 124).

Новое знание рождается еще до того, как человек находит доказательства его истинности. Это новое знание выступает в форме гипотезы, предположения.

Без гипотезы не обходится ни одно исследование, управление процессом. Гипотеза выступает как средство движения человека к новым знаниям. Гипотеза, как отмечал Гёте, - строительные леса, которые возводятся перед зданием и которые сносятся, когда здание готово. Они необходимы для работника, но их нельзя принимать за само здание. Познавательная суть гипотезы заключается в том, что она служит, как бы мостиком для перехода от одного знания к другому, новому. Здесь *гипотеза выступает как метод познания*.

Вместе с тем, гипотеза в философии рассматривается как элемент научной теории, научной концепции. Теоретическое осмысление фактов позволяет выйти за пределы имеющихся знаний, сформулировать новые теоре-

тические положения. П.В.Копнин отмечает: «Как в теоретической системе, в гипотезе заложена некоторая потенциальная энергия для саморазвития знания, поэтому она и выступает мощным орудием исследований. Поскольку предположение гипотезы носит вероятностный характер, оно как бы забежало вперед, исследователь для его обоснования ищет новые факты, ставит эксперименты, анализирует результаты познания в своей и смежных областях науки. Поэтому гипотеза, как снежный ком, обрастает знанием, теоретически оправдывая самое себя» (6, с. 185).

Таким образом, гипотеза выступает как метод познания и как составная часть теории, научной концепции.

Гипотеза выступает как рабочее предположение о путях организации процесса и его изучения. В науке выделяется два вида гипотез - описательные и объяснительные.

Описательные гипотезы рассматривают причины и возможные следствия, дают характеристику связей между фактами, описывают их функции. Такой тип гипотез широко используется в педагогических исследованиях.

Объяснительные гипотезы связаны с выяснением условий появления следствий, причинно-следственных связей, классификацией фактов, субординацией понятий, выяснением противоречий и механизмов связи. Это гипотезы теоретического уровня исследований.

Изучение сложных проблем, особенно связанные с этапным развитием педагогического процесса, требует выстраивания системы гипотез, отражающие шаги познавательной деятельности педагога-исследователя.

Итак, гипотеза выступает как инструмент познания и организации педагогического процесса. Ей присущи методологические, основополагающие функции, так как она помогает:

- отобрать факты, которые необходимы для исследования проблемы и организации педагогического процесса;
- определить пути, следуя которым можно организовать научный поиск;
- ориентироваться исследователю в ценностях, избираемых средств научного познания и организации педагогического процесса.

2. Пути и источники формирования гипотезы

Формирование гипотезы связано с тщательным изучением теории и практики изучаемой проблемы. Следовательно, источником формирования гипотезы могут быть:

- обобщение опыта, формирование общего представления об исследуемой проблеме;
- анализ теоретических исследований, примыкающих к рассматриваемой проблеме;
- здравый смысл, умозаключения, аналогия.

Сам процесс формирования гипотезы можно разделить на несколько этапов:

- сбор информации по исследуемой проблеме;
- формулирование гипотезы научного исследования;
- группировка предположений и уточнение гипотезы;
- заключительный вывод о гипотезе исследования.

Конечно, само формирование гипотезы осуществляется на основе системы правил, соблюдения ряда требований:

- рабочая гипотеза должна быть научно обоснованной, не противоречить известным закономерностям и теориям;
- гипотеза должна быть проверяема, допускать прямой или косвенной опытной (экспериментальной) проверки. В противном случае процесс исследования вести невозможно;
- гипотеза должна отличаться своей простотой. Принципы формирования гипотезы - простота, ясность, экономичность. Отличаться своей сжатостью формулировок, концентрированностью языковых выражений, точностью в определении понятий, однозначностью терминов;
- гипотеза должна отличаться своей истинностью и достоверностью.

Предположения должны опираться на совокупность достоверных утверждений. Без этого гипотеза теряет свою познавательную ценность.

Формирование гипотезы всегда соотносится с целью исследования. Без этого соотнесения нельзя получить истинный результат. Сошлемся на пример. В своем докторском исследовании «Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе» А. С. Гаязов поставил целью: разработать педагогические основы процесса гражданского воспитания старших школьников на современном этапе развития общества и государства. Как эта цель соотносится в его исследовании? Приводим гипотезу дословно: «Гражданское воспитание старших школьников как целенаправленный и организуемый процесс становится отвечающим современному уровню развития общества и требованиям государства в случае, если в подходах к нему учитываются следующие аспекты:

- процесс гражданского воспитания рассматривается как составная часть системы воспитания и формирования личности (методологический аспект);
- определены и разработаны компоненты процесса гражданского воспитания школьников, позволяющих рассматривать его как самостоятельную целостность (общетеоретический аспект);
- на основе деятельностного подхода определены содержание и эффективные пути интериоризации и экстериоризации гражданских качеств школьников в разнообразных видах деятельности (общетеоретический аспект);
- процесс гражданского воспитания личности организован с учетом возникших новых реалий в обществе и государстве, в системе отношений «личность - общество», «гражданин - государство», национально-региональных факторов, влияющих на успешность данного процесса (социальный аспект);

- в организации воспитательного процесса учитываются объективные тенденции и перспективы формирования гражданина, обусловленные общественным прогрессом (прогностический аспект);

- определены подходы к анализу гражданской воспитанности личности на основе диагностирования сформированности гражданских качеств личности школьника (практический аспект);

- педагоги в своей практической работе ориентируются на цель гражданского воспитания, используя комплекс методов, форм организации при подходах к процессу как к целостности с постоянным анализом его результатов (методический аспект)» (З, с. 12-13).

В данном случае соответствие гипотезы цели исследования представлено методологическим, теоретическим, социальным, прогностическим, методическим и практическим уровнями.

Следует отметить, что гипотеза нужна не для всех научно-педагогических исследований. А.А. Вербицкий считает можно обходиться без гипотезы при историко-педагогических исследованиях. И.Я. Лернер утверждает, что при проведении двух или более заранее данных вариантов обучения, гипотеза не нужна. Там идет сравнение полученных результатов, исходя из вариативного подхода. Не требуется гипотеза, когда изучается малоисследованная область педагогики.

Следовательно, гипотеза в скрытом виде представляет новые подходы к решению педагогических проблем, новизну научного исследования, представляет собой концептуальную ценность.

3. Связь гипотезы с новизной научного исследования

Формируя гипотезу, исследователь предвосхищает новизну получаемых результатов. Между гипотезой и научной новизной существует органическая связь. Новое в науке трудно получить без гипотезы научного исследования.

Что составляет новизну проводимых исследований в педагогике?

Анализ философских работ, посвященных гносеологии, показывает, что к результатам педагогических исследования следует отнести:

- выявление процессуальных особенностей управления;
- продукты педагогической деятельности;
- способы формирования качеств личности;
- способы познавательной деятельности и др.

Саму оценку результатов, с позиции новизны, можно проводить по трем ее характеристикам.

а). *Первая характеристика новизны отражает концепцию, гипотезу, классификацию знаний, методику, то есть тип знаний, полученных в результате исследования. В педагогике эта новизна проявляется в виде доминанты факторов и условий свершения педагогического процесса.*

б). *Вторая характеристика новизны выражается в содержательном описании результатов исследования, которые представляются в развернутом,*

но не в аннотационном виде. Поэтому непригодны типичные формулировки: «...выявлены и обоснованы характерные пути ...», « ... раскрыты условия активизации ...» и т.д.

в). *Третья характеристика отражает уровень новизны полученных результатов, место полученной информации в общей системе знаний. Полученные знания могут уточнять, конкретизировать известное, расширять, дополнять, углублять или преобразовывать старые знания и представления. Следовательно, новое знание можно характеризовать как конкретизацию (уточнение), как дополнение и как преобразование.*

Приведем пример определения научной новизны, ее трех уровней и связи с гипотезой в диссертации «Педагогические условия формирования гражданской активности во внеклассной деятельности старшеклассников»:

«Научная новизна исследования состоит:

во-первых, в уточнении понятия «гражданская активность», включающего не только интегративные, но и регулятивно-реализующие функции, связанные с осуществлением своих гражданских прав, что имеет принципиальное значение для формирования гражданской активности учащихся;

во-вторых, выделены интегративная, организационная, процессуальная группы факторов, реализуемые на организационно-прогностическом, процессуально-стимулирующем, аналитико-корректирующем этапах управления формированием гражданской активности учащихся;

в-третьих, осуществлен дифференцированный подход к выбору педагогических условий формирования гражданской активности для каждого из 9-11 классов в зависимости от подготовленности учащихся и приобретенного социального опыта; разработан и осуществлен комплексный подход к выбору видов внеклассной деятельности, которые выступают как факторы, а их комплекс как условие. К новому знанию относится и определение педагогических условий управления формированием гражданской активности учащихся» (4, с. 6-7).

В научной литературе встречаются и другие характеристики научной новизны: наивысший, высокий, средний, незначительный уровень новизны. Здесь сделана попытка рассмотреть новизну с качественной стороны исследования.

Следует иметь в виду, что новизна исследования заключается не только в **теоретической, но и практической значимости, что может выражаться в новых методах, подходах, методических разработках, педагогических технологиях.**

Из приведенного следует, что научная новизна в свернутом и, в известном смысле, скрытом виде представлена в гипотезе.

4. Защищаемые положения и их связь с гипотезой

Мы рассмотрели и отметили, что научная новизна выступает на уровне конкретизации, дополнения и преобразования.

На уровне конкретизации научная новизна уточняет известное, конкретизирует отдельные положения, касающиеся предмета изучения.

На уровне дополнения научная новизна представлена расширением известных теоретических и практических знаний, внесением новых элементов, без изменения сущности.

На уровне преобразования научная новизна выступает как ранее неизвестное знание. На этом уровне различают два варианта новизны: общепризнанная новизна и дискуссионно-гипотетическая новизна.

Дискуссионно-гипотетическая новизна несет в себе новое, но вполне еще не доказанное, то есть не имеющее всестороннего обоснования, а поэтому нуждается в защите. Здесь научные выводы ставятся под сомнение.

Дело в том, что приводимые положения в гипотезе, выводы исследования не всегда могут быть полностью доказанными в одном исследовании, результатом рассмотрения проблемы с одной стороны. Поэтому они нуждаются в дополнительном изучении, обосновании. Но они, тем не менее, составляют научную новизну, и их следует защитить.

Следовательно, на защиту выносятся все то, что ценно для педагогической теории и практики, данного исследования, что имеет неоднозначное значение, что еще спорно и нуждается в защите.

Приведем пример.

О.В. Лешер в своем исследовании «Интерсоциальное образование студенческой молодежи: теория и практика» на защиту вынесла:

- концепцию интерсоциального образования студенческой молодежи, содержательной основой которой являются выделенные нами интерсоциальные ценности;
- ценностный подход к интерсоциальному образованию студенческой молодежи, обеспечивающий адаптацию специалиста к работе в условиях рыночных отношений и интеграции в систему международных производственно-экономических отношений, исходя из уровня его интерсоциальной зрелости;
- процессуальные особенности ориентации студентов в интерсоциальных ценностях, связанные с формированием установки, направленности личности, интерсоциальным аспектом мировоззрения, общением в ходе их профессиональной подготовки (5, с. 18).

Итак, положения, выносимые на защиту, как и научная новизна, присутствуют в гипотезе в свернутом виде. Вместе с тем следует отметить, что научная новизна, положения, выносимые на защиту, представленные в скрытом виде в гипотезе, представляют теоретическую и практическую значимость.

5. Значимость результатов исследования и гипотеза

Мы отмечали, что гипотеза выступает как предположение о путях получения результатов исследования. Новизна отражает новое, вносимое в науку и практику данным исследованием. Значимость состоит в ценности полу-

ченных материалов для теории и практики. На защиту выносятся лишь только то, что спорно и нуждается в доисследовании.

В научном мире по установлению соотношения данных понятий научного исследования единое мнение отсутствует. А.А.Вербицкий отмечает: «Часто пишут о «научной новизне и теоретической значимости исследования», однако не припомню случая, когда, с этой путанной формулировкой кто-либо справился. И действительно, если есть новизна, то она значима по самому своему статусу. Запутывает диссертантов и разница между новизной и положениями, выносимыми на защиту. Некоторые нашли самый простой выход: просто повторять, иногда с несущественными вариациями, те же самые утверждения и в научной новизне, и в положениях, выносимых на защиту. Эти утверждения часто содержатся в развернутом описании гипотезы - круг замкнулся» (2, с. 34). Автор во многом прав. Но данная система существует, и никто ее не собирается отменять.

Видимо, следует иметь в виду, что не всякая новизна значима и не все в новизне нуждается в защите, а только то, что спорно, ценно для теории и практики.

В.М.Полонский предлагает значимость полученных результатов исследования разделить по уровням, исходя из степени и широты их влияния на теорию педагогики:

- *общепедагогический уровень* значимости состоит в том, что полученные результаты влияют на все области педагогической науки;
- *дисциплинарный уровень* значимости связан с внесением вклада в развитие отдельных педагогических дисциплин;
- *общепроблемный уровень значимости новизны исследования* состоит в том, что оказывает влияние на решение ряда важных проблем внутри одной области педагогики;
- *частнопроблемный уровень значимости новизны* характеризует результаты, которые изменяют теоретические представления по отдельным, частным вопросам педагогики (8, с. 61-62) Следовательно, как теоретическую, так и практическую значимость исследования можно достаточно четко развести.

Практическая значимость проведенного исследования может характеризоваться со стороны разработки учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, технологии решения отдельных вопросов, разработки алгоритмов, правил и т.д. Приведем пример. А.М.Баскаков, исследуя проблему «Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика», подчеркивает, что теоретическая значимость ее состоит:

- в разработке проблемы формирования педагогической культуры управленческого общения у руководителей и учителей школ в условиях института повышения квалификации на теоретическом, личностно-ориентированном, культурологическом и педагогическом уровне деятельности;

- в разработке теоретико-методологических основ, психолого-педагогических и культурологических предпосылок формирования культуры управленческого общения у руководителей и учителей школ в условиях института повышения квалификации;

- в обогащении понятийного аппарата педагогики за счет уточнения понятий «управленческое общение в школе», «культура управленческого общения в школе»;

- в выделении и раскрытии системы качеств, характеризующих педагогическую культуру управленческого общения руководителей и учителей школ, а также основных способностей, умений и навыков, необходимых им для успешного взаимодействия (1, с. 11).

Значимость рассматривается в теоретической области педагогики. Достаточно широко практическая значимость представлена в исследовании О.Ю. Искандаровой в работе «Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста»:

- разработкой теоретико-методических основ формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза;

- определением факторов и условий управления формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза;

- выявлением принципа, позволяющего организовать формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза;

- разработкой критериев и методов определения формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза (5, с. 14). Практическая значимость представлена с теоретических, методических и технологических позиций.

Краткое рассмотрение гипотезы позволяет отметить, что она органически связана, и в свернутом виде отражает новизну, значимость и положения, выносимые на защиту, не противореча друг другу, а уточняя, помогая осмыслить глубину проведенного исследования.

Основные идеи и понятия

Гипотеза есть представление о путях достижения цели исследования. Гипотеза—главный методологический инструмент исследования, выполняет организационно-ориентировочную функцию.

Гипотеза выступают в описательном и объяснительном видах. Новизна, значимость, положения, выносимые на защиту, представлены в гипотезе в свернутом виде. Они не противоречат друг другу, а уточняют и помогают углубленно осмыслить проведенное исследование.

Литература

1. Баскаков А.М. Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика. Автореф. дис. д-ра пед. наук. - Челябинск: ЧелГУ, 1999. - 51 с.
2. Вербицкий А.А. О структуре и содержании диссертационных исследований //Педагогика. - 1994, № 3.
3. Гаязов А.С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе. Дис..... д-ра. пед. наук. - Бирск: БирГПИ, 1995.—297 с.
4. Дуранов И.М. Педагогические условия формирования гражданской активности во внеклассной деятельности старшеклассников. Автореф. дис. канд. пед. наук.—Алма-Ата, 1992.— 19 с.
5. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. - Оренбург: ОрГУ, 2000. - 39 с.
6. Логика научного исследования /Под ред. П.В.Копнина. - М.: Наука, 1965.- 360 с.
7. Лешер О.В. Интерсоциальное образование студенческой молодежи: теория и практика. Дисс. ... д.п.н. - Челябинск: ЧелГУ, 1997. - 299 с.
8. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1987. - 144 с.
9. Философский энциклопедический словарь.—М.: Сов. энциклопедия, 1989.— 815 с.

Тема 8. Педагогический эксперимент как метод научного исследования

Обстоятельное изучение педагогических процессов и явлений требует экспериментальной проверки гипотетических выводов. Эксперимент - надежный способ получения достоверных данных. Эффективное его использование в научном исследовании зависит от подготовленности педагога, умения организации работы, знания структуры, функций, принципов и условий проведения эксперимента. Рассмотрим приведенные вопросы.

1. Понятие об эксперименте и его функциях

Эксперимент выступает как система познавательных операций, связанных с изучением педагогических ситуаций, фактов, явлений, процессов, факторов, специально созданных условий для выяснения свойств, связей, отношений, закономерностей. Эксперимент имеет свою структуру и логику проведения, что связано с операциями и их классификацией.

В любом педагогическом эксперименте можно выделить три этапа:

- организационно-прогностический этап
- содержательно-процессуальный этап
- аналитико-корректирующий этап.

а). *Организационно-прогностический этап.*

Данный этап реализуется через следующие операции:

- определение проблемы и цели исследования;
- выбор предмета экспериментальной работы и теоретическое обоснование его проведения;
- планирование проведения экспериментальной работы;
- формирование гипотезы экспериментальной работы;
- определение этапов проведения экспериментальной работы;
- определение критериев и способов проведения экспериментальной работы.

б). *Содержательно-процессуальный этап.*

Данный этап экспериментальной работы включает в себя:

- отбор содержания экспериментальной работы;
- проведение экспериментальной работы;
- стимулирование участников экспериментальной работы;
- сбор информации о ходе экспериментальной работы.

в). *Аналитико-корректирующий этап.*

Данный этап связан с:

- анализом полученных экспериментальных данных;
- сверкой полученных материалов с целью, задачами и гипотезой исследования, на основе ранее выбранных критериев;

- коррекцией экспериментальной работы, исходя из обнаруженных отклонений;
- сбором послекоррекционного материала;
- статистической обработкой результатов эксперимента, составлением графиков, таблиц, моделей и т.д.;
- осмыслением и аналитическим изложением полученных материалов, их обобщением.

Из приведенного следует, что эксперимент - это трудоемкий метод педагогического исследования. Он применяется только тогда, когда другие методы не могут дать искомым результатов.

Вместе с тем следует отметить, что эксперимент призван решать наиболее сложные задачи научного исследования. Ю.К. Бабанский к ним относит:

- установление зависимости между компонентами педагогического процесса;
- выяснение зависимости между факторами, условиями и результатами деятельности;
- определение зависимости между результатами и затрачиваемым временем и физическими усилиями;
- сравнение на эффективность вариантов воздействия или видов экспериментальной работы;
- определение причин, связей между элементами педагогического процесса;
- доказательство рациональности тех или иных мер, применяемых в педагогическом процессе (1, с. 491-492).

В педагогических исследованиях используется несколько видов экспериментальной работы:

а). *Констатирующий эксперимент* позволяет выяснить реальное состояние педагогического процесса. Его задачей является - определить исходные основы организации и проведения базового эксперимента.

б). *Преобразующий (созидательный) эксперимент* имеет целью проверку гипотезы, позволяет выяснить новые связи, отношения, свойства, принципы, закономерности, пути совершенствования управления педагогическим процессом.

в). *Проверочный или контрольный эксперимент* имеет целью переверку полученных ранее результатов на достоверность, уточнение ранее сформулированных теоретических выводов.

Вся экспериментальная работа организуется и проводится на основе соответствующих принципов, выбор которых зависит от цели и содержания проводимого исследования.

2. Принципы и правила организации экспериментальной работы

Принципы экспериментальной работы отличаются от принципов воспитания и обучения своим содержанием, своей направленностью, своей связью с организацией и проведением исследования.

Л.В. Занков, организуя дидактический эксперимент, отмечал, что принципы этой работы вытекают из руководящей идеи, которая заключается в достижении возможно более высокой эффективности обучения для общего развития школьников (3, с. 113). Исходя из приведенного, им выделяются следующие организационно-процессуальные принципы экспериментальной работы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- повышение удельного веса теоретических знаний в обучении;
- ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении;
- быстрыми темпами изучение программного материала;
- осознание школьниками процесса учения (2, с. 114-117).

Организуя экспериментальную работу, необходимо четко сформулировать ее ведущую идею, а на ее основе определить принципы исследования.

Анализ педагогической исследовательской литературы показывает, что существуют общие принципы организации экспериментальной работы независимо от ее содержания. К таким принципам относятся:

- экспериментальное исследование должно опираться на методологически обоснованную гипотезу;
- эксперимент должен носить вариативный характер, что позволяет сделать выводы более доказательными;
- обязательная нейтрализация независимых переменных, чтобы они не влияли на зависимые переменные. Поэтому данная работа связана с четким определением экспериментальных и не экспериментальных переменных;
- эксперимент должен проводиться на объективной основе, то есть с соблюдением всех научных требований;
- в эксперименте должны учитываться все воздействия, на все подструктуры личности, прилагаемые усилия, затрачиваемое время, все изменения, происходящие в процессе и личности;
- коллективный характер учебной деятельности позволяет всесторонне и глубоко изучить условия, причины, факторы, обусловившие педагогическое явление (5, с. 14).

Рассматривая принципы организации и проведения экспериментальной работы, Ю.К. Бабанский отмечает: «Из ряда возможных вариантов эксперимента следует выбрать наиболее информативный, дающий всестороннее представление об исследуемом явлении, наиболее валидный, ...наиболее репрезентативный с точки зрения выборки объектов изучения, отражающих типичность явлений, наиболее короткий по времени, менее трудоемкий при сохранении его результатов» (2, с. 101).

Следовательно, чтобы экспериментальная работа была эффективной, важно знать условия, необходимые для ее проведения.

3. Условия эффективной организации экспериментальной работы

Существуют общие требования-правила к организации и проведению экспериментальной работы, чтобы сделать её эффективной. Ю.К. Бабанский к этим требованиям относит:

- предварительный, обстоятельный анализ проблемы, включая исторический обзор ее появления;
- конкретизация гипотезы, ее уточнение в ходе исследования;
- обстоятельный анализ теоретической и практической разработки проблемы в педагогике;
- четкую формулировку задач исследования;
- разработку критериев, позволяющих всесторонне оценить результаты эксперимента;
- относительно длительное по времени проведение экспериментальной работы;
- выбор одной возрастной группы для проведения эксперимента;
- систематическое получение информации о ходе эксперимента и корректировке педагогического процесса (2, с. 493-494).

Кратко остановимся на некоторых из приведенных требований.

а). *Вариативный подход к проведению экспериментальной работы.* Данный подход требует изучения педагогических процессов, явлений в самых различных ситуациях, условиях, при вариации различных факторов. Вариативный характер экспериментальной работы, ее повторение, позволяет сделать более достоверные выводы. Так, формирование научных понятий у школьников осуществить можно несколькими путями: объяснением учителя; самостоятельной работой над учебным текстом; выполнением конкретного задания с привлечением лабораторных средств; сравнением различных понятий; использованием суждений, антитезы и т.д.

б). *Объекты экспериментального исследования и надежность сделанных выводов.* От количества включенных в эксперимент объектов зависит не только время, но и качество его проведения.

В социологии существует правило репрезентативности, согласно которому делается представительная выборка. При этом экспериментом охватываются все специфические, неповторяющиеся объекты. Если мы изучаем усвоение учащимися социологических понятий, то мы должны взять представителей мальчиков и девочек, отлично, хорошо и слабо успевающих, активных и пассивных учащихся, начитанных и не очень начитанных и т.д. В выборку входят все объекты исследования, которые не повторяют предыдущих. Такой подход к выбору участников экспериментальной работы позволяет сделать вполне правильные выводы, если в нем будут участвовать даже 30-50 учащихся.

в). *Выбор методов экспериментальной работы и получение достоверных выводов.* Выбор методов экспериментальной работы зависит от целей и задач исследования, гипотезы, от выбора объекта и плана изучения, содер-

жания и выбранных критериев, с помощью которых можно судить об эффективности этих методов.

Так, если ставится целью определение факторов формирования научных понятий, то необходимо изучить мотивы, потребности, ценностные ориентации учащихся, условия, в которых протекает педагогический процесс. При этом могут быть использованы методы наблюдения, беседы, анкетирование, анализ самостоятельных работ и др.

Уровень сложности метода наблюдения, вопросов, вводимых в беседу, характер самостоятельной работы будут зависеть от подготовленности учащихся. На этой основе разрабатывается план экспериментальной работы, определяется содержание, последовательность решения стоящих задач, формы и методы организационной работы, формируются критерии. Определяется, сколько ученик может допустить неточностей при осмыслении материала, сознательном его применении, активном его использовании.

г). *Временная характеристика экспериментальной работы и надежность выводов по результатам исследования.* Нет и не может быть, четких рекомендаций на временное проведение эксперимента. Все зависит от цели и содержания экспериментальной работы. Вместе с тем, кратковременный эксперимент не дает достоверных данных. Длительный – отвлекает экспериментатора от решения других вопросов. Все зависит от логики и числа решаемых задач. Если вы исследуете формирование экономико-географических понятий, то следует посмотреть, в каких классах изучается экономическая география, с какими экономико-географическими представлениями учащиеся приходят к изучению данного курса, на этой основе разработать систему формирования данных понятий на весь период изучения предмета. Следовательно, на базовый эксперимент уйдет год. Если эксперимент носит не вариативный характер, то на перепроверку уйдет еще год. Качество выводов будет зависеть от вариативного или контрольного эксперимента.

4. Оценка эффективности экспериментальной работы

Важнейшим элементом экспериментальной работы является подведение итогов, сопоставление результатов исследования с целью, задачами и гипотезой. Доказательство истинности гипотезы - узловый момент всего исследования.

Практика показывает, что не следует обольщаться высокими результатами. Следует учитывать, сколько времени потрачено на подготовку и проведение экспериментальной работы. Если тратится слишком много сил и времени, необходимо искать другие подходы к решению проблемы.

Эффективность гипотезы можно проверить по методике Стауффера:

Если $A > B$ - гипотеза доказана.

Если $A < B$ - гипотеза опровергается.

Подведение итогов экспериментальной работы - достаточно сложный момент исследования. К трудностям этой работы следует отнести:

- во-первых, то, что на личность ученика, как и на весь педагогический процесс, влияет множество разнообразных факторов;
- во-вторых, очень сложно уравнивать экспериментальные и контрольные группы;
- в-третьих, трудно учесть все условия, влияющие на экспериментальную работу;
- в-четвертых, в целостном педагогическом процессе невозможно изолировать ни условия, ни факторы, ни развитие отдельных черт и качеств личности.

Сложна и методика анализа полученных данных. Для облегчения труда исследователю может прийти на помощь математическая статистика и компьютерная обработка материала. В этом ему необходимо:

- исходя из знания состояния изучаемой проблемы и цели исследования, построить общую математическую схему изучения;
- с учетом проведенных подобных исследований, уточнить и скорректировать математическую схему обследования;
- на основе уточненной математической схемы сформировать рациональные, экономичные планы проведения экспериментальной работы;
- разработать компьютерную программу анализа экспериментальных материалов.

Это позволит экспериментальную работу сделать результативной и эффективной.

Основные идеи и понятия

Эксперимент - один из сложных, но необходимых для педагогики эмпирических методов научного исследования.

Экспериментальная работа проводится на основе разработанных целей, гипотезы, принципов научного исследования.

Эксперименты бывают нескольких видов: констатирующий, созидательный и контрольный.

Все эксперименты носят этапный характер и включают в себя: организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Надежность эксперимента зависит от его вариативности.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований //Избранные педагогические труды. -М.: Педагогика, 1989. - С. 436-546.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 216 с.

3. Занков Л.В. Обучение и развитие //Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. - С. 83-318.
4. Налимова В.В. Теория эксперимента. - М.: Наука, 1971. - 362 с.
5. Сухомлинский В.А. Постановка эксперимента в педагогическом коллективе средней школы //Сов. педагогика. - 1957, - № 6.

Тема 9. Система и системный подход в организации и изучение педагогических процессов

В науке понятие «система» рассматривается в связи с комплексом родственных понятий: «теория систем», «открытая система», «синергетическая система», «социальная система», «системный подход», «принцип системности», «системный анализ». Остановимся на некоторых понятиях, связанных с педагогическими системами и системным изучением их.

1. Понятие «система» в науке

Система в переводе с греческого языка означает целое, состоящее из взаимосвязанных частей. Система как научное понятие имеет длительную историю становления и развития. Так, по Аристотелю, целым называется то, у чего не отсутствует ни одна из тех частей, в соответствии с которым оно именуется целым от природы, а также то, что объемлет объемлемое им вещи таким образом, что эти последние создают нечто единое (1, с. 102-103).

Идея системности знаний развивалась в последующие столетия. Так, французский философ-просветитель Кондильяк (18 в.) писал: всякая система есть нечто иное, как расположение различных частей какого-либо искусства или науки в известном порядке, к котором они все взаимно поддерживают друг друга и в котором последние части объясняются первыми (7, с. 3).

Идею системности знаний разрабатывал И. Кант (18 в.). Она представлена в виде системы знаний и единства познавательных способностей человека, позволяющие всесторонне познать явление с позиции чувства, рассудка и разума (5)

Гегель (18-19 вв.) идею системности рассматривает как диалектическое противоречие, присущее органическим системам, как единство противоположностей, составляющие целостность, содержащие в себе множество ступеней и моментов (4, с. 32).

Системное представление о социальном мире дали К.Маркс и Ф.Энгельс. Заслуга К.Маркса состоит в том, что он раскрыл системный характер развития общества на основе развития производительных сил, конкретных исторических условий и смены социально-экономических отношений.

Анализ общественного развития, произведенный в «Капитале» показал, что человеческая история предстает как процесс последовательно сменяющихся друг друга общественных систем. По К.Марксу основой смены социально-экономических отношений является развитие производительных сил и производственных отношений: «Новые производительные силы и производственные отношения не развиваются из ничего, из воздуха или лона самому себе полагающей идеи; они развиваются внутри и в борьбе с имеющими на лицо развитием производства и с унаследованными, традиционными отно-

шениями собственности. Если в законченной буржуазной системе каждое экономическое положение предполагает другое в буржуазно-экономической форме и таким образом каждое положение есть вместе с тем и предпосылка, то это имеет место в любой органической системе. Сама эта органическая система как совокупное целое имеет свои предпосылки, и ее развитие в направлении целостности состоит именно в том, чтобы подчинить себе все элементы общества или создать из него еще недостающие ей органы. Таким путем система в ходе исторического развития превращается в целостность. Становление системы такой целостностью образует момент её, системы, процесса, ее развития» (8, с. 229). Следовательно, по Марксу, система - это взаимосвязь структурных элементов, образующих определенную целостность, в которой целое не равно части.

Идею системности по отношению к биологическим явлениям разрабатывали К.Линней, Ч.Дарвин (18 и 19 вв.). Наиболее ярко системность проявилась в известной таблице химических элементов Д.И. Менделеева (19 в.).

Дальнейшую разработку идеи системности мы находим у В.И.Вернадского в теории перехода биосферы в новое эволюционное состояние - биосферу (3, с. 21).

Однако, теоретическое обоснование общей теории систем принадлежит Л.Берталанфи, видному австрийскому ученому (середина 20 в.). Исходя из общей теории систем к общим признакам любой системы следует отнести:

- общие принципы функционирования систем;
- закономерности синтеза научных знаний;
- закономерные связи структурных компонентов систем.

Во второй половине 20-го века большое внимание разработке систем и системного подхода уделили А.Н.Аверьянов, В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Б.Г.Юдин и др.

Все философы едины в том, что:

- система выступает как целостное образование, обладающее новыми качествами по отношению к своим компонентам;
- система выступает как взаимодействие компонентов ее составляющих.

Вместе с тем ученые отмечают, что система имеет свою качественную определенность, к которой они относят:

- количество и качество компонентов ее составляющие;
- структуру, то есть взаимосвязь, взаимодействие компонентов.

По характеру строения системы делятся на:

- суммативные, представляющие собой, механический набор предметов, средств, факторов;
- целостные, элементы которой находятся в органической взаимосвязи, взаимодействии, то есть образуют целостность.

Системы *целостного характера* делятся на:

- материальные,
- духовные.

В зависимости от взаимосвязи компонентов, системы делятся на:

- механические,
- физические,
- биологические, химические,
- социальные.

Исходя из подвижности, системы делятся на:

- динамические,
- статичные.

В зависимости от характера изменений происходящих в системах, их подразделяют на:

- развивающиеся,
- функциональные,
- нефункциональные.

Исходя из взаимодействия со средой системы делятся на:

- открытые,
- закрытые,
- смешанные.

В зависимости от характера организации системы делятся на:

- простые,
- сложные.

Исходя из уровня развития системы делятся на:

- высшие,
- низшие.

В зависимости от происхождения системы делятся на:

- естественные,
- искусственные,
- смешанные.

Исходя из направления развития системы делятся на:

- прогрессивные,
- регрессивные.

В зависимости от функциональной управляемости, системы делятся на:

- саморегулирующие,
- управляемые,
- смешанные.

В зависимости от источников происхождения системы делятся на:

- детерминированные,
- вероятностные.

Для педагогики, педагогических исследований важны, прежде всего, социальные системы, так как педагогические системы - продукт социума. Остановимся на них более подробно.

2. Социальные системы и их особенности

Социальные системы в науке рассматриваются как определенная упорядоченность и целостность множества индивидов и групп индивидов. С.Э. Крапивенский дает следующее определение: социальная система - есть упорядоченная, самоуправляющаяся целостность множества разнообразных общественных отношений, носителем которых является индивид и те социальные группы, в которые он включен (6, с. 67). Следовательно, наши школьные, вузовские коллективы, студенческие группы представляют собой определенные социальные системы. Характерными особенностями социальных систем являются:

- сложность, иерархичность, наличие подсистем, уровней; целостность, основывающаяся на интегративном качестве системообразующего элемента;
- выделение человека, как главного компонента системы. Адаптация человека к этой системе составляет уровень социализации личности;
- самоуправление, т.е. социальная система с помощью органов самоуправления регулирует свои отношения с другими социальными системами;
- целенаправленность функционирования социальной системы, осознанная деятельность органов управления и членов социальной системы.

Любая социальная система, в том числе и образовательная, включают в свой состав следующие структурные компоненты:

- субъектно-деятельностный компонент (индивид или объединение индивидов), их взаимодействие;
- функциональный компонент (образовательный, воспитательный, экономический, научный, управленческий и т.д.);
- социокультурный, включающий технологию деятельности, взаимоотношений, общения и т.д.;
- социоструктурный (страты, классы, социальные группы, сословия, социально-этнические, демографические, профессиональные и другие образования).

Социальные системы, в том числе и педагогические, постоянно подвергаются воздействиям других систем, что делает их подвижными, неравновесными. Все воздействия на социальную систему можно разделить на несколько групп:

- воздействия, которые органически не связаны с системой и носят не системный характер (холод);
- воздействие в форме устойчивого взаимодействия, исходя из связи с природными системами и адаптации социальной системы к природной;
- воздействие в виде взаимодействия социальных систем, входящие в более сложную целостность (общее, и профессиональное образование).

Социальные системы, исходя из их функций и целей, делятся на:

- политические,
- экономические,
- идеологические,

- образовательные.

Сами образовательные системы делятся на:

- воспитательные,
- обучающие.

Воспитательные системы, исходя из содержания и целевых установок, делятся на:

- систему нравственного воспитания;
- эстетического воспитания;
- трудового;
- политического;
- экологического воспитания.

Систем обучения существует бесчисленное множество, а именно: классно-урочная, трудовая, дистанционная, заочная, очная и др.

Системы обучения нередко относят к формам обучения.

Исходя из уровня и содержания образования, нередко выделяют следующие системы:

- общего образования,
- профессионального образования,
- начального образования,
- повышения квалификации,
- экологического образования и т.д.

Для социальных, в том числе и образовательных систем, важно их развитие до целостности. К целостным системам относятся такие системы, в которых присутствуют все составные компоненты, а их развитие достигло высшего уровня. Целостную систему характеризуют следующие признаки:

- полный состав компонентов,
- высший уровень развития всех составных компонентов,
- целенаправленность функционирования,
- наличие сущностного компонента системы,
- структурная связь между элементами системы,
- наличие функций, выполняемых как системой в целом, так и ее компонентами,
- наличие факторов и условий, обеспечивающих ее функционирование и развитие,
- наличие коммуникативных связей с внешней средой,
- история становления и развития системы.

Образование выступает как открытая, в известной мере, саморегулирующаяся система. Она формировалась не одно столетие. Поэтому ее следует отнести к синергетическим системам.

Термин «синергетика» - греческого происхождения и означает содействие, сотрудничество, а это имеет прямой выход на самоуправление, саморегуляцию, самообразование, самовоспитание.

Проблемы саморегулирующих и самоуправляющихся систем изучали Г. Хакен и И. Пригожин.

Традиционная наука делает акцент на замкнутые системы. Обращается внимание на их устойчивость, однородность. Сохранение и развитие системы - главная функция управления.

Синергетический подход сосредотачивает внимание на открытых, неустойчивых, неравновесных, нелинейных системах, к каким относится система воспитания.

3. Воспитательная система

Функционирование любой воспитательной системы подчинено конкретной цели, всегда связано с развитием конкретных личностных качеств человека, с взаимодействием трех ее составляющих:

- педагога,
- воспитанника,
- средств воспитания.

Воспитательная система выступает как процессуальная система. Известно, что управлять можно только системами, поэтому они носят управляемый или самоуправляемый характер. Воспитательная как процессуальная система всегда строится на отношениях. Следовательно, отношения - ведущий признак любой воспитательной системы.

Воспитательная система носит многофункциональный характер, поэтому для ее изучения и организации педагогического процесса следует разнообразить подходы. Ю.К. Бабанский (2, с. 319-325) выделяет следующие подходы:

- комплексный подход, отражающий единство идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, обеспечивающий развитие ядра всестороннего развития личности. Комплексный подход им относится к принципам воспитания, т.к. имеет свою методику реализации в практической деятельности (2, с. 319);

- системно-структурный подход, который позволяет рассматривать воспитание как целостность, состоящую из взаимосвязанных элементов;

- функциональный подход, отражающий целенаправленную деятельность, определяющий назначение системы воспитания, как в целом, так и элементов ее составляющих;

- кибернетический подход связан с управленческой деятельностью, с определением цели управления, выделением этапов управленческой деятельности, с моделированием взаимодействия компонентов системы, установлением прямой и обратной связи в процессе управления;

- факторный подход, требующий определения движущих сил функционирования и развития процесса, качеств личности, участников воспитательной системы.

Воспитательная система, как целенаправленная система, всегда связана с управленческой деятельностью человека, то есть, кибернетическим подходом. Эффективность самой управленческой деятельности зависит оттого, в

какой мере учитываются особенности этого процесса, к которым следует отнести:

- многообразие различных комплексов, включаемых в воспитательный процесс;
- динамическое состояние воспитательного пространства;
- многоукладность связей, компонентов, включаемых в воспитательный процесс;
- уровневый подход к управлению процессом воспитания;
- наличие необходимых внешних и внутренних факторов и условий для функционирования процесса;
- наличие объективных критериев, позволяющих определить реальный уровень воспитанности личности учащегося.

Следовательно, воспитание как сложная открытая система требует по отношению к себе системного подхода. Что он представляет собой?

4. Системный подход в науке и педагогике

Основными разработчиками системного подхода в изучении объектов различного класса являются К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Вернадский, Л.фон Бергаланфи, Росс Эшби, Н.А. Бернштейн и др. Системный подход получил самое широкое распространение сначала при изучении биологических объектов как систем, несколько позднее - психологических. Особенно широкое применение системного подхода наблюдается в связи с разработкой проблем управления (кибернетики), развитием и управлением сложными производственными процессами.

Системный подход позволяет раскрыть структуру объектов, связь компонентов, их составляющих, функции компонентов, их отношения.

А.Д. Урсул рассматривает системный подход как учение о методах, понятиях и принципах изучения систем (10, с. 41). Известно, что методология, как учение о принципах познания, наиболее адекватно отражает сущность теории познания, поэтому, считает А.Д.Урсул, более правильным будет употребление понятия «подход», нежели «метод». Следовательно, необходимо отличать подход от метода. Отличия состоят в следующем:

- подход является более общим понятием, менее определенным, имеет более широкое поле применения;
- подход включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации в них, не доводя их до определенных и математизированных теорий и концепций;
- подход включает в себя не один, а некоторое множество методов.

Следует отметить, что системный подход вытекает из уровневого характера методологии. В.Н. Садовский указывает, что системный подход не претендует на решение всех философских вопросов, он отражает исследование объектов, проблем как систем. «Системный подход обобщенное конкретно-научное выражение методологических принципов, понятий и мето-

дов системных исследований, своего рода форма исторического (изменяющегося по мере развития научного знания) осознание общих особенностей методологии исследования систем, которая отнюдь не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость дальнейшего специального теоретического анализа его понятий и методов» (9, с. 17).

Системный подход как способ познания, сорентирован на целостное рассмотрение объектов познания, их структуры, структурные связи. Системный подход вытекает из организации и функционирования сложных объектов, таких как общество, образование, воспитание, границы и структура которых, явно не выражены.

В чем состоит ценность системного подхода в изучении проблем образования и воспитания? На наш взгляд, познавательная ценность системного подхода состоит в следующем:

- понятия, принципы и методы системного подхода позволяют более глубоко проникнуть в сущность воспитательного процесса и охватить значительный круг педагогических проблем, установить взаимосвязи между ними;
- он позволяет получить более объективную информацию о механизмах процесса образования личности, ее воспитания;
- системный подход позволяет дифференцировать связи в воспитательной системе, тем самым создать целостное представление о ней, более эффективно организовать педагогическое управление.

Анализируя сущность системного подхода, В.Н. Садовский пришел к выводу, что он выполняет в научном познании ряд важных функций (9, с.17):

- во-первых, выступает как конкретное научное выражение методологических принципов, понятий и методов системного познания;
- во-вторых, отражает конкретное проявление системных проблем, в т.ч. и воспитательных;
- в-третьих, реализует принципы диалектики.

Для теории воспитания, формирования воспитательных систем, значимость системного подхода состоит в том, что он позволяет:

- выявить и систематизировать связи, возникающие в педагогическом процессе;
- упорядочить знания, информацию, циркулирующие в педагогическом процессе;
- осознать целостность воспитательного процесса, взаимосвязи всех его компонентов;
- рефлексировать процесс воспитания, перевести его на уровень самоанализа, самоконтроля, самокоррекции, самоуправления, то есть самовоспитания.

Итак, системный подход в воспитании выступает как:

- учение о познании воспитательных систем;
- комплексный способ изучения проблем воспитания и организации педагогического процесса;

- как комплексная взаимосвязь принципов, методов и знаний о них.

Вместе с тем, в философии системный подход рассматривается и как принцип познания. Остановимся на этом вопросе более подробно.

5. Принцип системности в образовании

Известно, что принципы выступают как исходное руководящее положение познания и организации процесса.

Принципы выводятся из закономерностей, теорий и практики. Они объективны по происхождению.

Принципы выступают как связующее звено между теорией и практикой. Применение принципов в образовательном (воспитательном) процессе и научном исследовании носит печать субъективности. Это делает педагогическую деятельность воспитателя искусством.

В Философском энциклопедическом словаре принцип системности рассматривается как методологический принцип материалистической диалектики, выражающий философский аспект системного подхода (11, с. 586).

Принцип системности в изучении и организации воспитательного процесса выполняет важные функции. Принцип позволяет:

- сформировать у учащихся системность знаний;
- придать системный характер процессу формирования понятий;
- развить системное мышление;
- сформировать системную картину мира;
- субординировать знания;
- системно-исторически подойти к формированию закономерностей развития личности и социума.

Принцип системности, следовательно, является составной частью методологии научного познания, выступает средством синтеза, дифференциации и интеграции научного знания. Принцип системности конкретизирует принцип объективности, позволяет направить внимание педагога на:

- аналитико-синтетический подход к педагогическим процессам и явлениям;
- переход от явления к сущности, от педагогических ситуаций к сущности системности педагогического процесса;
- переход от фиксации фактов к обобщениям, к принципам и закономерностям;
- целостный подход к педагогическим явлениям и процессам в изучении и организации.

Итак, принцип системности выступает как методологический принцип философского уровня.

Системный подход как принцип познания включает в себя множество принципов, правил, ценностей. В.Н. Садовский отмечает: «Философские идеи системности, целостности, структурности, универсальности связей, объектов действительности и т.д., объединенные в рамках принципа систем-

ности, представляют собой важный аспект философской методологии, существенную грань диалектического метода» (9, с. 15).

Таким образом, системный подход включает в себя комплекс принципов, систематизированных знаний, методов познавательной и организаторской деятельности. Этим самым системный подход отражает общенаучный уровень методологии познания.

Принцип системности выступает как философский аспект, методологии, опирающийся на системный подход и системный анализ.

Нам остается выяснить сущность системного анализа и его значимость для педагогики и в частности, для управления процессом воспитания.

6. Системный анализ в педагогике

Системный анализ нередко рассматривают как синоним системному подходу. Для этого есть известные основания:

- системный анализ выступает как комплекс методов;
- системный подход выступает так же как комплекс методов, но следует добавить и как комплекс принципов;
- системный анализ и системный подход представляют собой набор альтернативных вариантов решения проблем.

Системный анализ связан с блочным изучением материала, комплексным подходом к решению педагогических проблем.

Системный анализ основывается на теории систем и системном подходе к изучению педагогических проблем и организации педагогического процесса.

В системном анализе тесно переплетаются элементы теоретического и практического характера, науки и практики. Поэтому в системном анализе, с одной стороны, применяются самые современные методы, с другой - методы, основанные на интуиции.

Системный анализ связан с познавательной деятельностью, и прежде всего, с управлением, с принятием решений. Поэтому для управления педагогическими процессами важно не только уметь системно подходить к анализу, но и принимать решения в исследовательской деятельности. Большинство ученых к функциям системного анализа относят:

- методологическую функцию (И.Д. Андреев),
- эвристическую функцию (А.И. Ракитов),
- информационную (Г.И. Рузавин),
- прогностическую функцию (В.Г. Афанасьев),
- объяснительную функцию (А.А. Печенкин).

Все приведенные функции связаны с анализом теоретического знания и познавательной деятельностью человека.

Нередко утверждают, что ум человека - это хорошо организованная система знаний. Но эта организация достигается путем анализа и субординации, и прежде всего, теоретически знаний.

Знания вообще и теоретические в особенности, являются сложными развивающимися системами, включающие в себя серию подсистем, что позволяет иерархизировать знания, привести их в систему.

В педагогической деятельности важно учесть то, что теоретические знания по мере своего развития постепенно перерастают в теорию. При этом в теорию включаются не только фундаментальные знания, но и частные законы, принципы и категории. Поэтому предметом системного анализа являются теоретические знания как соответствующая система. Системный анализ теоретического знания осуществляется на основе теоретических конструкций, связей знаний разного уровня обобщенности. Этим самым формируется особая модель, идеализированная схема теоретического знания.

Системный анализ осуществляется на основе ведущих принципов познания:

- четкого определения конечной цели анализа;
- конкретизация цели воспитания как части целостной системы образования личности;
- многовариантный характер анализа, исходя из многогранности процесса образования личности;
- альтернативный подход к решению образовательных задач в педагогическом процессе;
- частные цели воспитания не должны противоречить целям становления гуманистической личности обучающегося.

Как правило, управление системным анализом осуществляется на нескольких уровнях:

- методологическом уровне, то есть на уровне глобальных целей образования, воспитания;
- теоретико-педагогическом уровне, исходя из требований социума;
- практико-личностном уровне, включая формирование конкретных черт личности учащегося.

Все это можно представить в виде схемы 9.1.

Таким образом, системный анализ требует соблюдения следующих правил:

- определение структуры рассматриваемой системы;
- выяснение характера связей между структурными компонентами системы;
- определение уровня развития системы и элементов, ее составляющих;
- выявление уровня связей, рассматриваемой системы с другими социальными системами;
- определение уровня развития функций системы в целом и ее компонентов;
- выяснение степени целостности системы и тенденций ее развития.

Система выступает как целостность, состоящая из взаимосвязанных частей, в которой целое не равно части.

Системы делятся по своему строению, по взаимосвязи компонентов, по содержанию, по своей подвижности, по характеру изменений в системах, по особенностям взаимодействия со средой, по характеру организации, по уровню развития, по происхождению, по направленности развития, по выполняемым функциям, по источникам происхождения.

Социальные системы выступают как упорядоченная взаимосвязь субъектов или групп субъектов. Образовательные системы – вид социальных систем. Они делятся на воспитательные и обучающие.

Воспитательная система выступает как взаимодействие педагога, учащихся и средств воспитания.

Системный подход включает в себя систему принципов, методов, содержание и организационные формы, поэтому имеет широкое поле применения, требует целостного, всестороннего рассмотрения педагогического процесса.

Литература

1. Аристотель. Метофизика. – М.-Л.: Соцгиз, 1934.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. – М.: Наука, 1977.
4. Гегель. Сочинения. – Т. 1X. – М.: Соцгиз, 1932.
5. Кант И. Критика чистого разума. – Симферополь: Ренеме, 1998.
6. Крапивенский С.Э. Социальная философия. – Волгоград: ВГУ, 1996.
7. Кондильяк. Трактат о системах, в которых вскрываются их недостатки и достоинства. – М.: Соцгиз, 1938.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. – Т. 46.
9. Садовский В.Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем //Системные исследования. – М.: Наука, 1978.
10. Урсул А.Д. Общенаучный статус и функции системного подхода и общая теория систем //Системные исследования. – М.: Наука, 1978.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.

Тема 10. Личностно ориентированный подход к организации педагогического процесса и изучению образования личности

Богатство любого общества определяется образованностью и развитостью его членов. Поэтому не случайно в информационной цивилизации так много внимания уделяется развитию личности, личностному подходу в воспитании подрастающих поколений.

Что такое личностно-ориентированный подход? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо рассмотреть:

- личность как объект познания и субъект деятельности;
- историю становления личностно-ориентированного подхода в педагогике;
- «Я - концепцию» как теоретическую базу реализации личностно-ориентированного подхода;
- сущность и особенности личностно-ориентированного подхода в педагогике;
- личностно-ориентированный подход как принцип изучения и организации процесса воспитания личности. Остановимся на приведенных вопросах более подробно.

1. Личность как предмет познания и субъект деятельности

В философии, социологии и педагогике личность рассматривается как продукт «общественных отношений» (К. Маркс). Отношения выступают основной характеристикой личности и общества. Следовательно, образование личности *есть процесс присвоения отношений в форме культурных ценностей, созданных предшествующими поколениями*. Результатом сформированности отношений является социализация человека.

Среди всех ценностей, важнейшими для образования личности являются:

- опыт социума и самой личности;
- направленность личности.

Опыт проявляется в знаниях, умениях, традициях, привычках, ценностных ориентациях. Это внешняя сторона проявления социализации, становления личности. Она связана с управлением педагогическим процессом.

Направленность личности выступает как внутреннее состояние. Само состояние характеризуется интересами, мотивами, потребностями, установками, принципами и убеждениями. В этом случае, педагогический процесс связан с самоуправлением, самовоспитанием, самоконтролем, самооценкой, самокоррекцией деятельности. Направленность выступает стержнем личности, вокруг которой идет развитие сторон личности.

Психологи, по характеру взаимодействия личности с внешней средой, выделяют в ней четыре стороны (аспекта):

- интеллектуальную сторону личности, связанную с развитием мышления, воображения, памяти, ума человека, с усвоением знаний, с овладением умениями практической деятельности;
- эмоциональную сторону личности, включающей развитие эмоционально-чувственной сферы, эмоциональные переживания;
- действенно-практическую сторону личности, связанную с развитием интеллектуальных и предметно-практических умений, создающих базу для самоуправления, самообразования, саморазвития;
- волевая сторона личности, обеспечивающая функционирование и развитие всех вышеуказанных сторон. Без волевых усилий немислима созидательная деятельность человека. Анализ социологических и педагогических исследований показывает, что в цивилизованном обществе гуманистическая личность становится абсолютной ценностью. Сама гуманистическая сущность определяется уровнем развития таких ценностных качеств, как духовность, творчество, ориентация на культурные ценности. Это можно сформировать только на основе личностного ориентированного подхода к организации педагогического процесса, воспитанию личности.

В современных условиях Е. В. Бондаревская личностно-ориентированный подход связывает с:

- формированием мотивации на саморазвитие личности на основе русской культуры;
 - развитием нравственных чувств, гражданственности, исторической памяти и патриотизма;
 - формированием национального самосознания;
 - воспитанием национальной чести и достоинства;
 - воспитанием бережного отношения к русской культуре и ее развитию
- (3, с. 32).

Е. В. Бондаревская справедливо замечает, что для советской системы было характерно:

- воспитание на нормативных ценностях и установках, не предусматривающих какого-либо выбора;
- заданность целей воспитания - общественные интересы, партийная идейность, воспитание в коллективе и для коллектива;
- отсутствие ценностного отношения к ребенку, его индивидуальности, самобытности, творческому потенциалу.

Автор делает справедливый вывод, что пора педагогам перейти к личностно-ориентированной парадигме, сделать ребенка субъектом педагогического процесса.

2. К истории развития личностно-ориентированного подхода в педагогике

Личностно-ориентированный подход в русской педагогике сформировался в середине XIX века. К.Д. Ушинский отмечал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях (21, с. 102).

Подобные идеи появились и на западе. Так, в конце XIX в. в Германии оформилось течение под названием «Педагогика личности». Ведущими идеями этого течения были: педагогика - это не только наука, но и искусство, поэтому педагог, как и художник, должен обладать известной артистичностью, должен работать на личность. Это была одна из попыток с научных позиций подойти к воспитанию личности.

В психологии и педагогике стали больше уделять внимания личности с начала XX в., как на Западе, так и в России до 1917 г. На западе Ф.Олпорт выдвинул идею целостного подхода к изучению и развитию личности на основе связи всех ее сторон: интеллектуальной, эмоциональной, волевой и действенно-практической. Это был важный шаг к системному подходу в изучении личности ребенка.

Вторая половина XX века отличается усиленной разработкой деятельностного аспекта педагогики. На Западе появляется теория стимулов в воспитании и развитии личности. Наиболее ярким представителем этой теории был Б. Скиннер. Основные положения этой теории сводились к следующему:

- все воспитание зависит от окружающей среды, поэтому основой воспитания личности должна быть социальная адаптация ребенка;
- педагогическая и психологическая сущность процесса воспитания неразделимы, поэтому необходим целостный подход к воспитанию и развитию личности;
- сердцевиной содержания педагогического процесса является утверждение ответственности, гражданственности. Поэтому воспитание ответственности выступает как цель педагогической деятельности;
- демократизация системы образования, отказ от авторитарной педагогики;
- этапный подход к управлению процессом воспитания и развития личности;
- отказ от наказаний, замена их подкрепляющим контролем; стимулирование познавательной активности, нравственного поведения, закрепление их средствами педагогических технологий (16).

Личностная направленность данной теории очевидна, хотя она не лишена известных недостатков.

В конце XX века получила достаточно широкое распространение концепция *гуманистического воспитания личности*. Одним из ярких ее представителей является А. Маслоу. В основу данной концепции положена философия экзистенциализма (существования) и теория педоцентризма. В центре

всей деятельности педагога ставилась личность ученика с его интересами и мотивами, потребностями и индивидуальными особенностями, установками и ценностными ориентациями. Кратко сущность концепции сводится к следующему:

- воспитание свободной личности, лишенной каких-либо комплексов. Задача педагога - развить самостоятельность учащихся;
- личность - высшая ценность, она первична по отношению к обществу. Задача педагога - индивидуализировать воспитание;
- личность целостна. Задача педагога - организовать воспитание на основе единства социального, психического и биологического;
- в основе развития личности лежат потребности и, прежде всего, познавательные. Задача педагога - организовать удовлетворение этих потребностей в процессе обучения;
- каждый ребенок талантлив по-своему. Задача педагога - помочь учащимся обнаружить свои способности и создать условия для их развития;
- страх и наказание в воспитании должны быть сведены к минимуму. Задача педагога - в воспитании отдать предпочтение развитию внутреннего мира ребенка (16).

По мнению сторонников этой концепции, молодежь следует готовить молодежь к жизни в современном и будущем мире. С этой целью образованию следует придать гуманистический характер:

- формировать разумное поведение;
- воспитывать самостоятельность;
- развивать творческое мышление;
- воспитывать ответственность за свои поступки и принятые решения;
- обучать умению решать встречающиеся проблемы;
- воспитывать гуманистическое отношение к людям.

В конце XX века проблемам личностно-ориентированного подхода в педагогике уделяли большое внимание Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Э.В. Ильенков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, И.С. Кон, Б.Ф. Шаталов и многие другие. Так, И.С. Кон рассматривал личность со стороны ее многозначности, полиструктуры. С одной стороны, личность выступает как конкретный «индивид» (лицо), как субъект деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегративных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого или косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающие его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения (10, с. 7). Следовательно, как субъект деятельности, личность должна делать сама себя.

В этом состоит сущность перевода воспитания в самовоспитание, социологического подхода к личности учащегося.

Характеризуя личность, как социальное существо, Э.В.Ильенков делает упор на ее отношения к другим людям, к самому себе, к вещам, создавае-

мых людьми. «Личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом» (20, с. 329). Развивая эту мысль, Э.В. Ильенков отмечает: человеческие отношения всегда предполагают, с одной стороны, созданную человеком для другого человека вещь, а с другой, - другого человека, который относится по-человечески к этой вещи, а через нее - к другому человеку (20, с. 333-334). В данном случае рассматриваются социально-экономические корни развития личности.

В педагогике Ю.К. Бабанский, Н.К. Гончаров, в социальной психологии В.Д. Парыгин и др. рассматривают личность, с одной стороны, в качестве объекта, а с другой, в - качестве субъекта и при том не только социальных, но и биологических отношений, взятых вместе (15, с. 105). Опора на психолого-биологическую базу в воспитательной работе - важный момент в управлении педагогическим процессом. При этом следует учитывать, что объект воспитания (личность ученика) превращается в субъект воспитания только тогда, когда субъект начинает мыслить, общаться, действовать, заниматься самообразованием, саморегуляцией, самоуправлением, без этого немислимо развитие личности. Такой подход позволяет включить в педагогический процесс не только социальную, но и психологическую и биологическую стороны личности.

3. «Я - концепция» - теоретическая база реализации личностно-ориентированного подхода

Эффективность личностно-ориентированного подхода к учащимся в значительной мере зависит от того, как человек воспринимает сам себя, что он понимает под собственным «Я», какова его «Я - концепция».

Одним из основоположников «Я - концепции» является К. Роджерс. Он разрабатывал теорию «самости», что человек думает сам о себе, как он представляет себя в различных ситуациях. Я - это дифференцированное восприятие себя в соответствующем социокультурном пространстве. «Я - концепция» - это представление человека о самом себе. Эта концепция отражает те качества, которые человек воспринимает как часть себя, как мы видим себя при исполнении различных ролей. Следовательно, «Я - концепция» может включать в себя известный ролевой набор собственного «Я»: ребенок, взрослый, родитель, ученик, спортсмен, супруг, студент и т.д.

Для личностно-ориентированного подхода важно то, что с социализацией личности, то есть взрослением ученика, происходит изменение «Я - концепции» личности. Это происходит под влиянием окружающей среды, обучения, общения, воспитания, внушения, участия в общественной жизни и других обстоятельств.

Педагогика как искусство связана с управленческим взаимодействием педагога с учащимися по поводу конкретных ситуаций, возникающих в пе-

дагогическом процессе. В этих ситуациях учащиеся и педагог могут выполнять одновременно несколько ролей. Э. Бёрн, рассматривая педагогику игровой деятельности (1), выделяет в этих ситуациях три основных позиции: «Я - ребенок», «Я - родитель», «Я - взрослый». В конкретных ситуациях все три состояния могут проявляться одновременно. В этом случае «Я - концепция» дает нам ключ к пониманию, изучению и организации личностно-ориентированного образования личности школьника.

Следует учитывать, что становление личности - это длительный процесс. Он связан с присвоением личностью культурных ценностей. Следовательно, «Я - концепция» сопровождает нас всю жизнь, так как она отражает роль, выполняемую личностью в социуме, и статус, занимаемый в системе отношений.

Человек постоянно принимает различную информацию и по отношению к ней занимает определенную позицию. В этой позиции отражается собственное «Я», убеждения этого «Я». Д. Майер отмечает: «Наша «Я - концепция» включает в себя не только наши убеждения в том, кто мы сейчас, но так же и то, кем мы могли бы стать - наши возможности» (14, с. 65).

Таким образом, личностно-ориентированный подход связан не только с познанием самого педагогического процесса, но и познанием педагогом себя и личности учащегося. Это одна сторона процесса. Другая сторона - состоит в познании учащимся самого себя и логики познавательной деятельности. А это имеет прямой выход на «Я - концепцию». Итак, «познай себя» и ты разовьёшь свои способности, займешь достойное место в социуме.

Для изучения и организации личностно-ориентированного подхода в педагогике, важно выяснить, в какой мере ученик соотносит себя с культурными ценностями социума, народа, к которым он принадлежит. Дети всегда стремятся быть самостоятельными. Поэтому им важно проверить себя, свои возможности, на основе самоконтроля. Здесь необходимо не только быть самим собой, но и учитывать какой «Я» имею статус в глазах других людей.

Учет развития уровня самоуважения, личностного достоинства учащегося - важный момент в реализации личностно-ориентированного подхода в педагогике. Дело в том, что люди с развитым самоконтролем, самоуважением более настойчивы, лучше учатся, менее склонны к депрессии и употреблению наркотиков, спиртного, к курению. Развитие самоконтроля, самостоятельности - принципы, которые должны быть положены в основу личностно-ориентированного подхода к учащимся в педагогической практике.

Для реализации личностно-ориентированного подхода в изучении и организации педагогического процесса важно развить не только самоконтроль, но и самооценку учащихся. Сама самооценка бывает завышенной, заниженной и адекватной. Здесь, в самооценке, отражается предрасположенность человека к собственному «Я». Мы охотно соглашаемся с похвалой, но неудачи приписываем внешним факторам. Для предрасположенности к себе, человеку необходимо сравнить себя с другим человеком. Обманутые в своих ожиданиях, отвергнутые люди всегда чувствуют себя непривлекательными,

что ведет к настороженности, тревожности. Учащиеся, недооценивающие себя, склонные недооценивать и других. Д.Майерс утверждает, что высокая самооценка, или иначе, чувство собственного достоинства, является фактором адаптации (14, с. 93).

А.А. Реан отмечает, что самооценка личности должна находить опору в социуме. Блокировка реализации одной из фундаментальных потребностей личности - потребности в уважении ведет к дискомфорту, что не может продолжаться долго (19, с. 246). Здесь «Я - концепция» выступает базой реализации личностно-ориентированного подхода к личности учащегося в педагогике.

4. Сущность и особенности личностно ориентированного подхода в педагогике

Личностно ориентированный подход связан с взаимодействием двух сторон педагогического процесса. Одна из них представлена деятельностью педагога, другая - деятельностью учащихся.

Деятельность педагога при личностно-ориентированном подходе связана с учетом:

- уровня социализации личности учащегося;
- степени обученности школьников;
- наличия интеллектуального и физического потенциала личности;
- соориентированности учащихся в познавательных и других ценностях;
- наличия соответствующих мотивов и установок на соответствующую деятельность;
- степени развития духовных потребностей учащихся;
- особенностей эмоциональной сферы учащихся;
- качественных характеристик психических процессов, происходящих в личности учащегося.

Личностно ориентированный подход - это, прежде всего, ориентация учащихся в учебно-познавательной деятельности, познавательных и иных ценностях. Личностно-ориентированный подход, связанный с деятельностью учащихся, включает в себя:

- осознание учеником себя как личности, ее самооценку;
- самоутверждение, стремление получить признание товарищей и взрослых;
- формирование статуса, исходя из самооценки;
- раскрытие внутреннего потенциала;
- рефлексию, самоанализ, самооценку, самокоррекцию;
- самореализацию.

Ориентация в познавательных ценностях выступает важным фактором реализации личностно-ориентированного подхода в педагогике. Познавательные ценности лежат в основе развития личности, формирования ее самостоятельности. К познавательным ценностям относятся: терминальные цен-

ности (цели учебной и иной деятельности, знания, в том числе понятия, категории, идеи, принципы, закономерности, теории) и инструментальные ценности (средства, умения и навыки, активность, деятельность и др.).

Личностно ориентированный подход в обучении подчиняется формированию познавательной самостоятельности. Формирование познавательной самостоятельности связано с выбором:

- комплекса принципов, на основе которых организуется педагогический процесс;
- объекта познавательной деятельности;
- организационных форм и комплекса методов для достижения познавательной цели.

Исследования В.А. Беликова показали, что организация процесса обучения на основе личностно-ориентированного подхода, требует опоры на две группы принципов:

- общие (универсальные) - принципы диалектического мышления (историзма, объективности, системности, диалектической противоречивости);
- специфические (внутренние) принципы, в том числе, восхождение от абстрактного к конкретному, единства исторического и логического (4, с. 26).

Исходя из исследований Н.А. Менчинской (5), В.В. Давыдова (7), к содержанию педагогического процесса, основанного на личностно ориентированном подходе, следует отнести:

- взаимодействие субъектов педагогического процесса;
- знания в форме понятий, идей, закономерностей и теорий;
- умения интеллектуальной и предметно-практической деятельности;
- ориентацию в познавательных ценностях.

И.Я. Лернер предлагает в основу личностно-ориентированного обучения положить следующую систему методов:

- репродуктивные методы, связанные с воспроизведением знаний и умений;
- объяснительно-иллюстративные методы, включающие элементы самостоятельной познавательной деятельности;
- проблемные методы, связанные с формулированием проблемы и коллективным поиском путей ее решения;
- частично-поисковые методы, характеризующие относительно самостоятельный выбор способов познания;
- творческие методы, включающие самостоятельное выявление проблемы, ее осмысление, формулирование и самостоятельный выбор методов ее решения (11).

5. Личностно-ориентированный подход как принцип изучения и организации педагогического процесса

Мы уже отмечали, что принцип выступает как руководящее указание для выполнения конкретной деятельности. Сама реализация принципа связана с предъявлением требований, как к организации процесса, так и к его изучению. Остановимся на требованиях, предъявляемых личностно ориентированным подходом как педагогическим принципом:

- личностно-ориентированный подход требует включения личности в деятельность, так как только в деятельности, в процессе общения с другими людьми происходит развитие личности;

- данный принцип требует ориентации личности в ценностях, постоянного возвышения духовных потребностей, выступающие как движущая сила развития личности;

- постоянного самоанализа, самооценки, самокоррекции поведения и отношений;

- учета менталитета социума, к которому принадлежит личность, их взглядов и убеждений;

- опоры на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей;

- учета направленности личности, ее отношений;

- принцип требует учета уровня социализации личности, присвоения ею социокультурных ценностей.

Личностно-ориентированный подход как принцип требует учета фазового развития личности, как правило, включающего:

- фазу адаптации;

- фазу индивидуализации;

- фазу интеграции.

Каждая из фаз являются моментами становления и развития личности.

Исходя из положения, что личность развивается в определенной социокультурной среде, следует учитывать, что эта среда имеет свои ценности, святыни, являющиеся устойчивой силой, влияющей на развитие личности. П.С. Гуревич подчеркивает, что личность черпает жизненные установки из арсенала общечеловеческих ценностей. Выбор ценностей для ее свободен. Однако, господствующие предпочтения рожают в целом стойкий костяк культуры как комплекса ценностей социума и личности (6, с. 148).

Таким образом, личностно-ориентированный подход требует центр тяжести в педагогическом взаимодействии переместить на личность учащегося; сам подход выступает в двух ипостасях - как способ и как принцип познания и организации педагогического процесса.

Основные идеи и понятия

Личность выступает как результат социализации, присвоения социокультурных ценностей созданных предшествующими поколениями.

Личностно ориентированный подход теоретически нашел свое обоснование в трудах К.Д. Ушинского, К. Роджерса, Ф. Олпорта, А. Маслоу, Б. Скинера, Ю.К. Бабанского, Б.Ф. Шаталова и др.

Теоретической базой развития личностно-ориентированного подхода является «Я - концепция».

Личностно ориентированный подход выступает как способ и как принцип педагогической деятельности, подчиненный развитию творческого потенциала личности учащегося.

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - СПб:Слово, 1996.-398 с.
2. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. - М.: МОДЭК, 1996.-318 с.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-36.
4. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности. - Челябинск: Факел, 1995. - 141 с.
5. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. - 221 с.
6. Гуревич П.С. Философия культуры. - М.: Аспект Пресс, 1995. - 228 с.
7. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. - М.: Педагогика, 1972. -424с.
8. Дуранов М.Е. и др. Педагогика воспитания и развития личности учащегося. - Магнитогорск: МаГУ, 2001. - 362 с.
9. Дуранов М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности. - Челябинск: ЧелГУ, 1996. - 72 с.
- 10.Кон И.С. Социология личности. - М.: Педагогика, 1967. - 367 с.
- 11.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
- 12.Маслоу А. Психология бытия. - М.: Ваклер, 1997. - 300 с.
- 13.Матвийчук К.А., Кабиров Р.Ф., Тарасов Е.В. Формирование установки на занятия физической культурой. - Магнитогорск: МГТУ, 1999. - 146 с.
- 14.Майер Д. Социальная психология. - СПб: Питер, 1997. - 688 с.
- 15.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологических теорий. - М.: Мысль, 1971.—350с.
- 16.Психология личности. Хрестоматия. - Т. 1. - Самара: Бахрах, 1999. -448с.
- 17.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
18. Психология / Под ред А.А.Крылова. - М.: Проспект, 1998. - 584 с.
19. Реан А.А. Психология изучения личности. - СПб.: Михайлов, 1999. – 288 с.
20. С чего начинается личность? /Под ред. Р.И.Косолапова. - М.: Политиздат, 1984.-360 с.

21. Ушинский К. Д. Предисловие к первому тому «Педагогическая антропология» // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начало XX в. - М.: Педагогика, 1990. - 608 с.

Тема 11. Деятельность и деятельностный подход в изучении и организации педагогического процесса

Известен постулат, что развитие личности происходит только в деятельности. Следовательно, роль деятельности чрезвычайно велика в жизни человека, тем более в воспитании и развитии личности. Поэтому для определения значимости деятельности в изучении и организации педагогического процесса необходимо выяснить:

- что такое деятельность;
- каковы источники деятельности;
- что представляют собой различные виды деятельности;
- какова структура деятельности;
- что представляет собой учебно-познавательная деятельность;
- в чем заключается сущность деятельностного подхода в педагогике;
- деятельностный подход как принцип изучения и организации педагогического процесса.

Остановимся несколько подробнее на приведенных положениях.

1. Понятие деятельности в науке

Деятельность в науке рассматривается как одна из ведущих категорий. В.В.Давыдов рассматривает деятельность как специфическую форму общественно-исторического бытия человека; как средство преобразования действительности, в том числе и человека. По его мнению, педагог должен учитывать, что законы общества, в том числе и образования личности, проявляются только через деятельность (12, с. 263).

Один из основателей и разработчиков психологической теории деятельности А.Н. Леонтьев ставит вопрос: «...что такое человеческая жизнь? Это есть совокупность, точнее, система сменяющихся друг друга деятельностей. В деятельности и происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ; вместе с тем в деятельности совершается также переход деятельности в ее объективные результаты, в ее продукты». Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие (6, с. 81 - 82).

Следовательно, деятельность – это активное взаимодействие человека с естественной и социальной средой, в процессе которой достигаются поставленные цели.

В основе развития личности и деятельности лежит развитие различных потребностей. В учебных заведениях, прежде всего – духовных.

Потребности и цель деятельности выступают источником развития различных видов человеческой деятельности. Саму деятельность человека принято характеризовать как активную или пассивную, интенсивную или экстенсивную.

Педагогика исследует, прежде всего, вопросы **активизации** познавательной или иной деятельности учащихся. Активная деятельность (от лат. – энергичный) связана с включением личности в такую деятельность, которая ускоряет ее темп по достижению поставленной цели.

Пассивная деятельность (от лат. – бездеятельный) отражает безразличное отношение личности к предмету деятельности, в том числе и к учению, что говорит об отсутствии цели деятельности, познавательных идеалов, ценностных ориентаций.

В педагогической практике и экспериментальной работе нередко получают высокие результаты за счет **экстенсивного** труда педагога и учащихся. Такая деятельность нередко ведет к подрыву здоровья всех участников педагогического процесса и часто формирует отрицательное отношение учащихся к учебной деятельности. Экстенсивная деятельность человека (от лат. – расширяющий) связана с получением максимального результата, но за счет использования всех резервов, всех имеющихся средств в его распоряжении.

Для педагогической деятельности, исследования педагогических проблем, управления педагогическим процессом важно **интенсифицировать** сам процесс. Интенсификация (от лат. – напряжение) в педагогической деятельности означает:

- четкое определение цели деятельности и ее декомпозицию на задачи;
- быстрое получение результатов за кратчайшее время;
- экономное использование всех имеющихся сил и средств участников педагогического процесса;
- резкое повышение качества результатов педагогической деятельности;
- выбор простых, доступных и эффективных форм и методов организации педагогического процесса для достижения поставленной цели образования;
- перевод образования в самообразование, управления педагогическим процессом в самоуправление.

Деятельность вызывается потребностями личности или социума, на основе которой формируются цели деятельности. При этом, потребности и цели выступают движущей силой деятельности человека.

Итак, деятельность выступает специфической формой активного отношения человека к природной и социальной среде, к людям, к результатам их труда, к самому себе в интересах общества и личности. Б.Г. Ананьев отмечает, что любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, то есть социальных связей и взаимодействий, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта исторического процесса (1, с. 291).

2. Проблема включения личности в различные виды человеческой деятельности

Многогранность личности, многосторонность ее развития, требует от исследователя изучения вопросов включения ее в разнообразные виды деятельности.

Э.Г.Юдин, А.П.Огурцов в деятельности человека выделяют духовную, материальную, трудовую, производственную, познавательную и другие виды деятельности.

С позиции значимости творческой деятельности для социального развития, особое значение имеет деление ее на репродуктивную и продуктивную, выработка новых целей и выбором соответствующих им средств или достижения известных целей (15, с. 160).

В индивидуальном (онтологическом) развитии человека в науке выделяется три вида деятельности: игра, учение, труд. Если выйти за рамки онтогенеза, то следует выделить: труд, общение, познание и как его вид, учение и игру.

Педагогика школы изучает главным образом учебную деятельность учащихся и взаимодействие преподавателя и учащихся. Эти виды деятельности связаны с общением, познанием, игрой, общественно-трудовой деятельностью. Поэтому педагогу-исследователю приходится иметь дело со всеми видами человеческой деятельности.

Общение выступает как один из видов человеческой деятельности. Более того, общение сопровождает все другие виды деятельности.

Общение рассматривается как процесс взаимодействия, взаимосвязи, обмена информацией, опытом, умениями и навыками, результатами деятельности. В процессе общения формируется исторически конкретный тип личности, происходит ее социализация (15, с. 433). Общение не только условие, но и база развития личности, передачи социокультурных ценностей подрастающим поколениям.

Познание, познавательная деятельность – основа интеллектуального развития человека. Само познание выступает в форме отражения действительности в сознании человека в форме представлений, понятий, категорий, идей, обобщений. Познание осуществляется на чувственном и абстрактно-логическом, то есть мыслительно-обобщающем уровнях, проходит с помощью эмпирических и теоретических методов познавательной деятельности. Это следует учитывать педагогу-исследователю.

Игра – один из древнейших видов человеческой деятельности. Она выступает как средство подготовки человека к выполнению соответствующих социальных функций. Игра – явление историческое. У разных народов она носит специфический характер, но выполняет одну и ту же функцию – подготовку подрастающих поколений к взрослой жизни, к нравственным межличностным отношениям. Она воспроизводит жизненные ситуации, ориентирует человека в окружающем мире, в системе социальных отношений.

Игра выступает средством познания действительности, этического, физического и умственного воспитания личности (7, с. 138).

Труд – фактор развития человека, его существования, источник познания реальной действительности. Труд выступает как целенаправленная деятельность человека, подчиненная созданию духовных и материальных ценностей, необходимых для удовлетворения потребностей личности и социума. Вместе с этим, труд – спутник всей человеческой жизни, средство раскрытия потенциала личности. История трудовой деятельности человека начинается с изготовления им орудий труда (10, с. 667).

Все виды человеческой деятельности: труд, общение, познание, игра, учение — необходимы для развития личности, ее образования. Деятельность выступает как фактор социализации личности, формирования понятий, умений и навыков. На основе понятий осуществляется общение, передача опыта, трансляции знаний и умений подрастающим поколениям. В понятиях закрепляются результаты познавательной деятельности человека.

3. Структура человеческой деятельности

При изучении педагогических проблем следует учитывать, что человек развивается и реализуется в деятельности. По отношению к вещам, человек выступает как субъект деятельности, по отношению к людям – как личность. Становление личности – есть процесс взаимодействия человека с реальной действительностью.

В.Г.Казаков отмечает, что каждая конкретная деятельность имеет свою индивидуальную структуру, уточняющую общую структуру, присущую любой деятельности. К общей структуре он относит:

- общую цель деятельности;
- мотивы деятельности как ее побудители;
- отдельные действия, способы достижения общей цели;
- психические акты;
- результаты деятельности (5, с. 58-59).

Поэтому в педагогических исследованиях взаимодействие участников педагогического процесса следует рассматривать с позиции структуры деятельности, развитости ее компонентов.

Рассматривая структуру деятельности, следует учитывать:

- цель деятельности в педагогике выступает как ее мысленный результат, то к чему стремится педагог-исследователь;
- мотив деятельности – побудительная сила, средство объяснения причин деятельности;
- действие – законченный элемент деятельности, система элементов деятельности составляет саму деятельность.

Овладение действиями создает реальную основу для формирования конкретной деятельности личности. Действия, как и деятельность, имеет такую

же структуру: цель – мотив – способ – результат. Сами действия, исходя из их содержания, можно разделить на несколько групп:

- сенсорные, связанные с восприятием предметов и явлений человеком;
- моторные, отражающие перемещение объектов;
- волевые, включающие приложение усилий;
- мыслительные, связанные с обобщением, конкретизацией, интериоризацией и экстериоризацией действий.

Психологические акты, процессы отражают изменения в сознании человека под влиянием ощущений, восприятия, воображения, мышления, речи, физических и других действий.

Результатом деятельности выступают ее продукты, в виде реализации планов, достижения цели. Деятельность человека носит процессуальный характер, в ее развитии можно выделить несколько этапов, что следует учитывать педагогу-исследователю:

- постановка цели деятельности;
- мотивация деятельности;
- планирование деятельности участников процесса;
- выполнение конкретной деятельности;
- проверка результатов деятельности;
- исправление обнаруженных недочетов;
- сопоставление результатов деятельности с целью деятельности;
- оценка результатов деятельности.

При изучении нового материала или решении познавательных проблем в педагогическом процессе наблюдается повторение этапов, но на более высоком уровне организации и сложности их содержания. Это дало основание А.Н.Леонтьеву утверждать, что деятельность имеет кольцевую структуру (6, с. 64).

Педагогу-исследователю приходится иметь дело, прежде всего, с учебно-воспитательной деятельностью. Она является одним из основных предметов изучения и организации в педагогической науке и деятельности педагога. Ей уделяется основное внимание в управлении процессом воспитания и развития личности.

Итак, структура человеческой деятельности вообще и педагогической в частности, связана с целью деятельности, мотивом (потребностью) деятельности, со способами (подходами) деятельности и результатами деятельности.

Педагогу приходится свою деятельность связывать с познавательной деятельностью учащихся, взаимодействовать с ними. Какова их сущность?

4. Педагогическая деятельность как процесс взаимодействия учителя с учащимися

Педагогический процесс как процесс взаимодействия выступает и как процесс взаимовоздействия преподавателя и учащихся. Преподавание выступает как функция педагога, а учение – как функция учащихся. От качества управления этим процессом, взаимодействия сторон, зависит его эффективность. Для изучения и организации педагогического процесса необходимо выяснить его сущность, особенности деятельности педагога и учащихся.

Управленческое взаимодействие участников педагогического процесса связано с выделением общих компонентов деятельности. Анализ педагогических исследований и практики показывает, что к ним следует отнести:

- согласование целей деятельности;
- совместный выбор средств деятельности;
- уточнение мотивов взаимодействия;
- совместное планирование деятельности и взаимодействия;
- побуждение и самопобуждение к деятельности;
- организация и самоорганизация деятельности;
- рефлексирование деятельности;
- оценочное отношение к деятельности.

На приведенных параметрах строится всё взаимодействие преподавателя и учащихся. Это следует учитывать при управлении педагогическим процессом.

Для изучения и организации труда педагога, необходимо знать структуру его деятельности. Исследования Н.В. Кузьминой и Т.С. Поляковой показывают, что к ней следует отнести:

- проектировочно-целевую деятельность;
- содержательный аспект деятельности;
- диагностическую часть деятельности;
- организационно-методическую сторону деятельности;
- коммуникативную деятельность педагога;
- стимулирующе-регулятивную деятельность;
- контрольно-оценочную деятельность (8, с. 21).

В чем сущность приведенных структурных компонентов?

Проектировочно-целевая деятельность связана с определением конечной цели деятельности, этапов ее достижения, планированием управления педагогической деятельностью.

Содержательная сторона деятельности педагога связана с его гностической деятельностью, включающая овладение знаниями, умениями, навыками для ориентации в познавательных и педагогических ценностях и их использовании в профессиональной деятельности.

Диагностическая деятельность педагога связана с определением уровня развития личности и коллектива учащихся, их обученности и обу-

чаемости, интеллектуального и нравственного потенциала, собственной готовности педагога к управлению педагогическим процессом.

Организационно-методическая деятельность педагога включает мобилизацию учащихся на предстоящую деятельность, адекватный выбор средств, методов, содержания, в соответствии целям деятельности и уровню подготовленности учащихся.

Коммуникативная деятельность преподавателя связана с установлением контактов, с взаимодействием, взаимодоверием между учителем и учащимися, с организацией регулярной обратной связи, информирующей о состоянии педагогического процесса.

Стимулирующе-регулятивный компонент деятельности педагога включает в себя сбор информации о ходе педагогического процесса, стимулирование активной деятельности участников процесса, регулирование самого процесса, его коррекцию.

Контрольно-оценочный элемент деятельности связан с периодической проверкой хода педагогического процесса, с выяснением достижения цели деятельности и оценки ее результатов.

Следовательно, деятельность педагога выступает как управленческая деятельность, которая включает в себя определение цели деятельности, состояния подструктур деятельности, разработку плана действий, регуляцию и стимулирование деятельности учащихся, анализ и коррекцию взаимодействия участников процесса и оценку его результатов.

Деятельности педагога в учебно-воспитательном процессе принадлежит ведущая роль. Но без взаимодействия с учащимися, без активного участия в педагогическом процессе учащихся, его эффективность может быть сведена к нулю. Задача педагога – включить учащихся в активную познавательную деятельность.

Деятельность учащихся можно характеризовать как учебно-познавательную, и как самообразовательную, и как самовоспитывающую, связанную с формированием черт личности.

Учебно-познавательная деятельность выступает как часть общечеловеческой деятельности, имеющей познавательную направленность и включающей овладение знаниями и умениями, ориентацию учащихся в терминальных и инструментальных ценностях. Отличительная особенность этой деятельности состоит в следующем:

- носит осмысленный, целенаправленный характер;
- конкретность, направлена на определенный предмет;
- носит преобразующий характер, подчиняется развитию качеств личности учащихся;
- выступает как нормативная деятельность и выполняет соответствующие функции;
- носит установочный характер и всегда мотивируется.

Вместе с тем, учебная деятельность выступает как средство включения учащихся в общественную жизнь, формирования рефлексивных процессов,

носит воспитывающий характер. Воспитывающая сторона учебного процесса заключается в следующем:

- формируются нравственные нормы отношений, связанные с взаимодействием учащегося с другими людьми, отношением к себе;
- формируется ценностное отношение к познанию, к жизни, к себе;
- развиваются рефлексивные подходы к себе, своей деятельности, деятельности других людей.
- формирование установки на самообразование, самовоспитание и саморазвитие;
- развивается социальная активность личности;
- происходит ориентация личности в культурных ценностях, созданных предшествующими поколениями;
- вырабатываются гуманистические принципы поведения и отношений;
- формируется ответственное отношение к выполнению своих обязанностей и реализации своих прав.

В педагогическом управлении важно организовать деятельность учащихся, включая познавательную и общественно ценную. Сам процесс активизации деятельности учащихся включает в себя:

- актуализацию проблем, идей изучаемого материала и самой деятельности учащихся;
- преемственное раскрытие идей, формирование понятий, умений и навыков в процессе обучения;
- организацию деятельности учащихся на основе ценностных ориентаций, в том числе познания, поведения и отношений.

Можно выделить три уровня активности учащихся:

- уровень воспроизводящей активности. Она связана с адаптацией учащихся к конкретным условиям социальной деятельности. При этом учащиеся стремятся понять сущность происходящих событий, приобретенные умения стараются использовать, исходя из наличия образца;
- уровень интерпретирующей активности включает в себя понимание сущности происходящих процессов, установление связей между явлениями, перенос умений в новые условия деятельности, в новую познавательную или социальную ситуацию;
- уровень творческой активности связан с самостоятельным видением проблем, выбором принципов и средств их решения, формулированием обобщающих выводов.

Важнейшим вопросом педагогики является взаимодействие педагога и учащихся. Познавательное взаимодействие связано с переводом обучающихся на более высокий уровень учебной самостоятельности; социальное – с формированием ценностных ориентаций. Конечно, для образовательного учреждения важнейшим является формирование у учащихся познавательной самостоятельности. Отмечая трудности на этом пути, Ю.К.Бабанский выделяет в структуре познавательной деятельности следующие компоненты:

- принятие учащимися учебных задач и плана действий, предлагаемых педагогом;
- осуществление учебных действий и операций по решению стоящих познавательных задач;
- регулирование учебной деятельности под влиянием контроля учителя и самоконтроля учащихся;
- анализ результатов учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством учителя (9, с. 356).

Данная структура познавательной деятельности учащихся показывает пути формирования познавательной самостоятельности, дает известный ключ к изучению проблем, раскрытию этапов деятельности учащихся, управленческого подхода к учебно-воспитательному процессу.

Конечной целью педагогического процесса является формирование познавательной и социальной самостоятельности личности. Все начинается с познавательной самостоятельности, с развития самооценки, рефлексии. Самооценка личности, ее деятельности проводится по следующим параметрам:

- наличие идеала познавательной и иной самостоятельности, как эталона, образца поведения, отношений, познавательной деятельности;
- отношение личности к учебно-познавательной активности, гражданским правам и обязанностям, общественным ценностям, проявляющимся в мотивах, установках, направленности личности;
- владение средствами обучения, позволяющими проникнуть в сущность изучаемых явлений;
- владение знаниями и умениями как содержательно-результативной стороной познавательной деятельности.

Активизация познавательной деятельности, формирование ее самостоятельности проходит успешно только тогда, когда учащиеся видят проблему, когда у них формируется установка и интерес к познавательной деятельности.

Организуя процесс познавательной деятельности учащихся, следует опираться на теорию управления. Она позволяет оптимизировать педагогический процесс, его организацию и изучение.

5. Деятельностный подход в изучении и организации педагогического процесса

Деятельностный подход как любой научный подход к изучению и организации процесса, включает в себя содержание, комплекс методов и принципов. Сам подход носит интегративный характер. Остановимся на сущности деятельностного подхода.

Сущностный аспект деятельностного подхода. В.В. Давыдов начинает характеристику деятельностного подхода с выяснения сущности деятельности. Опираясь на исследования А.Н. Леонтьева, в деятельностном подходе он выделяет два плана:

- первый план включает потребности, цели и условия ее достижения;
- второй – собственно деятельность-действия. По его мысли самадеятельность в своей целостности соотносима с потребностью. Действия как компонент деятельности соотносимо с целью, а операции как элементы действий соотносимы с условиями достижения цели (4, с. 4).

Следовательно, деятельностный подход требует установления связи с потребностями, то есть выяснения какие потребности вызывают конкретную деятельность, какими мотивами обуславливается цель деятельности.

Деятельность педагога связана, главным образом, с формированием учебной деятельности учащихся, включающая их потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Учебная деятельность учащихся характеризуется двигательной (моторной), интеллектуальной (обмен информацией на языковом уровне) и духовной деятельностью.

Сущностная сторона деятельностного подхода так же включает в себя ценностные ориентации. В педагогической деятельности ценностные ориентации выступают как установка, регулирующая поведение и деятельность личности. В.П. Андрущенко и другие отмечают, что социальные установки – это определенная предрасположенность личности действовать определенным образом в соответствии с объектом деятельности. Ценностные ориентации отражают фундаментальные социальные интересы личности и определяют стратегическую направленность ее деятельности. Ценностные ориентации проявляются как жизненная позиция индивида, его мировоззрение, нравственные принципы (13, с. 369-370). Следовательно, педагогу-исследователю всегда необходимо иметь в виду, что деятельностный подход характеризуется ценностными ориентациями, то есть направленностью личности.

Деятельностный подход связан с готовностью личности к деятельности, которая обеспечивает, как отмечает Б.Д. Парыгин, динамическое включение личности в деятельность. Существенно и то, что готовность, в том числе и психологическая, является универсальной предпосылкой эффективности не только любой деятельности, но и других характеристик жизнедеятельности человека – его общения, отношения к другим людям и себе (10, с. 196).

Готовность органически связана с установкой. Более того, установка предшествует деятельности. Педагогу-исследователю приходится иметь дело с формированием готовности учащихся к учебной и иной деятельности. Поэтому важно знать структуру готовности к действию, к которой относятся:

- установка на включение личности в деятельность;
- способность (потенциал) к максимальному включению в конкретную деятельность;
- установка на преодоление шаблонов в деятельности;
- установка на целедостижение в нестандартной ситуации;

- готовность взять на себя ответственность в решении нестандартных задач;
- способность принять обоснованное решение задачи;
- способность преодолеть затруднение.

Методический аспект деятельностного подхода связан с организацией и выбором приемов учебно-познавательной деятельности учащихся. В основном она выступает, как духовная деятельность и связана с выбором средств, методов и форм познавательной и иной деятельности.

С методической позиции, деятельностный подход включает:

- определение цели познавательной деятельности;
- планирование и прогнозирование достижения цели деятельности;
- дифференциация знаний и умений, включаемых в процесс деятельности по достижению поставленной цели;
- формирование установки и готовности личности учащегося к предстоящей деятельности;
- выбор методов и организационных форм по включению учащихся в учебную деятельность;
- выбор критериев и средств обратной связи, позволяющих эффективно реализовать деятельностный подход в управлении педагогическим процессом.

Выбор методов при деятельностном подходе связан с характером включения учащихся в учебную деятельность, в том числе с:

- целевыми установками школьников;
- наличием средств учебного взаимодействия и воздействия педагога на учащихся;
- сокращением сроков взаимодействия педагога и учащихся;
- характером личностной самореализации учащихся и учителя;
- уровнем интеграции учащихся и учителя в учебно-воспитательную деятельность;
- рефлексивной деятельностью участников педагогического процесса.

Методический аспект деятельностного подхода требует адаптации средств, включаемых в педагогический процесс. А.А. Крылов средства делит на три большие группы:

- средства, обеспечивающие получение человеком информации посредством зрительного, слухового или других сенсорных каналов;
- средства, обеспечивающие ввод человеком информации посредством голоса или двигательных органов;
- средства, рекомендуемые выбор того или иного варианта деятельности (11, с. 467).

Деятельностный подход требует активности не только со стороны педагога, но и учащихся. Только в деятельности, только при выборе средств активизирующих деятельность, может быть успешное развитие личности.

Деятельностный подход представляет собой комплекс принципов. Опора на эти принципы обеспечивает развитие деятельности, деятельностного подхода и личности учащегося.

Деятельностный подход связан с аксиологическим подходом как принципом по линии выбора ценностей для удовлетворения познавательных потребностей, связанных с решением задач предстоящей деятельности, в том числе терминальных и инструментальных ценностей.

Деятельностный подход связан с гносеологическим подходом как принципом, включающим выбор и субординацию знаний, умений, методов, организационных форм и средств по достижению познавательных целей учебной деятельности.

Деятельностный подход связан с личностно-ориентированным подходом как принципом, требующим учета уровня социализации личности и развития личности учащегося, целевых установок и ценностных ориентаций в учебной деятельности.

Деятельностный подход связан с информационно-коммуникативным подходом как принципом по линии передачи и обмена информацией, развития источников информации и коммуникации, делающим педагогический процесс насыщенным, способным повлиять на развитие личности учащегося.

Деятельностный подход связан комплексным подходом как принципом, вытекающим из многогранности педагогического процесса, личности учащегося, полифункциональности методов и педагогической деятельности.

Деятельностный подход связан с рефлексивным подходом как принципом, требующим перевода образования в самообразование, управления в самоуправление на основе самоанализа, самооценки, самокоррекции деятельности участников педагогического процесса и прежде всего, учащихся.

Деятельностный подход связан с принципом активности, так как только при активном включении учащихся в учебно-воспитательный процесс, учебно-познавательную деятельность происходит развитие творческого потенциала, интеллектуальной, волевой, эмоциональной, действенно-практической сфер личности.

6. Деятельностный подход как принцип изучения и организации педагогического процесса

Принцип, как руководящее указание, выводится из закономерностей и практики. Принцип определяет выбор цели, содержания, методов и средств деятельности. Исходя из этого можно утверждать, что по содержанию подход и принцип совпадают. Поэтому подход может выполнять функции принципа. Различие заключается в доминанте направленности:

- принцип преимущественно связан с руководящим указанием;
- подход - со способами деятельности.

В деятельностном подходе как принципе изучения и организации педагогического процесса, цель деятельности выступает как установка, как пред-

восхищение результатов этой деятельности. Следовательно, цель выполняет функцию указания направленной деятельности. А.Г. Асмолов отмечает, что целевая установка не только направляет, но и стабилизирует действия человека (2, с. 83).

Содержательная сторона деятельностного подхода как принципа, включает направленность деятельности на соответствующий объект. Д.Н. Узнадзе подчеркивал, что направленность деятельности зависит от установки. Вместе с этим он отмечал, что одного понятия установки будет недостаточно для определения содержательной стороны поведения, деятельности. «Существенное значение имеет проблема двигателя или источника активности, и решающую роль здесь должно играть понятие потребности» (14, с. 380).

Деятельностный подход как принцип связан с выбором средств и методов изучения и организации педагогического процесса. Руководящая функция этого принципа проявляется в установлении соответствия средств и методов:

- целям деятельности;
- уровню развития учащихся, их готовности к познавательной деятельности.

Сами средства и методы должны:

- быть доступными для учащихся;
- способствовать интеллектуальному и физическому развитию учащихся;
- обеспечивать развитие рефлексивных процессов личности, перевод обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, образования в самообразование.

Деятельностный подход как принцип является ведущим в изучении и организации педагогического процесса, так как только в деятельности происходит развитие личности.

Основные идеи и понятия

Деятельность выступает как фактор воспитания и развития личности.

Деятельность выступает как средство преобразования действительности.

Деятельность порождается потребностью.

Многогранность личности требует включения ее в разнообразные виды деятельности.

Эффективность управления деятельностью зависит от учета конкретной ее структуры.

Обучение учащихся самостоятельной познавательной деятельности требует поэтапного подхода к ее формированию.

Деятельностный подход выступает как способ и как принцип познания.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 337 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
3. Высоцкая С.И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников. Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1974.
4. Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности /Под ред. В.В.Давыдова. – Уфа: БГПИ, 1990. – 172 с.
5. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология. – М.: Высшая школа, 1989. – 383 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.– М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965.
8. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 143 с.
10. Педагогика /Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 479 с.
11. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб: Питер, 1999. – 592 с.
12. Психология /Под ред. А.А.Крылова. – М.: Проспект, 1998. – 584 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Рос. энциклопедия, 1993.
14. Социология: наука об обществе /Под ред. В.П.Андрущенко. – Харьков: Рубикон, 1996. – 688 с.
15. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: МОДЭК, 1997. – 448 с.
16. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.

Тема 12. Культура и культурологический подход в изучении и организации педагогического процесса

Культура выступает как результат физической и духовной деятельности человека. Она представляет собой общечеловеческую ценность, является базой развития личности и общества. Более того, выступает содержательной основой образования личности. Особенность этой базы состоит в учете культурного развития конкретного народа и социума.

Следовательно, для организации педагогического процесса необходим, прежде всего, культурологический подход. Об этом говорят и научные исследования. С. Д. Давыдова и А. С. Аничкин отмечают, что в педагогике все более и более утверждается культурологический подход к образованию, понимаемому как целенаправленный, построенный на научных основах приобщения личности к культуре, в ходе которого осуществляется передача многовекового человеческого опыта (теоретического, ценностного, практического) от поколения к поколению и развитие его в соответствии с современными реалиями. При этом, ключевым принципом воспитания выступает принцип ценностной ориентации, реализация которого предполагает вовлечение детей во взаимодействие с окружающим миром и содействие в формировании ценностных отношений к этому миру с позиции современной культуры (2, с. 83).

Для осмысленного и активного использования культурологического подхода в изучении и организации педагогического процесса необходимо выяснить:

- сущность культуры и ее структуру;
- место культуры в социализации личности;
- образовательную ценность культуры;
- сущность культуросообразного подхода в педагогике;
- культурологический подход как принцип изучения и организации педагогического процесса воспитания и развития личности.

Остановимся на приведенных вопросах более подробно.

1. Понятие о культуре и ее структуре

Термин «культура» латинского происхождения и означает возделывание, воспитание, образование чего-либо.

Существует множество определений сущности культуры. Одно из последних, приводится в «Культурологическом словаре» К.М.Хоруженко: «термином «культура» обозначается определенная совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых сим-

волов, идей, ценностей и обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность.

Субъектом культуры является человек он творит, сохраняет и распространяет созданные им культурные ценности. Творчество возможно только в культуре, творчество и культура неразрывно связаны между собой. Категория «культура» означает созданную людьми искусственную сферу существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения» (8, с. 228-229).

Сделана попытка определения сущности культуры с аксиологических, социологических, функциональных позиций.

Изучением проблем культуры занимается специальная наука - культурология. Основателем этой науки считается американский ученый Л.О. Уайт (1900-1975). В известных его трудах «Наука и культура», «Эволюция культуры», «Понятие культуры» и др. заложены основы культурологии как научной дисциплины. Культуру Л.О. Уайт рассматривает как целостную, самоорганизующую систему, включающую в себя, символический и технологический аспекты.

В оценке структуры культуры у различных ученых существуют различные подходы. Все зависит от принципов, положенных в структурный подход.

В.Ф.Шаповалов выделяет три аспекта культуры:

- культура как форма свободной самореализации личности, ее творческого потенциала, и прежде всего, в области науки, искусства, образования;
- культура как ценностное отношение к действительности, связанная с идеалами, и прежде всего, с нравственными, эстетическими, представляющими ценность для личности;

культура как искусство, созданное руками и умом человека, как искусственный мир, отличный от естественной природы (9, с. 526). Культура рассматривается с позиции формы проявления содержания. А.И. Ракилов в структуре культуры выделяет ядро и защитный пояс (5, с. 23-24). Ядро культуры, по мнению А.И. Ракилова, включает в себя нормы, стандарты, эталоны, правила деятельности, систему ценностей данной этнической и социальной общности. Эти специфические стандарты, нормы и т.д. связаны с реальными условиями, в которых они сформировались. Структура, в которой реализуется ядро, включает в себя фольклор, мифологию, предрассудки, привычки, исторические традиции, обряды, этнопедагогику. Главная функция ядра культуры - сохранение и передача самоидентичности социума. Это делает ядро минимально изменчивым.

Культура, прежде всего, несет информацию. Информация аккумулируется в ядре. Через систему воспитания трансформируется и транслируется от поколения к поколению. Для сохранения ядра культуры в процессе исторического развития общества, формируется защитный пояс. Этот защитный культурных пояс выполняет функцию фильтра. Пропускает директивную информацию, идущую от ядра, и отслеживает информационные импульсы,

поступающие в социум от других культур. Если эта информация угрожает ядру, то она нейтрализуется в культурном защитном поясе.

Вместе с тем, этот пояс выполняет и другую функцию - функцию адаптации ядра к окружающей социальной среде.

Ядро культуры как информационное образование изменяется медленно. Это позволяет говорить о его известной стабильности до известных временных пределов. Дело в том, что со временем развития общества неизбежно возникают противоречия между уровнем развития цивилизации и ядром культуры. Модернизация ядра выступает единственным способом сохранения культуры на переломных этапах развития общества.

Современное общество живет в эпоху перманентной информационной революции, порождающей новые противоречия и информационные технологии. Это важно учитывать при управлении педагогическими системами и особенно при их реформировании.

Культура выступает как ценность. Поэтому приобщение личности к культуре в процессе ее образования начинается с осмысления учащимися культурных ценностей, составляющих ядро образования. Сам же мир культуры, есть мир реальных ценностей. Это требует от организатора педагогического процесса субординации и интеграции культурных ценностей.

Итак, ценности составляют ядро культуры. Культура -содержательная основа образования. Поэтому можно утверждать, что ценности культуры являются ядром образования вообще и личности в частности.

Вместе с тем, культура выступает как способ осмысления реальной действительности. Чтобы выяснить и оценить ценности культуры в образовании, важно определить общечеловеческие ценности, выяснить что полезно и значимо для образования, каковы мерки и нормы оценки культуры личности, какие идеи, действия, отношения лежат в основе ценности культуры. Ценности выступают как своеобразный механизм, выявляющий, систематизирующий, упорядочивающий все полезное в жизни.

Таким образом, культура – это исторически сложившая совокупность социальных норм, ценностей, созданных умом и руками человека, а также совокупность знаний и умений, обеспечивающие ценностные ориентации личности. Поэтому культура выступает как способ ценностного освоения человеком действительности. Метод выявления ценностей, их присвоения, выступает как социокультурный процесс. Как способ освоения действительности, культура выступает не как набор или сумма, а лишь как ценностные элементы, взятая как целостность (6, с. 490). Следовательно, приобщение личности к культуре идет через ее ориентацию в культурных ценностях, через присвоение ею культурных ценностей.

2. Социализация как социокультурный процесс образования личности

Известно, что личность выступает как социализированный человек. Следовательно, процесс присвоения личностью культурных ценностей, есть образовательный, по своему характеру процесс социализации.

Социализация личности - основной способ ее образования, способ приобщения личности к многообразным формообразованиям культуры. Само приобщение к культуре происходит на основе включения личности в разнообразные виды созидательной деятельности, формирования установок, развития мотивационно-потребностной сферы учащихся. Именно наличие потребностей создает условия для овладения уже созданной культурой.

Важно учитывать и то, что удовлетворение культурных потребностей личности связано с формированием интереса, который стимулирует процесс приобщения индивида к культурным ценностям. Ориентация на общечеловеческие культурные ценности, в том числе и на нравственные - основной путь образования современного молодого человека.

Процесс придания культурного облика личности идет посредством формирования отношений к истории и, прежде всего, своего народа и его культурным ценностям; к природе, как естественной среде обитания человека; к рефлексии, связанной с развитием самосознания, самоанализа, самопознания, самообразования, самокоррекции, а также с отношением к своему уму, своей воле и действиям.

Вместе с тем, освоение культуры есть процесс выявления творческих способностей человека. В таком значении культура - неисчерпаемый источник действительного богатства общества (6, с. 519).

Социализация, как процесс образования личности, проходит на основе взаимодействия в культурно-образовательном пространстве нескольких тенденций развития:

- осмысления и присвоения культурных ценностей;
- овладения социокультурным пространством жизнедеятельности человека;
- осознания своей индивидуальности, личностной значимости на основе рефлексии;
- включения личности в процесс культурообразования, в культурную среду.

Приобщение личности к культуре, то есть ее образование, носит циклический характер и включает в себя:

- развитие материально-технической базы культуры;
- демократизацию культурной жизни индивида;
- воздействие культуры на развитие личности путем ее ориентации в культурных ценностях.

Приобщение к культурным ценностям происходит путем погружения личности в саму культуру, в процессе ее формирования. Освоение норм от-

ношений и других ценностей культуры происходит путем интериоризации. Этот механизм включает в себя:

- приобщения личности к миру культуры, ее наличным ценностям;
- включение личности в культурную коммуникативную деятельность;
- приобщение личности к различным источникам культурной информации;
- включение личности в процесс культуuroобразования.

В образовательном учреждении педагогический процесс выступает как социокультурный процесс, включающий в себя:

- формирование интереса к культурным ценностям;
- выработку установки на присвоение культурных ценностей;
- ориентация обучающихся в культурных, и прежде всего, в познавательных ценностях;
- формирование цели культурной (образовательной) деятельности;
- овладение духовными ценностями общества;
- формирование целостной (ценностной) картины мира;
- ориентация личности в общечеловеческих ценностях. Учение выступает ведущим средством образования личности, ее приобщения к культурным ценностям. Следовательно, культура выступает как образовательная ценность. Остановимся на данном вопросе несколько подробнее.

3. Культура как образовательная ценность

Ядро культуры определяюще влияет на содержание образования личности. Поэтому мы можем рассматривать образование и культуру как две стороны генетически единого процесса антропо - и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие, обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний, ценностей, отмечает Л.П. Бueva (1, с. 12). Следовательно, присвоение культуры в процессе образования личности, выступает основным путем ее воспитания и развития.

Ведущей характеристикой человека, по мнению М. Шелера является его способность к знаково-символической и предметно-практической, творческой жизнедеятельности. При этом культура и образование по существу выступают главными путями обретения и развития этих способностей, а сам человек может быть обозначен как «человек образующийся».

Культура есть отражение облика человека, его жизнедеятельности, приобретенного опыта, в котором аккумулируется освоение природного и социального мира. Связь культуры и образования проявляется в конкретной совокупности исторически сложившихся знаково-символических систем, вобравших в себя опыт бытия в виде:

- способов воспитания,
- развития мышления,

- особенностей переживаний и действий,
- знаний, умений и навыков познавательной деятельности,
- ценностей и ценностных ориентации,
- способов и критериев оценки деятельности и ее результатов;
- норм отношений и поведения,
- целей и смысла своей духовной деятельности.

Культура как образовательная ценность в воспитании и развитии личности проявляется в форме:

- культуры бытия человека,
- специфики мышления человека,
- культуры досуга,
- культуры труда,
- культуры отношений,
- культуры мировоззрения,
- научной, этической, эстетической и иной деятельности,
- культуры внешнего вида.

Педагогика, и в частности ее управленческий аспект, связаны с технологической культурой управления. Сама педагогическая технология выступает как сложный феномен, составными компонентами которого являются знания и информация. А.И.Ракитов отмечает, что культура входит в состав технологий. Её эффективность и, так сказать, пригодность для общества зависит от культуры. В известном смысле, культура ставит границы технологии, поскольку технология зависит от информации (6, с. 22).

Образовательная ценность культуры состоит не только в ее содержании, но и в выполняемых функциях. Анализ теоретических исследований и практики показывает, что к функциям культуры следует отнести:

- познавательно-эвристическую функцию. Она связана с овладением знаниями и умениями, терминальными и инструментальными ценностями; с осмыслением своих творческих сил и возможностей; с эвристическим подходом к познавательной деятельности;

- трансляционную функцию. Она связана с передачей обучающимся, подрастающим поколениям социального наследия, социокультурных ценностей. Сама трансляция опыта (культуры) осуществляется посредством сложных знаковых систем в словах, символах, формулах, знаках и т.д.;

- регулятивно-аксиологическую функцию. Данная функция проявляется как система общественных норм и ценностей в сфере межличностных отношений. Дело в том, что ценности выступают как основной системообразующий элемент культуры. Регулятивная функция культуры поддерживается общественным мнением, моралью, правом. Культура регулирует повседневное поведение человека во всех основных формах его жизнедеятельности. Без регулятивной функции культуры общество вообще бы не смогло существовать.

4. Культурологический подход в изучении и организации педагогического процесса

Процесс образования личности есть культурологический процесс. Поэтому в организации педагогического процесса, при изучении проблем воспитания необходим культурологический подход, включающий в себя совокупность методов, содержание и принципы. Анализ педагогической теории и практики показывает, что к культурологическому подходу, как способу познания, следует предъявить следующие требования:

- рассмотрение педагогических проблем с позиции приобщения личности к культурным ценностям. Развитие культуры, ее влияние на человека происходит только в процессе включения личности в социокультурное пространство, культурные ценности. Единственным путем присвоения культурных ценностей выступает процесс образования личности;

- рассмотрение образования как процесса потребления культурных ценностей. Дело в том, что «посредником» и «потребителем» культуры является, прежде всего, сфера образования. Культурный текст сотворить и прочитывать может только образованный человек, с развитыми культурными потребностями. Организация процесса обучения по выбору культурных ценностей принадлежит образованию. Образование изначально предполагает отбор информации разных видов, определение пропорций, этапов и методов ее усвоения, что составляет суть организации педагогического процесса присвоения культуры;

- рассмотрение человека субъектом, сердцевиной культуры. Л.П.Будева считает, что человек является «живым агентом», творцом-созидателем, хранителем, посредником и потребителем культуры (1, с.15);

- рассмотрение воспитания, образования личности в связи с конкретной социокультурной средой, выступающей источником развития и существования личности;

- рассмотрение процесса образования личности, особенно в многонациональной среде, как диалог культур, взаимодополнение, ведущими элементами которого являются взаимодействие (взаимовлияние), содержание нравственных ценностей (норм). Анализ теоретических исследований и педагогической практики показывает, что педагогическая сущность культурологического подхода состоит в осмыслении с культурологических позиций:

- терминов и понятий, категорий и закономерностей, принципов и факторов педагогики;
- рефлексивного подхода к культуре личности как ценности;
- ориентации личности в социокультурных ценностях;
- отбираемых ценностей, их включение в структуру личности;
- руководство ценностными ориентациями в повседневной жизни.

Таким образом, культурологический подход выступает способом познания и организации педагогического процесса, исходя из ориентации в культурных ценностях.

5. Культурологический подход как педагогический принцип

Идею культуросообразного образования мы встречаем в трудах Я.А. Коменского (XVII в.), но научное обоснование принципа культуросообразности в педагогике впервые обосновал немецкий ученый-педагог А. Дистервег (XIX в.).

Принцип культуросообразности А. Дистервег выводит из истории развития народа, истории его культуры, преемственного развития общества и личности. Он требует установления связи всякой последующей ступени развития с предыдущей. «Иначе говоря, всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та степень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно» (3, с. 229).

Принцип культуросообразности А. Дистервег относит к образованию, воспитанию, обучению. Организуя педагогический процесс требует, опираться на данный принцип, принимать во внимание «условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом - всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» (3, с. 190).

В современных условиях, принцип культуросообразности следует рассматривать более в широком плане. Он требует учета экологии взаимодействия человека с окружающей природной средой, человека с человеком, отношение человека к самому себе, то есть воспитание культуры отношений. Поэтому речь следует вести о культурологическом подходе как педагогическом принципе.

Вместе с тем, практика показывает, что отношения должны быть положены в основу культуросообразного воспитания. Т.П. Малькова отмечает, что в социальной деятельности происходит ее персонификация, реализация творческой активности личности. Сама творческая активность (процесс создания культурных ценностей) обуславливается наличием соответствующих условий развития культуры, владение соответствующими кодами, матрицами, стереотипами (14, с. 107-108).

Речь идет о культурологическом подходе как принципе, рассматривающего культуру, как многоплановую, многослойную ценность, интегрирующей множество культур. Вместе с этим следует учитывать, что знание культуры еще не делает человека культурным. Можно знать диалектику, но

не быть диалектиком в жизни. Само знание о культуре нейтрально. Важна ориентация личности на культурные ценности.

Исходя из философии культуры, культурологический подход как принцип, основывается на системе других подходов, в том числе на:

- аксиологическом подходе, связанном с миром культурных ценностей. Исходя из ценностного подхода, культура есть ни что иное, как реализация идеально-ценностных целей. Главное в этом подходе - понимание природы ценностей, их происхождение и общезначимость;

- деятельностном подходе, выступающем как способ человеческой жизнедеятельности. Деятельностный подход рассматривает культуру с процессуальных позиций: как творческий процесс, реализуемый на основе единства объективных и субъективных факторов, предпосылок:

- семиотическом подходе, в котором фиксируются существенные характеристики культуры: внебиологические знаковые механизмы передачи опыта через социокод (понятия, матрицы, знаки, коды, формулы и т.д.);

- структуалистском подходе, рассматривающим культуру как совокупность социальных элементов, «культурных образов» -носителей ценностных отношений, регулирующих человеческую деятельность;

- социологическом подходе, рассматривающим культуру, как социальный инструмент, дающий обществу системное качество, позволяющее рассматривать его как устойчивую целостность;

- гуманистическом подходе, акцентирующий внимание на совершенствовании человека как духовно-нравственного субъекта культуры (личность как культурная ценность) (7, с. 349-350). Культурологический подход как принцип педагогики требует приобщения личности к различным видам культуры, в том числе к:

- нравственной культуре, в которой фиксируются достигнутый обществом уровень представлений о добре, зле, долге, чести, справедливости и т.д. Приведенные и другие нормы регулируют отношения, поведение и деятельность людей;

- политической культуре, связанной с приобщением личности к идеалам и ценностям общественного устройства, оптимальным формам взаимоотношения граждан и государства;

- эстетической культуре, включающей в себя эстетические ценности, способы их создания и потребления;

- экологической культуре, отражающей новые ценности и способы производства, экономической и иной деятельности, направленной на сохранение Земли как уникальной экосистемы (7, с. 351). Носителем культуры является человек. С развитием личности меняются ее культурные ценности, а вместе с этим и сама культура. Воспитание и развитие личности требует наличия у социума и личности устойчивых культурных ценностей - ориентиров педагогической деятельности.

Устойчивая сторона культуры проявляется в традициях. Поэтому эффективное использование принципа культуросообразности связано с форми-

рованием устойчивых традиций. Сами традиции делают педагогический процесс стабильным, устойчивым, целостным, ценностным.

Культурологический подход как педагогический принцип требует также рассмотрения самого процесса, его эффективности с позиции приобщения личности к культурным ценностям, что связано с ее ориентацией в этих ценностях, развитием рефлексивных процессов, переводом образования в самообразование.

Следовательно, об образованности личности можно судить по степени ее приобщенности к культурным ценностям, по ее отношению к приобретению знаний, по устойчивости нравственных принципов поведения и отношений, развитости гражданских и эстетических чувств.

Основные идеи и понятия

Культура выступает как социальная ценность.

Ядром образования являются социокультурные ценности.

Социализация личности выступает как процесс образования, овладения социокультурными ценностями.

Культурологический подход выступает как способ познания, включающий содержание, методы и принципы присвоения личностью культурных ценностей.

Принцип культуросообразного образования сформировался в середине XIX века.

Литература

1. Буюева Л.П. Культура, культурология и образование // Вопросы философии. - 1994, №2.
2. Давыдова С.Д., Аничкин С.А. К проблеме переосмысления ценностей культуры и образования // Известия академии пед. и соц. наук. - Т. 1 У. - М.: МОДЭК, 2000. - С. 81-84.
3. Дистервег Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956. - 374 с.
4. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию. - М.: Роспедагентство, 1995. - 192 с.
5. Ракитов А.И. Новый подход в взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. - 1994. - № 4
6. Социология: наука об обществе / Под ред. В.П. Андрущенко. - Харьков: Рубикон, 1996. - 687 с.
7. Философия / Под ред. В.П. Кохановского. - Р/на/Д.: Феникс, 1996. - 576 с.
8. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. - Р/на/Д.: Феникс, 1997. - 640 с.
9. Шаповалов В.Ф. Основы философии современности. - М.: Наука, 1998. - 272 с.

Тема 13. Ценности и ценностный подход в изучении и организации педагогического процесса

Педагогический процесс имеет как бы два аспекта:

- один из них отражает сущность,
- другой - его ценность, значимость для личности и социума.

Связующим звеном между сущностью и значимостью выступают отношения. Ценность этих отношений И.Т. Фролов характеризует следующим образом: для изучения предметов и явлений недостаточно одного гносеологического подхода, необходимо этот подход сочетать с ценностным подходом, то есть истинно человеческими отношениями (12, с. 100). Следовательно, если из процесса выпадет второй элемент, то эффективность образования резко падает. Поэтому при изучении и организации педагогического процесса всегда следует опираться на оба аспекта. Это вызывается тем, что без раскрытия сущности вся педагогическая деятельность теряет смысл, а без выяснения ценности общество и личность не могут развиваться. Учитывая, что в педагогике недостаточно уделялось внимания проблеме ценностей, остановимся несколько подробнее на сущности ценностного подхода.

1. Проблема ценности в науке

Ценности как идее немало внимания уделяли еще античные философы. Правда, они рассматривали ее как значимость. Как научное направление, ценностный подход оформился только в XVIII веке, в форме аксиологии, то есть учения о ценностях. Основоположителем научного направления аксиологии был И.Кант (18).

В аксиологии, как учении о природе ценностей, можно выделить следующие направления:

- одно из них признает ценности относительными, релятивистскими,
- другое - объективными, общечеловеческими.

В релятивистском понимании ценностей существует несколько подходов:

- одно из них ценности ставит в зависимость от общественных отношений, что характерно для марксизма;
- другое - рассматривает ценности через восприятие субъекта, что связано с идеализацией и субъективизацией ценностей;
- третье - отражает культурные ценности, включающие актуализацию и диалог культур.

Следовательно, материалистические ценности рассматриваются как относительные, зависящие от различных обстоятельств.

К общечеловеческим ценностям относят ценности, присущие всем народам, всему человеческому роду, независимо от времени и места их проявления. Эти ценности выступают в форме добра, порядочности, честности, мирного сосуществования, толерантности, ценности жизни и ценности самого человека.

В понимании сущности ценностей существует множество подходов.

В.П. Тугаринов к ценностям относит все то, что люди ценят, что приносит им пользу (12, с. 259). Здесь явно просматривается персоналистский подход к ценностям, связанный с удовлетворением потребностей.

С позиции содержания Г.Я. Головных ценности делит на три группы:

- предметные ценности с их функциональным назначением;
- идеальные предметы и явления, проявляющиеся в отношениях;
- явления, предметы и процессы, имеющие положительную значимость (2, с. 86).

Следовательно, к ценностям относятся предметы, имеющие потребительную ценность, отношения, явления с положительной значимостью.

Исходя из соотношения материального и духовного, А.А. Ручка в ценностях выделяет:

- предметные, то есть материальные ценности;
- идейно-духовные ценности, в том числе идеалы, символы, идеи;
- деятельностные ценности, то есть образцы поведения, отношений и общения, выступающие как средство удовлетворения духовных и материальных потребностей (8, с. 127). Бесспорно, отношения, материальные и духовные ценности определяют развитие общества и личности.

Анализируя различные подходы к осмыслению ценностей, О.Г. Дробницкий пришел к выводу, что существует три концепции ценностей:

- функциональная концепция, рассматривающая ценности с позиции удовлетворения потребностей личности и социума;
- оценочная, характеризующая ценности с позиции целенаправленной деятельности человека по достижению обозначенной цели;
- сигнификативная концепция, рассматривающая ценности с позиции их значимости для личности и общества. (3, с. 25).

Такое деление ценностей имеет известное значение для педагогики, так как управление процессуальными системами рассматривается с функциональных позиций.

Краткий перечень некоторых подходов в понимании сущности и функций ценностей, говорит о том, что данная проблема, сложная и весьма актуальна, нуждается в тщательном изучении с различных позиций, в том числе и с педагогических.

2. Понятие о видах ценностей

В общественной жизни существует бесчисленное множество ценностей. Все они имеют свои отличительные особенности, призваны удовлетворить разные потребности людей. Поэту существует множество подходов в их изучении и классификации.

В. Франкл различает ценности по их направленности и выделяет ценности творчества, ценности переживаний, ценности отношений (14).

Н. С.Розов предлагает в основу классификации ценностей положить их отличительные особенности:

- единство разнообразия ценностей. Есть абсолютная система ценностей, значимая для всех людей и народов. Вместе с тем, имеется относительная система ценностей, присущая конкретному социуму и личности;

- ценности с объективно-субъективным основанием. Сами ценности выводятся из объективной природы вещей, но удовлетворяют потребности субъектов;

- идеально-эмпирические ценности. Источник и приложение ценностей - эмпирическая и идеальная сфера личности;

- морально-желаемые ценности. Данная группа ценностей связана с особенностями соблюдения нравственных ценностей, с выполнением желаний личности;

- ценности служения и свободы. Они отражают ценностное отношение к вере, к свободе, свободной деятельности человека;

- вечностно-исторические ценности. Ценности, значимость которых не зависит от места и времени;

- символически-рациональные ценности. К данной группе ценностей относятся понятийно-смысловые структуры, термины, знаки, схемы, символы, рациональные по своей сущности (10, с. 87-88). Видимо, в педагогической деятельности следует учитывать деление ценностей и по их особенностям.

А.Г.Здавомыслов ценности делит по характеру проявления:

- направленности ценностей;

- устойчивости ценностей;

- структуре ценностей;

- актуализации ценностей. Сама актуализация проводится на основе отделения существенного от несущественного (13, с. 203).

Педагогу следует учитывать особенности и данной классификации ценностей.

В философии ценности делятся на три большие группы:

- материальные ценности, связанные с обеспечением существования человека и человечества;

- социальные ценности, к которым относятся: мир, свобода, справедливость, безопасность, равенство, человечность, общественный порядок, порядочность и другие;

- духовные ценности, включая науку, мораль, искусство. Для педагогики имеет важное значение понимание соотношения понятий «ценность» и «значимость». Во взглядах философов на этот вопрос нет единства. Одни философы отождествляют ценность и значимость. Другие - разводят. Для педагогики важны обоснования В.П. Тугаринова и А.Г. Здравомыслова, доказывающие, что ценности всегда выступают со знаком плюс, а значимость может быть как положительной, так и отрицательной.

Итак, ценностью является все то, что люди ценят, что приносит им пользу, что удовлетворяет их потребности. Ценности являются структурным элементом личности, стержнем ее направленности, фактором ее развития.

Исследования показывают, что эффективность управления педагогическим процессом зависит от субординации ценностей. В философии, социальной психологии субординация ценностей проводится по разным основаниям:

- по формам общественной жизни. При этом выделяются социальные, культурные, жизненные ценности;
- по содержанию и направленности ценностей. К ним относятся научные, этические, политические, эстетические, технико-экономические ценности;

- по делению культурных ценностей на материальные и духовные. Такое деление ценностей позволяет на педагогический процесс посмотреть с разных позиций, что дает возможность повысить эффективность управления им. Задача состоит в том, чтобы выделить такие ценности, которые имеют непосредственное отношение к образованию личности, к развитию ее духовных и физических сил. Практика и анализ научных исследований показывает, что к ним следует отнести: жизненные, культурные и социальные ценности. Кратко остановимся на приведенных группах ценностей.

а). *Жизненные ценности включают в себя саму человеческую жизнь, здоровье человека, общение.*

Жизнь как ценность связана со смыслом жизни, образом жизнедеятельности человека, человеческим счастьем, местом человека в общественной жизни, с его статусом.

Здоровье человека как ценность связано с пищей, влиянием окружающей среды, с одеждой, жильем человека, с характером его практической деятельности, с гигиеной и физическими упражнениями, имеющие выход на физическую культуру.

В основе развития личности лежит общение. Посредством общения осуществляется передача опыта, культурных ценностей от поколения к поколению. Общение как ценность выступает в разнообразных формах: познавательных, нравственных, эстетических, управленческих, информационных, профессиональных и других. Следовательно, общение выступает как ценность для развития личности и общества.

б). *Культурные ценности выступают как материальные, так и духовные.*

Материальные ценности включают в себя технику, орудия труда, технологические процессы, средства производства, предметы культуры, средства коммуникации и др. Без этих ценностей невозможно существование современного человеческого общества.

Для образования личности, повышения эффективности педагогического процесса имеют важное значение духовные ценности, к которым относятся:

- наука, ее открытия, поиск истины, развитие производительных сил;
- мораль, отражающая доброту, порядочность, обязательность, честность, свободу, гуманизм;
- познавательная деятельность, связанная с осмыслением и присвоением терминальных и инструментальных ценностей;
- эстетика, включающая в себя такие ценности, как «прекрасное», «возвышенное», «искреннее» и т.д.;
- история народа, его традиции, обычаи, национальный дух.

в). *Социальные ценности в науке делятся на общественные (групповые) и личностные.*

Группа общественных ценностей включает в себя «свободу», «равенство», «братство», «справедливость», «мир», «порядок», «безопасность», «гуманизм» и др. Эти ценности создают объективную среду для развития личности.

Личностные ценности связаны с социальными ценностями. Вместе с тем, каждая личность имеет свою систему ценностей. К ним относятся знания, умения, точность, честность, порядочность, обязательность и др., имеющие выход на развитие нравственно-интеллектуальной сферы личности.

Практика показывает, что, воспитание гуманистической личности требует наличия личностных ценностей, основой формирования которых являются общечеловеческие, нравственные ценности и цели.

3. Общечеловеческие ценности

Понятие «общечеловеческое» отражает единство национального, социального и интернационального, представляющее ценность для всех социумов и народов.

Идея общечеловеческих ценностей зародилась с незапамятных времен. Без этих ценностей люди не могут вступать в контакт, договариваться между собой. Философия, социальная психология и социология к общечеловеческим ценностям относят:

- жизнь, как высшую ценность;
- мир, как условие развития цивилизации;
- уважение детей, защита их прав и свобод;

- бережное отношение к старшему поколению, обеспечившее развитие цивилизации;
- утверждение гуманистических (общечеловеческих) межличностных норм отношений;
- уважение других народов, их культурных ценностей;
- организация жизнедеятельности подрастающих поколений на гуманистических принципах.

Во «Всеобщей декларации прав человека», принятой 10.12.1948 года, общечеловеческие ценности изложены в тридцати статьях, в форме гражданских, политических, экономических, социальных, культурных прав человека, которые должны соблюдаться всеми и во всем мире.

История свидетельствует, что будущее любого народа, общества, государства зависит от того, как они заботятся о подрастающем поколении. Исходя из этого, ООН в 1959 году принял «Декларацию прав ребенка», а в 1989 году - «Конвенцию о правах ребенка». Данные документы, хотя и носят рекомендательный характер, но определяют содержательную сторону гуманистического, то есть ценностного воспитания:

- приоритетность интересов детей перед интересами общества;
- право детей на жизнь, имя, гражданство, на индивидуальность, на заботу родителей;
- право на свободу мысли, заботу государства, по отношению к обездоленным людям;
- право на свободу совести, выбор религиозной веры, получение информации, на ассоциации, различные объединения;
- право на образование, отдых и досуг, пользование этническим языком и культурой;
- право на защиту со стороны государства от любых форм эксплуатации и насилия.

Конвенция фиксирует четыре основных положения, которые должны обеспечить права ребенка:

- выживание,
- развитие,
- защиту,
- активное участие в жизни общества (5).

Реализация Декларации и Конвенции - дело не только правительств, органов управления, но и педагогов всего мира. Сама реализация данных документов **связана с глубоким осмыслением и принятием педагогами:**

- общечеловеческих ценностей и организацию воспитания детей на их основе;
- диалога культуры, обогащение за этот счет культурными ценностями детей;
- ценностей культуры педагогического общения;
- гуманизации и экологизации межличностных отношений;
- соблюдения прав человека;

- ценностей профессионально-педагогической деятельности. Практика показывает, что общечеловеческие ценности реализуются, прежде всего, в системе социокультурных отношений.

4. Социокультурные ценности

Социокультурные ценности выступают как ценности общества, имеющие всеобщее значение для данного социума они, как правило, делятся на материальные и духовные.

Ценности материального порядка связаны с техникой, орудиями труда, технологией, производственными процессами, с материальными предметами, о чем мы уже говорили.

Духовные ценности имеют непосредственный выход на процесс образования, воспитания, развития личности, мышления и проявляются в:

- науке, ее открытиях, научно-техническом прогрессе. Ценность науки проявляется в истинных знаниях. Истинные знания - высшая научная ценность. Стремление к знаниям, к истине - центральный, системообразующий мотив деятельности человека;

- морали, отражающей доброту, честность, порядочность, гуманизм, обязательность, то есть то, что связано с отношениями личности к естественной и социальной среде;

- искусстве, отражающем прекрасное. Общаясь с ценностями искусства, человек познает ценности окружающего мира. Вместе с тем искусство стимулирует развитие потребностей человека в творческой деятельности. Через общение с миром искусства, формируется настрой души человека, его духовные ценности;

- истории культурного развития народа, общества, в системе становления и развития народного образования, выраженные в традициях, обычаях, национальном духе. В широком плане социальные ценности связаны с деятельностью человека, с удовлетворением его потребностей, с его воспитанием и развитием, образованием личности и, прежде всего, духовными ценностями. Духовные ценности выступают как внутренний стержень культуры и личности.

Педагогика как наука по своему содержанию, предмету исследования, неразрывно связана с социологией, ибо воспитание, обучение, образование человека есть процесс приобщения личности к социальным, а точнее, социокультурным ценностям. Поэтому для педагогики важно выделение высших ценностей, так как они определяют содержательную сторону образования человека.

В философии и социологии к высшим ценностям относят:

- в области этики - добро;
- в области познания - истину;
- в области эстетики - прекрасное;
- в политике и праве - справедливость (16, с. 44).

Следовательно, в изучении проблем ценностных ориентации учащихся речь следует вести о социально-педагогических ценностях, непосредственно связанных с духовным становлением личности. К их числу следует отнести:

- идеал, выступающий как цель, образец, а вместе с этим, и как результат воспитания, развития, образования личности;
- знания, умения и навыки, составляющие содержательную сторону образования личности и выступающие как средство достижения образовательных целей;
- личностные качества учащихся как результат социализации, то есть нравственного, эстетического, трудового воспитания и развития;
- отношение личности к окружающей естественной и социальной среде, личности к себе, своей учебной деятельности, как средству достижения целей образования;
- систему взглядов, убеждений, принципов, установок, составляющие сущностную характеристику личности.

Педагогу-исследователю педагогических проблем приходится иметь дело, прежде всего, с социализацией личности, с социально-педагогическими и познавательными ценностями, включаемые в педагогический процесс, в процесс воспитания и развития учащихся.

Естественно, что социализация личности, в первую очередь, связана с приобщением учащихся к нравственным ценностям, с их присвоением. Это ведущий вид педагогической деятельности.

5. Нравственные ценности и их функции

К.Д. Ушинский утверждал, что нравственное воспитание более важная задача развития личности, нежели умственное воспитание. Если это действительно так, то какими нравственными ценностями должен овладеть человек, на что должно быть направлено воспитание и самовоспитание личности.

Исследования А.А. Бодалева, А.Г. Здравомыслова и др. показывают, что главное в нравственном воспитании является формирование *отношений*. Следовательно, изучение отношений - одна из важнейших проблем педагогики. Дело в том, что отношения, прежде всего, отражают нравственные ценности, ориентацию в них.

Анализ педагогической практики показывает, что при изучении нравственных отношений необходимо учитывать:

- место нравственных ценностей в общей системе ценностей данного социума или микросоциума;
- уровень нравственных отношений в обществе к естественной природе, ее экологии, рациональному использованию и восстановлению ее ресурсов;
- степень сформированности нравственных отношений конкретной личности к обществу, государству, общественным порядкам, к соблюдению законности, к людям, коллективу, в котором трудится человек;

- отношение личности учащегося к себе, к своим учебным, гражданским, общественным обязанностям, к результатам своего труда;
- моральное состояние личности учащегося в различных критических ситуациях;
- реальное соотношение нравственных ценностей личности с целями, мотивами, установками, поведением и отношением учащегося;
- развитие моральных ценностей личности: что уже достигнуто, что возможно достичь в обозримое ближайшее будущее, к чему следует стремиться личность, исходя из ее идеалов;
- степень конфликтности, противоречивости личности.

В управлении процессом нравственного воспитания на основе присвоения нравственных ценностей важно учитывать классификацию нравственных ценностей. Здесь у ученых нет единого мнения.

С.И. Маслов предлагает в основу классификации положить содержательный аспект ценностей, а следовательно, и нравственного воспитания: добро, справедливость, свободу, милосердие, мир, честность, верность, долг, благородство (6, с. 149). Этим определяется содержательная сторона нравственной направленности воспитания личности.

Ф. Патаки к выделению нравственных ценностей подходит с содержательно-процессуальных позиций и выделяет:

- общественные ценности, связанные с гражданским долгом, патриотизмом, интернационализмом, солидарностью, оценочными отношениями, общественной активностью;
- интерперсональные ценности (ценности межличностных отношений, секс, дружба, отношение к взрослым, родным, оценка этих отношений);
- нравственные ценности, связанные с коллективом, то есть ценностями коллектива и коллективистскими отношениями (солидарность, согласованность, совместная деятельность, дисциплина и т.д.);
- объективированные ценности, связанные с отношениями к науке, морали, искусству, интеллигенции и т.д.;
- ценности «Я» как нравственный выбор (личные ценности, выбор профессии, карьера, само существование личности, ее отношения);
- предметные ценности поведения, отношений, их оценка (7, с. 159).

Нравственное воспитание, обучение учащихся ориентации в нравственных ценностях - процесс длительный и сложный. Поэтому, исследуя проблему, следует учитывать, что нравственные ценности выступают в нескольких аспектах:

- как средство формирования нравственного сознания;
- как процесс формирования нравственных отношений;
- как средство формирования нравственного поведения.

Каждый из аспектов, наряду с процессуальной стороной, имеет и содержательную специфику.

Исследование проблем нравственного воспитания, присвоения нравственных ценностей учащимися, начинается с определения уровня нравствен-

ной воспитанности и выбором содержания и средств. При этом важно правильно выбрать критерии и методику определения нравственной воспитанности, то есть соориентированности личности в нравственных ценностях.

Итак, остановимся подробнее на каждом из приведенных аспектов ориентации учащихся в нравственных ценностях.

а/. Формирование нравственного сознания как процесс присвоения нравственных ценностей общечеловеческого характера, в условиях реального образования.

Нравственность, нравственные ценности выступают как одна из форм отражения в сознании человека реальных жизненных отношений между людьми. В нравственном сознании интегрируются высшие нравственные ценности общества, связанные с общечеловеческими ценностями: добром, милосердием, честью, достоинством, справедливостью, мужеством, обязательностью, порядочностью, предупредительностью, стыдом, ответственностью, любовью к свободе, дружбой, патриотизмом и т.д.

Нравственные ценности в формировании нравственного сознания играют определяющую роль:

- благодаря общечеловеческим нравственным ценностям существует цивилизация на земле. Такие нравственные ценности как гуманизм, относятся не только к межличностным, но и межгосударственным и международным отношениям;

- уважение женщины, почитание родителей и старших, стойкость в лишениях и борьбе, оказание помощи обездоленным и больным делают личность защищенной, а общество сплоченным;

- нравственные ценности позволяют регулировать отношения между людьми, между их эгоистическими устремлениями и ответственностью по отношению к другим людям и обществу;

- нравственные ценности способствуют формированию личностного идеала, который выступает в современных условиях как творческая, свободная личность, как гражданин своего государства, наделенный соответствующими правами и обязанностями;

- такие нравственные ценности как честность, порядочность, доброта, справедливость, деловитость, точность, обязательность, достоинство способствуют развитию духовного потенциала личности.

б). Формирование отношений как нравственная ценность. Нравственные отношения выступают как ценность. Формируются они в учебно-воспитательном процессе. Сами нравственные отношения, их становление связано со статусом личности, ее положением в социуме.

Нравственные отношения как ценности проявляются в нескольких видах:

- в отношениях к правилам природопользования. Важнейшей проблемой и нравственной ценностью является формирование культуры отношения к природе, окружающей среде. Охрана среды обитания человека, восстано-

ние природы - глобальная задача человечества, важнейшая общечеловеческая ценность;

- в отношениях к труду и его результатам. Трудовая деятельность - условие существования и развития человечества. Труд физический и духовный удовлетворяет потребности человека. Поэтому трудолюбие выступает не только как качество личности, но и как общественная ценность, как фактор развития личности;

- в отношениях к познавательной, учебной деятельности. Эта ценность связана с возвышением духовных потребностей, с сознательным выполнением своих учебных обязанностей. Учебное трудолюбие экстраполируется на другие виды деятельности. Поэтому эта ценность выступает моментом формирования общественного статуса личности;

- в отношениях к другим людям. Межличностные отношения гуманистического характера выступают как ценность. Они проявляются во взаимопомощи, толерантности, взаимопонимании, в уважении человеческого достоинства других людей;

- в отношениях к женщине. Ценностное отношение к женщине - показатель зрелости личности и цивилизованности общества. Уважительное отношение к женщине как хранительнице домашнего очага, продолжательнице человеческого рода, семейных традиций нравственного воспитания, является нравственной ценностью;

- в отношениях личности к себе, к выполнению своих гражданских обязанностей и реализации прав. Эта ценность проявляется в патриотизме, активном добросовестном труде, в оказании помощи обездоленным;

- в нетерпимом отношении к нарушителям нравственных норм поведения, к унижению человеческого достоинства.

Ценностью является нравственный идеал, выступающий как эталон, как средство нравственного воспитания учащихся.

в). *Формирование нравственного поведения как личностная ценность.* Данная ценность проявляется в деятельности личности, рассматриваемая под углом общественной значимости. Только в деятельности проявляется мораль личности, само поведение личности оценивается со стороны нравственной регуляции, выполнения общественных требований, соблюдения нравственных норм отношений. Следовательно, педагогу-исследователю приходится иметь дело с проявлением нравственных ценностей в форме выполнения норм поведения, обычаев, традиций.

Нравственные нормы выступают как общепринятые правила поведения, призванные упорядочить отношения между людьми. Нормы, как регуляторы, став личным достоянием, воздействуют на поведение личности через рефлексию (самосознание, самооценку, самоустановку).

Нравы семьи, социальной группы, этноса выступают как нравственные ценности и проявляются в форме *обычаев, традиций, нравов, привычек, стандартизированных правил поведения в конкретной ситуации.*

Поведение личности в соответствии с нравами и обычаями данного этноса или социальной группы (социума) считается нравственно ценным.

Следует всегда иметь в виду, что нравственные поступки всегда связаны с моральными ценностями, с их субъективной мотивацией. В поступках важна не технология, а их моральный смысл. Поступок отражает нравственное состояние личности. Из поступков формируются нравственные межличностные отношения, которые соотносятся с нравственными нормами этноса и социума.

Практика показывает, что значимость ориентации учащихся в нравственных ценностях состоит в следующем:

- формируется ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, к своим поступкам и действиям;
- происходит безболезненная адаптация в социум и к социокультурной деятельности;
- развиваются межличностные отношения, имеющие социокультурную направленность;
- формируется установка на коррекцию поведения и отношений, исходя из нравственных ценностей.

Изучение проблем нравственного воспитания учащихся показывает, что нравственные ценности выполняют важные функции:

- ориентировочную, проявляющуюся в выборе нравственного идеала, выступающего как цель, как образец поведения и отношений;
- коммуникативно-информационную функцию, позволяющую устанавливать контакты, осуществлять общение, обмениваться информацией;
- прогностическую функцию, состоящую в проектировании нравственного развития личности;
- оценочную функцию, позволяющую использовать нравственные ценности как критерии воспитанности личности.

Следовательно, необходимо иметь в виду, что обучение учащихся выбору нравственных ценностей, осмысление их значимости для нравственного становления личности проявляется в форме:

- нравственного идеала,
- нравственных принципов поведения и отношений,
- ориентации личности в нравственных ценностях,
- установки на нравственное поведение и отношения.

Нравственное поведение личности формируется на основе развития нравственного сознания, последнее - на основе познания, осмысления нравственных ценностей. Поэтому остановимся на познавательных ценностях.

6. Понятие о познавательных ценностях

Известный философ А.А. Ручка утверждает, что весь мир воспринимается человеком как мир знаний и как мир ценностей, которые человек, как

субъект деятельности и познания «создает и значимо истолковывает» (8, с. 4-5). Само истолкование выступает как процесс познания.

Н.И. Непомнящая познавательные ценности относит к структуре личности. По ее мнению, познавательная ценность - это обобщенная форма мотивации, направленности и самосознания. В ценностях происходит, как бы, «синтез» двух сторон: объективно-содержательной (действительность, имеющая личностную значимость) и субъективно-личностной (представление о самом себе, собственном «Я») (9).

Следовательно, познавательные ценности отражают сущность объективной действительности, познавательную сущность собственного «Я», способы познавательной деятельности. Это дало основание М. Рокичу и И.В. Дубровиной выделить терминальные и инструментальные познавательные ценности (16, с. 140-157). Анализ материалов исследований показывает, что к познавательным ценностям следует отнести:

- принципы познания,
- цели познания (идеи),
- знания (понятия и категории),
- средства познания,
- способы познания.

Исследования показывают, что познавательные ценности проявляются на различных уровнях:

- методологическом,
- теоретическом,
- методическом,
- практическом (технологическом) уровне учебно-познавательной деятельности.

Остановимся несколько подробнее на каждом из уровней формирования познавательных ценностей.

а). Изучение процесса овладения познавательными ценностями на *методологическом уровне* связано с обобщением, с осмыслением значимости изучаемого материала с мировоззренческих, то есть методологических позиций, принципов познавательной деятельности.

К аксиологическим принципам познания, имеющим методологическую направленность, относятся:

- принцип научности, позволяющий проникнуть в сущность явлений и процессов, что обеспечивает познание закономерностей развития природы, общества, культуры, мышления, управления формированием мировоззренческой картины мира;
- принцип объективности, связанный с рассмотрением учебно-воспитательного процесса, управления им таким, каким он является на самом деле; с выяснением сущности, связи с другими явлениями; целостности педагогического процесса как системы; с пониманием единства объективной и субъективной истины;

- принцип системности, позволяющий рассматривать педагогический процесс как целостную, открытую процессуальную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов (подсистем), находящихся в постоянном развитии;

- принцип историзма, связанный с выяснением причинной обусловленности возникновения и развития педагогических процессов, определением влияния исторических условий на развитие образовательной системы и личности учащегося.

Приведенные ведущие методологические принципы научного познания представляют собой руководящие указания, позволяющие получить истинные знания, что представляет собой познавательную ценность.

б). Изучение процесса управления овладением *ценностями на теоретическом уровне* связано с присвоением конкретных знаний.

К таким ценностям относятся:

- теория воспитания и развития личности в деятельности;
- идея диалектического развития личности и коллектива;
- социальная обусловленность воспитания и развития личности;
- комплексный подход к управлению педагогическим процессом воспитания и развития личности;
- ведущие категории, понятия и закономерности педагогики и другие.

Изучение и осмысление познавательных ценностей личностью на теоретическом уровне проходит три этапа:

- этап актуализации основных идей, проблем, теорий, понятий, умений познавательной деятельности в изучаемых курсах и темах;
- этап приведения в соответствующую систему знаний (понятий, категорий), установление логической связи между фактами, понятиями и суждениями;
- этап установления связи между теорией и практикой, между обобщенными понятиями и умениями, представляющими ценность для интеллектуального развития личности. Последний этап имеет непосредственный выход на познавательные ценности, проявляющиеся на методическом уровне.

в). Изучение процесса овладения познавательными *ценностями на методическом уровне* связано с выяснением рациональных способов управления педагогическим процессом воспитания и развития личности. К познавательным ценностям данного уровня относятся:

- выделение в учебном материале системы проблем;
- определение цели познавательной деятельности;
- установление очередности решения познавательных проблем и задач;
- системно-логическое построение изучаемого материала и решаемых познавательных проблем;
- определение перспектив познавательной деятельности;
- освоение методики ориентации учащихся в познавательных ценностях;
- выбор форм и методов познавательной деятельности, обеспечивающих оптимизацию педагогического процесса.

Данный уровень ориентации в познавательных ценностях имеет непосредственный выход в практику.

г). Изучение процесса присвоения познавательных *ценностей на практическом (технологическом) уровне* связано с установлением единства теории и практики, их взаимосвязи, с применением знаний и умений для решения конкретных познавательных задач. Изучение данного уровня ценностей связано с познанием роли интереса, мотивов, установки, познавательных потребностей в активизации познавательной деятельности учащихся. К познавательным практическим ценностям относятся инструментальные ценности - ценности средства познавательной деятельности.

Изучение познавательных проблем данного уровня связано с выяснением:

- места общенаучных теорий, принципов в изучении конкретных проблем;
- выполняемых ролей межпредметными и внутрипредметными связями при изучении проблем на теоретическом и практическом уровнях;
- значимости преемственности в формировании познавательных умений и навыков;
- возможностей вариативного подхода в изучении отдельных проблем и учебных курсов.

Для управления процессом овладения познавательными ценностями различных уровней важно определение их функций в воспитании и развитии личности. Анализ педагогических исследований и практики позволяет к ним отнести:

- интегративную функцию, отражающую единство теории и практики;
- ориентировочную функцию, связанную с выбором ценностей для решения познавательных задач;
- информационную функцию, связанную с субординацией познавательных ценностей, их систематизацией;
- коммуникативную функцию, способствующую установлению контактов и обмену информацией, объединению людей на основе ценностных ориентации.

Эффективность управления педагогическим процессом зависит от наличия педагогических условий, способствующих ориентации личности в познавательных ценностях. Практика показывает, что сами условия носят объективный и субъективный характер. Аналитический подход к познавательной деятельности личности, позволил к этим условиям отнести:

- признание общечеловеческих ценностей;
- актуализация и субординация познавательных ценностей;
- осмысление учащимися значимости знаний и умений для их развития;
- наличие установки на ориентацию в познавательных ценностях;
- установление доверительных отношений между участниками педагогического процесса.

Следовательно, краткий анализ приведенных материалов позволяет сделать вывод, что социокультурные, нравственные, познавательные ценности создают базу для ценностных ориентации личности в учебном процессе.

7. Ценностные ориентации и ориентация личности в ценностях

Изучение педагогических проблем всегда связано с исследованием духовных и материальных ценностей. Само изучение этих ценностей связано с понятием «ценностные ориентации». При этом в понятие ценностные ориентации вкладывается двоякое содержание: как процесс и как его результат. Такой нерасчлененный подход для педагогики создает известные трудности, так как мы имеем дело с управлением педагогическим процессом и отдаленными результатами этого управления, то есть ценностными ориентациями. Нам представляется целесообразно в педагогике выделить *«ценностные ориентации» как результат управления педагогическим процессом, а «ориентацию в ценностях» как процессуальный аспект управления.* Следовательно, ориентация в ценностях выступает как процесс обучения субординации (актуализации) ценностей их оцениванию, выбору, то есть ориентации в них. Ценностные ориентации выступают как результат управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности. В этом случае ценности становятся личностным достоянием, компасом, определяющим поведение и отношения человека.

В социологии ценностные ориентации выступают как установка, проявляющиеся в форме иерархии ценностей (11, с. 443). Поэтому их следует рассматривать как результат отражения в сознании человека этих ценностей, установка на руководство ими в практической деятельности.

Ряд ученых, в том числе С.Ф.Анисимов, А.М.Коршунов, В.П.Тугаринов и др., предлагают разводить понятия «ценность» и «значимость». Так, С.Ф.Анисимов поясняет: «ценности всегда есть нечто положительное с точки зрения удовлетворения материальных или духовных потребностей. Значение же может быть разным - не только идеалом знания, добра, красоты, но и проявлением зла, невежества, безобразия во множестве степеней и оттенков» (2, с. 42). На эту сторону педагогической деятельности, связанную с изучением проблем ориентации личности в ценностях, следует обратить пристальное внимание.

Процесс ориентации в ценностях выполняет важные функции, что следует учитывать при организации самого процесса и его изучении:

- формирует направленность личности, ее интересы, установки, обеспечивает устойчивость поведения;
- способствует организации знаний, их систематизации, выбору оптимальных средств достижения цели;
- позволяет регулировать отношения, поведение учащихся в педагогическом процессе;

- обеспечивает личности ориентацию, выбор средств достижения образовательных целей.

Ценности, ценностные ориентации должны быть объектом целенаправленного воспитания. Развитие ценностных ориентации обеспечивает формирование целостной личности, ее принципиальности, активности, целеустремленности.

Итак, ценностные ориентации выступают как качество личности, как ее структурный элемент, как характеристика отношений личности, как результат ориентации в ценностях. Ориентация в ценностях выступает как процесс управления учащимися, занятых субординацией и актуализацией ценностей.

8. Понятие о ценностном подходе в педагогике

В науке ценности рассматриваются с разных позиций. С позиции их значимости (В.П. Тугаринов); с позиции их направленности (А.А. Ручка); с позиции отношений (И.Т. Фролов); с позиции их происхождения (А.Г. Здравомыслов). Следовательно, на проблему ценностей существует много подходов и взглядов.

Что представляет собой ценностный подход?

Сам подход, как мы уже отмечали, выступает как способ познания, более содержательный по своей сущности, включает в себя совокупность принципов, методов и содержания.

Подход к ценностям означает - рассмотрение ценностей с разных позиций:

- с позиции их содержания и структуры;
- с позиции методов формирования и выполняемых ими функций;
- с позиции принципов присвоения ценностей, удовлетворения потребностей личности.

Следует иметь в виду, что ценностный подход не синоним ценностным ориентациям, но имеет с ними немало общего. Общее состоит в том, что ценностный подход, как и ценностные ориентации, отражает познание и ориентацию в познавательном процессе. Схожи у них и некоторые функции. Отличие состоит в направленности: подход отражает познавательную деятельность с позиции ценности; ценностные ориентации направлены на выбор ценностей для удовлетворения потребностей личности или социума. Познание предшествует этапу ценностных ориентации.

Необходимо учитывать, что ценностный подход различными авторами рассматривается с разных позиций.

В.П. Тугаринов характеризует ценностный подход как отбор всего того, что нам нужно, что мы ценим, что приносит нам пользу. Без ценностного подхода не может существовать ни общество, ни личность. Ценностные отношения, то есть ценностный подход, по его мнению, представляет собой

необходимый, всеобщий и вечный фактор жизни человека и общества (12, с. 256-257). По мнению В.П.Тугаринова, ценностный подход включает в себя:

- познавательную деятельность;
- оценочную деятельность;
- осмысление их значимости для личности, совершенствования процесса и т.д.;
- ценностный подход как предтечу конкретной деятельности личности.

По мнению А.А.Ручки ценностный подход отражает познавательную деятельность Человека: «продуктом ценностного подхода являются знания о действительности с точки зрения потребностей и интересов социального субъекта» (8, с.9). Следовательно, ценностный подход выполняет функцию установки, связующего звена между теорией и практикой.

Ценностный подход, как ориентировочно-познавательный, реализуется при наличии соответствующих факторов и условий:

- общественное признание этических ценностей;
- гармоничное сочетание в личности и обществе социальных и личностных ценностей;
- формирование общественно ценной направленности личности;
- включение личности в общественно ценную деятельность;
- осмысление личностью терминальных и инструментальных ценностей;
- установление доверительных отношений между участниками педагогического процесса.

Ценностный подход, используемый в педагогике, обеспечивает:

- развитие познавательных интересов личности;
- ориентацию личности в ценностях;
- формирование оценочной деятельности у школьников;
- рациональное использование человеком методов (средств) в познавательной деятельности;
- рефлексивной деятельности учащихся;
- формирование установки на конкретные виды деятельности;
- регуляцию отношений, взаимодействия между участниками педагогического процесса.

Вместе с тем, ценностный подход выполняет функцию принципа в изучении и организации педагогического процесса.

9. Ценностный подход как педагогический принцип

Ценностный подход выступает в педагогике и как руководящее указание по изучению и организации процесса. Это означает, что рассмотрение всех педагогических процессов и явлений должно проводиться с позиции их ценности, положительной значимости, удовлетворения потребностей личности и социума.

В процессуальном плане принцип связан с:

- субординацией ценностей;

- определением функций;
- формированием мотивов и установки на отношение к ценностям;
- согласованием личных и общественных интересов;
- ориентацией личности на общечеловеческие ценности.

Многочисленные исследования философов, социологов и педагогов показывают, что исходной базой формирования ценностного подхода как принципа является:

- логика познавательной деятельности человека;
- рефлексивный подход к педагогическому процессу;
- педагогическая деятельность как открытая система;
- ценностная значимость изучаемых явлений и процессов;
- установление взаимодействия между участниками педагогического процесса;
- установки личности на отношение к различным ценностям;
- интересы и потребности личности и социума.

Многофункциональность данного подхода как принципа, требует опоры на другие принципы при изучении и организации педагогического процесса на основе ценностных ориентации:

- на дифференцированный подход как принцип, связанный с субординацией и классификацией ценностей;
- на интегративный подход как принцип, включающий обобщение знаний и умений;
- на личностно-ориентированный подход как принцип, связанный с выбором ценностей, их актуализацией, исходя из личностных потребностей;
- на возрастной подход как принцип, включающий возвышение потребностей и преемственную смену ценностей.

Практика показывает, что ценностный подход как принцип в педагогике выполняет важные функции:

- гностическую функцию, позволяющую эффективнее и рациональнее построить и использовать педагогический процесс;
- ориентировочную, способствующую выбору ценностей для удовлетворения потребностей личности и социума;
- информационную, связанную с передачей информации;
- образовательную, обеспечивающую вооружение учащихся знаниями и умениями;
- оценочную, связанную с соотношением ценностей, их осмыслением значимости для личности и социума;
- коммуникативную, включающую установление контактов, передачу и обмен информацией;
- прогностическую, связанную с ценностными установками и позицией личности;
- интегративную функцию, включающую синтез знаний и умений, объединение ценностей, исходя из характера потребностей общества и личности.

10. Ценностные ориентации как показатель социализации личности

Н.Б. Крылова ценностные ориентации характеризует как систему устремлений личности, а также как характер этой устремленности, высший уровень представлений об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности каждого человека и составляют внутренний источник его самоактивности (11, с. 108).

Конечно, ценностные ориентации не только характеризуют степень социализации личности, ее направленность, но и внутреннюю обусловленность самооценки личности. Следовательно, ценностные ориентации отражают отношения личности к внешнему и внутреннему миру личности.

Б.Г. Ананьев (1) считает, что ценностные ориентации являются одним из важнейших личностных образований, определяющих мотивацию поведения и отношений человека, удовлетворение потребностей, формирование направленности личности.

Анализ педагогических исследований и практики показывает, что зрелую, то есть социализированную личность отличает:

- широта ценностных ориентации;
- иерархия ценностей;
- актуализация ценностей.

У каждой личности существует своя система ценностей, в которой иерархия ценностей соответствует уровню ее развития.

М. Рокич и И.В. Дубровниа делят познавательные ценности на две большие группы. Первую группу ценностей составляют ценности цели - терминальные ценности, вторую - ценности средства - инструментальные ценности (16, с. 14).

Важнейшими для педагогики образования личности являются терминальные ценности, связанные с содержанием и основными целями деятельности человека. Терминальные ценности определяют смысл жизни человека, указывают направления его жизнедеятельности. Умение определить свои жизненные цели, то есть найти самого себя и свое место в жизни - важный показатель зрелости личности.

Исследования К.Олпорта и М.Рокича показывают, что основным показателем ценностных ориентации является умение дифференцировать объекты ценностей. И.В.Дубровина предлагает умения ориентироваться оценивать по пятибалльной шкале, что позволяет дифференцировать учащихся по нескольким группам (16).

Первую группу учащихся отличает:

- развитость механизма дифференциации ценностей, жизненных целей, их деление на главные и второстепенные;
- умение выделить нравственные, познавательные, эстетические и другие ценности, отделить главные от второстепенных ценностей;
- устойчивый характер личностных ценностей;

- высокий рейтинг общественно значимых ценностей;
- деловитость, активность, увлеченность конкретным делом;
- развитость гражданских чувств;
- отнесение на второй план таких ценностей, как удовольствие, общественное признание.

Вторую группу учащихся отличает:

- начальный этап формирования умений дифференцировать ценности;
- направленность личности на удовольствия;
- ориентация на сохранение здоровья, на любовь, материальное обеспечение, на верных друзей;
- низкая ориентация на интересную работу, творчество.

Третью группу учащихся отличает:

- не сложившийся механизм дифференциации ценностей;
- неразвитость личностной зрелости;
- в общественных делах отдается предпочтение семье и любви.

Итак, учащиеся первой группы ценностно соориентированы, их можно отнести к числу граждански зрелых людей; учащихся второй группы можно характеризовать как людей, ценностные ориентации у которых только складываются, формируются; третью группу составляют учащиеся, нуждающиеся в постоянном педагогическом руководстве, так как ценностные отношения у них еще не начали формироваться.

Таким образом, зрелую личность отличает широта ценностей, их дифференциация, устойчивость, что обеспечивает формирование и развитие целостной личности, верной своим принципам и идеалам.

Основные идеи и понятия

Ценности - это все то, что люди ценят, что приносит им пользу, удовлетворяет их потребности и интересы. Ценности всегда имеют положительную значимость.

Ценностные ориентации - результат воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, соориентированности личности в ценностях. Быть соориентированным в ценностях - значит включить их в структуру личности.

Ориентация в ценностях выступает как процесс, включающий субординацию ценностей, их выбор, осмысление. Сам процесс носит этапный характер, зависит от возраста, целей деятельности, направленности личности.

В педагогике одним из важнейших вопросов воспитания является формирование ценностных отношений, которые проявляются в форме:

- добра, честности, порядочности, справедливости, обязательности и т.д.;
- личностных установок, субъективных оценок, императивов, норм, представлений;
- социализации личности, присвоения общественных ценностей;
- выбора ценностей для удовлетворения духовных и иных потребностей.

Проблема ценностей достаточно сложное социальное явление, в педагогике не нашла своего достаточно полного освещения, особенно та часть, которая связана с ориентацией личности в нравственных, познавательных, эстетических, политических, духовных, общечеловеческих, профессиональных ценностях.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. - М.: Мысль, 1988.-228 с.
3. Головных Г.Я. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. - 1989. - № 6.
4. Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей: Сб //Проблемы ценностей в философии. - М.-Л.: Политиздат, 1966. - 337с.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М.: Политиздат, 1986. - 223 с.
6. Конвенция прав ребенка //Педагогика. - 1991. - № 10.
7. Маслов С.И. Нравственные ценности в учебном процессе: Сб//Проблемы становления и развития ценностных ориентации. - Тула: ТГПУ, 1997.
8. Моральные ценности личности /Под ред. А.И.Титаренко. - М.: МГУ, 1994.-176 с.
9. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. - Киев: Наук. думка, 1987.-156 с.
- 10.Розин Я.А. К вопросу о природе ценностных явлений //Философские науки.-1989.-№6.
- 11.Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. - М.: Мысль, 1993. - 167 с.
- 12.Социологический словарь /Под ред. Д.М.Гвишиани. - М.: Политиздат, 1988. -479 с.
- 13.Тугаринов В.П. Избранные философские труды. - Л.: ЛГУ, 1988. - 344 с.
- 14.Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1989.
- 15.Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Мысль, 1990. - 414 с.
- 16.Фролов И.Т. Загадка жизни, научный поиск и философская борьба. //Вопросы философии. - 1972. - № 3.
- 17.Формирование личности старшеклассника /Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Педагогика, 1989. - 168 с.

Тема 14. Комплексный подход в изучении и организации педагогического процесса

В педагогике нередко можно встретить понятия «педагогика как комплексная наука», «комплекс методов воспитания и обучения», «комплексная программа», «комплексное обучение», «комплексная практика», «комплексное воздействие» и т.д. Из приведенных примеров явно следует, что педагогика активно использует комплексный подход. Для раскрытия его сущности нам необходимо выяснить:

- что такое «комплекс», «комплексный подход»;
- особенности педагогических комплексов;
- особенности комплексного подхода в организации, управлении педагогическим процессом;
- сущность комплексного подхода как способа и как принципа изучения и организации педагогического процесса.

Остановимся на приведенных вопросах подробнее.

1. Понятие о комплексе и комплексном подходе

Комплекс в переводе с латинского означает связь, сочетание, соединение отдельных частей, процессов в целое (10, с. 272). Философской основой комплексного подхода в педагогике является учение о всеобщей связи явлений, целостном подходе к образованию личности как социальному явлению и процессу, основывающемуся на соотношении целого и части.

Комплекс как понятие широко используется в различных науках: выделяют природный комплекс, экономический комплекс, промышленный комплекс, социальный комплекс, органический комплекс, механический комплекс и т.д. Поэтому комплекс требует системного подхода. При этом следует иметь в виду, что не всякий комплекс бывает системным, но всякая система носит комплексный характер.

Комплекс широко применялся и применяется в психологии и, в частности, психоанализе. Введение этого понятия связано с именем К. Юнга, который считал, что «комплексом» следует называть содержание представлений, определяющих ответную реакцию на слово-стимул. Ж. Лапланш и Ж.-Б. Понталис выделяют в психологии три главных значения термина «комплекс»:

- первоначальный смысл: относительно устойчивая последовательность ассоциативных цепей. При этом учитываются ассоциативный процесс во всем его своеобразии;

- общий смысл: упорядоченная совокупность личностных черт. На этом уровне существование комплекса обусловлено бессознательным сведением новых ситуаций к детским ситуациям;

- узкий смысл: структура межличностных отношений и способ, с помощью которого индивид определяет свое место внутри этой структуры (5, с. 196).

Следовательно, в психологии под комплексом понимается соединение отдельных психических процессов в целое, отличное от суммы своих элементов.

Комплексный подход в психологии также рассматривается как систематическое изучение целостного индивидуально-психологического становления человека на всех этапах его жизненного пути (7, с. 170).

Культурно-исторический подход в психологии позволил Б.Г.Ананьеву сформулировать принцип комплексного подхода к человеку, согласно которого его индивидуальное развитие можно характеризовать как:

- онтопсихологическую эволюцию психофизиологических функций индивида;
- становление деятельности и истории развития человека как субъекта труда (деятельности);
- жизненный путь человека как личности (1, с. 136-165).

В процессе объединения всех свойств индивида, личности и субъекта деятельности образуется комплекс, неповторимость индивидуальности человека. Комплексный подход к человеку как целостности требует рассматривать его во взаимосвязи, единстве природного и социального. Следовательно, с психологических позиций комплексный подход означает системное изучение целостного индивидуально-психологического становления человека на всех этапах его жизненного пути (5, с. 758). Поэтому комплексный подход в изучении личности и организации ее воспитания и развития предполагает единство мотивационной и потребностной сфер, эмоционального и интеллектуального аспектов, волевой и действенно-практической сторон личности.

Рассматривая сущность и составные элементы комплексного подхода в педагогике, Э.И.Моносзон, выделяет:

- единство цели и задач, содержания, методов и организационных форм;
- единство воздействия на сознание, чувства и поведение личности;
- единство обучения, воспитания и развития;
- единства идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания;
- единство воспитания и самовоспитания;
- взаимодействие социальных институтов, влияющих на воспитание личности;
- организационное обеспечение реализации комплексного подхода (6, с. 75-92).

Таким образом, комплексный подход выступает как процессуальная система, поэтому в общенаучном плане его основой в изучении и образовании личности должна быть теория систем, с ее системно-структурным анализом, требующим раскрытия во взаимосвязи всех элементов педагогического процесса как системы воспитания и развития личности учащегося.

2. Особенности комплексного подхода в педагогике

В условиях работы образовательного учреждения комплексный подход в изучении и организации педагогического процесса необходим для того, чтобы:

- оказать помощь личности учащегося в раскрытии своего интеллектуального, духовного и физического потенциала;
- обеспечить целостное развитие личности, обучающейся на основе взаимосвязи всех ее сторон;
- способствовать развитию системного подхода к управлению педагогическим процессом;
- обеспечить единство воспитания, обучения и развития личности.

В советской педагогике комплексный подход рассматривался по преимуществу как всестороннее воздействие на личность с целью ее идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического воспитания и физического развития (4, с. 13-15). Еще в 1980 году И.Ф.Харламов отмечал, что комплексность воспитания и обучения необходимо раскрывать на основе органической взаимосвязи двух его сторон: как внутреннее закономерное развитие личности и как совершенствование содержания и форм организации учебно-воспитательной работы (11, с. 19). Тем не менее, внешние воздействия в комплексном подходе являются доминирующими. Так, Р.М.Бескина и В.Э.Чудновский подчеркивают: «Комплексный подход - целостная система воспитательных воздействий, она основывается на понимании воспитания как диалектического единства объективного и субъективного и направлена на ученика» (3, с. 28).

На наш взгляд, комплексный подход – это прежде всего взаимодействие участников педагогического процесса как системного явления, развитие потенциала личности, ее взаимодействие с комплексом средств воспитания и обучения. Такое понимание комплексного подхода требует учета:

- структуры личности учащегося, степени ее социализированности;
- ценностных ориентации обучающегося;
- осмысления педагогом ситуации образования личности учащегося;
- индивидуально-психологических особенностей развития личности;
- половозрастных особенностей развития личности;
- интеллектуального потенциала личности.

Становление и развитие личности, ее профессионализма всегда связано с формированием сознания, отношений и поведения. Они представляют собой проявление сущности целостной личности и связаны между собой. По-

этому к развитию этих сторон необходим комплексный подход. При этом интегративной основой комплексного подхода выступают ценностные ориентации учащихся.

Комплексный подход в управлении педагогическим процессом воспитания и развития личности выполняет ряд важных функций:

- целеполагающую, что позволяет сделать сам педагогический процесс системным, скоординированным;
- функцию оптимизации педагогического процесса (Ю.К.Бабанский); обеспечивает раскрытие и развитие духовного и физического потенциала личности учащегося;
- координирующую, что позволяет сделать педагогический процесс целостным.

Ю.К. Бабанский комплексный подход связывает с наличием основных компонентов педагогического процесса: целью и задачами воспитания, содержанием воспитательных влияний и деятельностью самих учащихся, формами и методами воспитания и самовоспитания, стимулированием и мотивацией, контролем и самоконтролем в педагогическом процессе (8, с. 310). Исходя из теории оптимизации педагогического процесса, им предлагается осуществлять управленческий подход к реализации комплексного подхода.

3. Комплексный подход в организации и управлении педагогическим процессом

Ю.К.Бабанский комплексный подход рассматривает как единство идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического воспитания и физического развития, представляющих ядро всестороннего развития личности (8, с. 319-320).

Комплексный подход в педагогике управления реализуется на нескольких уровнях:

- методологическом, исходя из теории систем;
- теоретическом, исходя из теории развития личности в деятельности;
- праксиологическом, исходя из единства развития всех сфер личности.

На методологическом уровне управления комплексный подход реализуется на основе принципов системности, объективности и историзма.

На теоретическом уровне - на основе принципов развития личности в деятельности, учета влияния социокультурного пространства, теории управления.

На праксиологическом уровне управления комплексный подход реализуется на основе поэтапного подхода. Приведем несколько модернизированную нами систему управления, предложенную Ю.К.Бабанским (10, с. 310-311):

Комплексное планирование позволяет учесть решение задач обучения, воспитания, образования и развития личности. При решении этих задач, от-

мечает Ю.К.Бабанский, наблюдается своеобразная диффузия, взаимопроникновение, взаимное усиление их, включаются межпредметные связи, происходит качественный рост эффективности педагогического процесса (2, с. 274).

Комплексный подход к определению содержания педагогического процесса позволяет сочетать различные виды деятельности, установить межпредметные связи, упразднить дублирование, установить субординацию знаний, привести их в систему, выделить ведущие идеи, реализовать ценностный подход.

Комплексный анализ результатов управления включает определение поэтапного влияния педагогического воздействия на развитие всех сторон личности учащегося.

Управление педагогическим процессом на основе комплексного подхода требует разработки методических подходов, что связано с определением необходимых условий. Исходя из управленческого подхода, можно выделить:

- организационно-педагогические условия, включающие наличие цели взаимодействия участников педагогического процесса; планирование взаимодействия составных частей педагогической системы; комплексное решение педагогических задач;

- процессуально-управленческие условия, связанные с культурой общения участников педагогического процесса; стимулированием взаимодействия участников педагогической системы; включением в педагогический процесс всех сторон личности; установлением единства воспитания и обучения;

- аналитико-корректирующие условия, включающие наличие критериев оценки результатов комплексного решения образовательных задач; всесторонний анализ результатов взаимодействия участников педагогического процесса; перевод воспитания в самовоспитание как показатель эффективности педагогического процесса на основе комплексного подхода к управлению педагогическим процессом.

Ю.К.Бабанский выделяет следующие пять групп условий организации комплексного подхода в педагогике:

- методологическую и теоретическую подготовку учителя;
- владение механизмом комплексного подхода;
- координацию усилий всех участников педагогического процесса;
- наличие материально-технической базы осуществления комплексного подхода;

- морально-психологический климат педагогического процесса (2, с. 324).

Реализация всех методических подходов возможна только на основе педагогических принципов. Сам подход включает в себя содержание, организационные формы, методы и реализуется на основе комплекса принципов.

4. Комплексный подход как способ изучения педагогических проблем

Педагогический процесс многогранен, многогранна личность учащегося, многоаспектно управление педагогическим процессом как системой, поэтому в их изучении необходим комплексный подход.

Прежде всего, в комплексном изучении нуждается личность ученика как определенная целостность; выяснении, как воздействие на одну сферу личности ведет к изменению других сфер, развитию конкретных черт личности.

В изучении учащихся важно проследить динамику развития личности. Сравнительный анализ должен проводиться на основе успехов или неуспехов данной личности, а не других учащихся.

Комплексный подход позволяет выяснить ценностные ориентации учащихся, их субординацию, что определяет направленность личности, доминирующие идеи в ее сознании и отношениях. По ценностным ориентациям можно судить о воспитанности личности.

Наиболее сложной частью педагогической деятельности является определение и развитие творческого потенциала личности. Здесь также нельзя обойтись без комплексного подхода, ибо потенциал можно изучать на основе развития интересов, мотивов, установки, результатов деятельности, устремленности личности.

Без комплексного подхода нельзя обойтись при изучении становления статуса личности в коллективе, который основывается не только на результатах учебной и иной деятельности, но и на связях личности с коллективом, отношениях коллектива с социокультурной средой.

Исследование комплексного подхода к управлению педагогическим процессом Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин связывают с уровневым подходом, требующим учета:

- образа жизни личности;
- национальных и региональных традиций;
- влияния средств массовой информации;
- влияние социокультурной среды;
- воздействия коллектива и психологической атмосферы в нем;
- сложившихся нормы межличностных отношений;
- индивидуальных особенностей развития личности (4, с. 51).

Следовательно, комплексный подход в изучении педагогического процесса и личности требует использования различных методов, их сочетаний в различных ситуациях и состояниях, учета факторов и условий, влияющих на них.

5. Комплексный подход как принцип изучения и организации педагогического процесса

Педагогический процесс выступает как система, как взаимодействие множества субъектов и объектов, объединенных общей целью и находящихся в субординированных отношениях и связях.

Комплексный подход Ю.К.Бабанский и В.А.Сластенин рассматривают как общепедагогический принцип. Организация педагогического процесса на его основе обеспечивает:

- формирование интегративной цели образования;
- формирование единства сознания и поведения;
- всестороннее развитие личности;
- единство идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания;
- гармоническое развитие всех сущностных сил человека;
- формирование научного мировосприятия и мировоззрения;
- ценностные ориентации личности;
- единство содержания и методов образования личности учащегося.

Комплексный подход как принцип реализуется на основе системы принципов, к которым следует отнести:

- системный подход как принцип, позволяющий субординировать связи, отношения между структурными компонентами педагогического процесса как системы;
- личностно-ориентированный подход как принцип, связанный с всесторонним развитием личности;
- деятельностный подход как принцип, отражающий функциональный аспект педагогического процесса как комплексной системы;
- ценностный подход как принцип, включающий ориентацию личности в системе ценностей по удовлетворению и развитию познавательных, духовных и иных потребностей.

Следовательно, многогранность личности и педагогического процесса, социокультурного пространства и информационно-коммуникативных связей требует комплексного подхода к изучению и организации педагогического процесса.

Основные идеи и понятия

Под комплексом понимается связь, сочетание, соединение отдельных явлений, процессов, частей, составляющих целое как систему.

Комплексный подход выступает как способ изучения педагогического процесса, личности, включая содержание, методы и принципы.

Научной основой комплексного подхода является теория систем и системный подход.

Комплексный подход выступает как процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса, управляющей и управляемой подсистем.

Комплексность проявляется в наличии всех компонентов педагогической системы, включении в педагогический процесс всех сторон личности.

Комплексный подход в управлении связан с поэтапным решением образовательных задач личности.

Комплексный подход как принцип выступает руководящим положением, требующим взаимодействия (установления связей) всех элементов системы; единства идейно-политического, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания; включения в педагогический процесс всех сторон личности учащегося.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989.—560 с.
3. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. О психологических предпосылках комплексного подхода в воспитании // Сов. педагогика. - 1982. - № 7.- С. 27-33.
4. Комплексный подход к воспитанию школьников / Под ред. Л.К. Балясной. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.
5. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. - Высш. школа, 1996.- 623 с.
6. Моносзон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1978. - 200 с.
7. Психология. Словарь / Составитель Л.А.Карпенко.- М.: Политиздат, 1990. - 424 с.
8. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Педагогика, 1983. - 608 с.
9. Словарь практического психолога / Составитель С.Ю.Головин. Минск: Харвест, 1997. - 800 с.
10. Философский энциклопедический словарь. - М.: ИСЭ, 1989. - 815 с.
11. Харламов И.Ф. Теоретические и методические проблемы комплексного подхода к обучению и воспитанию // Сов. педагогика. - 1980.-№7.-С. 17-26.

Тема 15. Педагогический мониторинг

Мониторинг в педагогику пришел из управления системами. Он связан со сбором информации, ее обработкой, хранением и принятием решений. Следовательно, без мониторинга не может обойтись ни одна система, ни какое управление, тем более педагогическое управление. Поэтому в управлении педагогическим процессом мониторинг играет важную роль. Остановимся на сущности педагогического аспекта мониторинга.

1. Понятие мониторинга в науке

В Словаре иностранных слов мониторинг, в переводе с английского языка, рассматривается как наблюдение за каким-либо процессом, оценка и прогноз в связи с его развитием (7, с. 392). Следовательно, мониторинг связан с информацией, с ее получением, обработкой (анализом) и использованием в управленческой деятельности.

В науке данное понятие трактуется значительно шире: не только как процесс наблюдения, но и как сбор информации, ее анализ, переработка, оценка, хранение и применение в процессе реализации принятых решений.

Следовательно, сама информация, ее сбор, хранение – ведущие моменты мониторинга. Вместе с тем, анализ информации, переработка, принятие решений и ее использование для достижения поставленной цели – выходит на управление. Таким образом, мониторинг органически связан с управлением.

Важнейшим моментом мониторинга является его информация, требования предъявляемые к ней. Учитывая, что мониторинг связан, в первую очередь, с принятием управленческих решений, к информации предъявляются жесткие требования. О.Т. Лебедев и А.Р. Каньковская к информации предъявляют следующие требования:

- информация должна быть качественной и достаточной количественно для принятия управленческого решения;
- информация должна быть достоверной и точной, отражающей сущность явлений и процессов;
- информация должна поступать своевременно, чтобы оперативно принимать управленческие решения;
- информация должна отражать с достаточной полнотой состояние процесса, всякое её усечение снижает эффективность управления;
- информация должна отличаться своей конкретностью, полезностью для управленческой деятельности;
- информация должна быть унифицирована, систематизирована, доступна для активного использования в управленческой деятельности (3, с. 156-157).

2. Понятие о педагогическом мониторинге

В.И. Андреев рассматривает педагогический мониторинг как системную диагностику «качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» (1, с. 259). Следовательно, в педагогическом мониторинге интегрируются воспитание и обучение, развитие и образование. Он выступает как процессуальная система сбора и организации информации о функционировании образовательной системы, отслеживания ее функционирования в форме непрерывного контроля, прогнозирования развития.

Мониторинг имеет свое информационное поле. В.И. Андреев характеризует его как приоритетные проблемы мониторинга и относит к ним:

- 1) изучение и оценку целей, содержания и самих учебных программ;
- 2) разработку эффективного применения образовательного стандарта;
- 3) оценку качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств обучения;
- 4) оценку эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания;
- 5) оценку современных педагогических технологий;
- 6) создание диагностической службы для получения информации о качестве функционирования и развития педагогической системы;
- 7) комплексную оценку функционирования и саморазвития образовательной системы;
- 8) комплексную оценку функционирования зарубежных образовательных систем и их использование в российских условиях (1, с. 259-260).

Таким образом, представлен круг проблем, подверженных педагогическому мониторингу. Вместе с тем, анализ научных исследований и педагогической практики показывает, что педагогический мониторинг проявляется в различных формах:

- системного подхода к сбору информации о функционировании педагогической системы;
- анализа поступающей информации, исходя из цели стандартных критериев образования;
- упорядоченного хранения информации для анализа и принятия управленческих решений;
- доведение информации до распределителей и исполнителей для принятия оперативных управленческих решений;
- непрерывного контроля за функционированием педагогической системы;
- прогнозирования развития педагогической системы на основе анализа поступающей информации из разных источников.

Педагогический мониторинг посвящен сбору фактов. Без анализа фактов немислимо эффективное исследование и управление системой. Останемся на формах проявления педагогического мониторинга.

3. Системный подход к сбору информации

В научном исследовании и управлении педагогическим процессом сбор информации носит системный характер. В педагогическом исследовании собираемая информация должна отражать:

- цель, в которой прогностически отражается результат изучения проблемы, научный поиск, то есть направленность исследования;
- задачи, решение которых отражает этапный характер исследования;
- логику процесса исследования, исходя из казуального подхода.

В практическом плане, сбор информации должен отвечать:

- соответствию положений гипотезы целям и задачам научного исследования;
- сочетанию гипотезы, задач со структурой диссертационного исследования;
- раскрытию логики изложения материала в соответствии с концепцией научного исследования.

При этом в научном исследовании следует учитывать то, что:

- философия по отношению к педагогике выполняет методологические функции;
- социология выступает теоретической базой изучения факторов и условий изучения проблемы;
- психология отражает внутреннее состояние субъектов педагогического процесса.

Исходя из приведенного, в основу изложения материала каждого параграфа следует положить соответствующие философские, социологические и психологические принципы. Без этого педагогическое исследование будет лишено системной информационной базы. Сошлемся на исследование И.С.Ломакиной «Оценочная деятельность как фактор повышения учебно-познавательной активности студентов» (4, с. 7-22). В первой главе рассматривается «Оценочная деятельность как педагогическая проблема». Логика раскрытия главы включала:

- рассмотрение проблемы оценки в философских, социологических, психологических и педагогических исследованиях;
- анализ приложения теории деятельности к конкретному исследованию с философских, социологических, психологических и педагогических позиций;

- прогностический подход к повышению учебно-познавательной активности на основе оценочной деятельности студентов на методологическом, теоретическом, методико-практическом уровнях.

Какова логика рассмотрения первого параграфа? Автором для анализа вопроса был избран исторический подход. В начале вопрос оценки был рассмотрен с позиции истории развития философской мысли: в античном мире, в эпоху развития индустриальной цивилизации и в современных условиях. С позиции социологии оценка рассматривалась на основе анализа проблемы немецкими, американскими и советскими учеными, представленные, главным образом двадцатым веком. Психология оценки была представлена анализом работ Л.С. Выготского, А. Маслоу, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и др. Анализ проблемы оценки с педагогических позиций был проведен на основе изучения работ Ш.А. Амонашвили, Р.Х. Шакурова, С.А. Маврина, Н.В. Селезнева и др. Следовательно, на основе системного подхода, проводился системный анализ проблемы и сбор информации.

Практика научных исследований показывает, что сбор информации о состоянии объекта изучения должен начинаться с тщательного анализа опубликованных научных работ. Каждый исследователь должен знать, что наработано до него. Здесь главное: не открывать уже открытую Америку.

Вместе с тем, исследователю следует знать, что в современных условиях научная информация обновляется каждые 5-7 лет. Поток информации настолько велик, что молодому ученому нетрудно в ней «утонуть». Поэтому важно определить принципы отбора источников информации. Мы уже отмечали, что к ним следует отнести монографии, статьи из сборников и журналов, диссертации. Дадим краткую характеристику этим источникам информации.

а). Монографии. К их числу относятся работы, в которых всесторонне рассматривается конкретная проблема. Объем таких работ выходит, как правило, за сто страниц.

Следует отобрать четыре-пять работ, изданных за последние 10-15 лет и имеющих непосредственное отношение к изучаемой проблеме, и тщательно их проанализировать.

б). Журнальные статьи. В них оперативно освещаются результаты новейших научных исследований. Поэтому следует тщательно просмотреть философские, социологические, психологические и педагогические журналы за последние двадцать лет. В каждом ежегодном последнем номере дается свод опубликованных статей, что облегчает их выбор исследователю. Важно постоянно следить за новейшими успехами в педагогической науке.

в). Научные статьи в сборниках. Сами сборники, как правило, носят проблемный характер, в которых проблема освещается с разных сторон. Ценность сборников состоит в следующем:

- в них публикуются новейшие данные научных исследований;
- проблемы рассматриваются углубленно, с разных позиций;
- определяются тенденции развития научной мысли.

г). *Диссертационные исследования.* Это научные работы, в которых на основе длительного изучения проблема рассматривается с методологических, теоретических и праксиологических позиций. В диссертации дается понятийный аппарат исследования, раскрывается логика изучения проблемы, описывается содержание экспериментальной работы, приводятся критерии, на основе которых делаются научные выводы. Краткое содержание диссертации представляется в виде автореферата.

Знакомство с диссертационными работами, позволяет исследователю осмыслить свои подходы к изучению проблемы с позиции актуальности, цели и задач, гипотезы и этапов, научной новизны и ее значимости, методов исследования.

Для получения достоверной оперативной информации необходим живой контакт исследователя с учащимися. Такой контакт устанавливается с помощью различных средств:

- беседы как источник информации. Она выступает как устная форма общения исследователя и учащихся. Вопросы беседы заранее продумываются, строятся на основе взаимопроверки. Для мониторинга важно зафиксировать не только содержание, но и эмоционально-психологическое состояние собеседника;
- наблюдение как источник информации. Оно носит целенаправленный характер, требует определения цели и плана, подробной фиксации результатов и учета основных и переменных величин;
- анкетирование как источник информации. Его можно характеризовать как письменный опрос по заранее продуманной программе. Вопросы должны отличаться конкретностью, не допускающей двух смыслов. Информация также может быть получена на основе выбора ответов на вопросы;
- интервью как источник информации. Это беседа монологического характера. Исследователь по заранее продуманному плану задает вопросы и фиксирует ответы с помощью технических средств;
- тестирование как источник информации. С помощью специальных тестов определяется наличие тех или иных свойств, качеств личности. Личность ставится в определенную ситуацию на основе специально разработанной методики.

Ю.К. Бабанский предложил ввести «педагогический консилиум» как один из важных источников информации. Консилиум выступает как коллективный источник информации, ее анализа на основе выработанного единого подхода.

Важным источником информации является педагогический опыт. Сам опыт выступает в различных формах:

- отражающих труд педагогических коллективов;
- инновационной деятельности отдельных педагогов и педагогических коллективов;
- разработки педагогических технологий учителями;
- в исследовательском подходе к педагогическому труду;

- стимулирования педагогической деятельности;
- организации банка данных о передовом опыте;
- рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Ю.К.Бабанский предлагает для сбора, хранения и анализа опыта составлять информационную карту. Сама карта включает несколько разделов:

- автор опыта и его адрес;
- наименование опыта;
- содержание опыта;
- степень творческой новизны опыта;
- уровень научной обоснованности опыта;
- длительность функционирования опыта;
- характер имеющихся опытных материалов;
- возможные формы изучения и обобщения опыта (2, с. 526).

Исходя из цели исследования, проводится системная организация всего собранного материала.

4. Системная организация сбора и хранения информации

В своем развитии педагогическая система проходит несколько этапов. При этом информация о функционировании системы поступает на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях, включая организационный, процессуальный и корректирующий этапы управления. Организация самой информации в научном исследовании требует системного подхода.

Системная организация сбора информации включает в себя:

- сведения о деятельности педагога и его состоянии;
- сведения о деятельности учащихся и их состоянии;
- взаимодействие педагога и учащихся на методологическом, теоретическом и практическом уровнях;
- состояние системы на организационном, содержательно-процессуальном и корректирующем этапах управления.

Сам сбор, организация и хранение информации проводятся различными способами. Среди них в научных исследованиях широко используются:

- фиксация материала на карточках. В карточках указывается содержание, рассматриваемые вопросы и библиографические сведения об источнике информации согласно, существующего стандарта;
- аннотационные записи. В них кратко, но точно излагается содержание источника, выделяются ведущие идеи, узловые проблемы. Фиксация информации проводится различными способами и в различной форме;
- тезисное конспектирование. При этом выписываются ведущие идеи в их логической последовательности;
- реферирование. Реферирование отличается кратким, логическим изложением источника информации. При этом выделяются базовые идеи, оцени-

ваются излагаемые факты, определяется отношение исследователя к данному материалу;

- цитирование. Оно выступает как вариант конспектирования, где дается точное воспроизведение источника, с указанием всех выходных данных. Цитирование всегда связано с подтверждением своих взглядов или критики взглядов автора.

Педагогический мониторинг необходим не только для сбора, но и обработки, анализа материала.

5. Системный анализ информации

В науке под системным анализом информации понимается:

- рассмотрение процесса и информации о нем как целостной системе, состоящей из взаимосвязанных частей;
- соответствие цели анализа целям функционирования системы;
- выявление и анализ альтернативных путей решения исследуемой проблемы;
- цели изучения отдельных частей педагогического процесса, которые не должны противоречить целям всего исследования, то есть общей программе анализа системы.

Особенностью системного анализа является то, что его базой является теория систем и системный подход. В.Г. Юдин отмечает, что системный анализ заимствует у теории систем лишь самые общие исходные представления и предпосылки. Его методологический статус весьма необычен:

- с одной стороны, системный анализ располагает систематизированными методами и процедурами, почерпнутыми из современной науки и созданными специально для него, что ставит его в ряд с другими прикладными направлениями современной методологии;
- с другой – в рамках системного анализа применяются не строгие, основанные на интуиции суждения, оценки и методы, при том, необходимость их использования в каждом случае специально обосновывается;
- в системном анализе тесно переплетаются элементы науки (теории) и практики (10, с. 587).

Процедуры системного анализа подчинены поиску альтернативных вариантов решения исследуемой проблемы, сопоставлению полученных результатов с целью и критериями, затрачиваемым временем и силами участников педагогического процесса.

Центральное место в системном анализе занимает обобщенная модель исследуемого объекта, в котором отражаются все факторы, условия, взаимосвязи в реальных ситуациях. Сформированная модель изучается как реальный объект исследуемой проблемы.

Системный анализ в педагогике связан с обобщением и систематизацией всего того, что было добыто наукой и практикой по исследуемой проблеме.

В научном плане системный анализ связан с выяснением:

- степени разработанности методологических принципов исследования проблемы;
- сформированности теоретической базы изучения проблемы;
- технологической обоснованности способов анализа информации.

Следовательно, системный анализ проблемы должен проводиться с философских, социологических, психологических и педагогических позиций.

Важное место в педагогическом исследовании отводится анализу опыта как источника информации. Дело в том, что опыт отражает:

- требования общества к решению педагогических проблем и реальность их выполнения;
- активность профессиональной деятельности педагога;
- профессиональную компетентность преподавателя;
- культуру педагогического труда;
- эффективность решения учебно-воспитательных задач;
- выбор оптимальных средств решения педагогических проблем;
- новые явления в педагогической практике.

На основе системного анализа информации формируется новая структура знания, то есть модель, в которую включается опыт многих людей. При этом, сама информация подвергается классификации, то есть конструированию. К наиболее часто используемым признакам классификации информации следует отнести:

- классификацию по этапам управленческой деятельности;
- по характеру взаимодействия субъектов педагогического процесса;
- по особенностям отношений субъектов процесса;
- по мотивам деятельности учащихся;
- по ценностным ориентациям учащихся;
- по познавательной активности личности;
- по направленности личности;
- по информированности участников педагогического процесса;
- по обученности учащихся;
- по коммуникативности учащихся и т.д.

О.Т. Лебедев и А.Р.Каньковская предлагают информацию классифицировать по семи принципам (3, с. 154), что можно представить в виде рисунка 20.1.

В аналитической деятельности педагога-исследователя важное значение имеет форма воспринимаемой информации (аудиовизуальная, тактильная, обонятельная, комбинированная). Дело в том, что от формы восприятия зависит актуализация информации.

Аудиовизуальная информация выступает как один из основных источников познания. Она отражает содержательную и эмоциональную сторону воздействия, формирует отношение личности к объекту познания.

Знаковая информация отражает содержательную сторону изучаемых объектов и выступает в форме текста или цифровой информации. Использование кодируемой информации специальной подготовки и развития абстрактного мышления.

По источникам формирования информация делится на внешнюю и внутреннюю. Внешняя информация отражает состояние внешней среды и ее влияние функционирование педагогической системы. Внутренняя информация отражает состояние самой педагогической системы, ее связи, функции, как составных частей, так и системы в целом.

Внешняя информация делится на постоянно и временно действующую. К постоянной информации относятся нормы, стандарты, правила, алгоритмы. Переменная информация отражает новые обстоятельства, ситуации, влияние переменных величин, побочных явлений.

Итак, мониторинг в форме контроля, управления педагогическим процессом так же связан с системным анализом, включающим в себя:

- системное поступление информации о состоянии педагогической системы;
- наличие целевой установки на контроль и анализ информации;
- планирование контрольной и аналитической деятельности исследователя;
- определение системы логических процедур и операций;
- реализация планов контрольной и аналитической деятельности;
- сопоставление полученных результатов с заданной целью исследования;
- обобщающие выводы;
- определение новых целей исследовательско-аналитической деятельности.

7. Мониторинг и прогнозирование развития педагогической системы

Прогнозирование результатов исследования заложено в цели, задачах, гипотезе, этапах и плане. Само прогнозирование связано с построением модели исследования, в которой воплощаются выше - указанные вопросы. Ведущее место при этом принадлежит цели и гипотезе.

Педагогическое исследование, как известно, проводится по известному алгоритму. Поэтому процесс стратегического планирования исследования и получения информации его ходе можно представить в виде модернизированной таблицы С.Е.Шишова и В.А.Кальней (11, с. 103-104). (См. табл. 2).

В научном исследовании ведущая роль принадлежит стратегическому прогнозированию. Это позволяет выделить долгосрочные приоритеты, определить ближайшие перспективы, разработать логику оперативных действий.

Прогнозирование в педагогическом мониторинге, а вместе с этим и получение информации, связано с принятием управленческого решения.

Само управленческое решение в научном исследовании охватывает:

- совокупность целей (стратегических и тактических) исследования;
- средства для достижения поставленной цели;
- способы достижения поставленной цели;
- систему взаимодействия между участниками педагогического процесса;
- установление сроков достижения целей исследования;
- этапный подход к управлению и сбору информации при достижении целей исследования.

Прогнозирование результатов исследования выступает как инновационный процесс. Именно в рефлексивной деятельности педагога заложен его инновационный потенциал. Его реализация возможна только на основе исследовательского подхода к своей педагогической деятельности.

Основные идеи и понятия

Педагогический мониторинг выступает как системный подход к сбору и анализу информации о состоянии педагогической системы (педагогического процесса) на методологическом, теоретическом, методическом и праксиологическом уровнях.

Составными частями педагогического мониторинга являются: определение цели сбора информации, методов ее получения и оценки, анализа и принятия решения на коррекцию процесса, исходя из ранее принятых критериев.

Системный анализ информации о функционировании педагогического процесса включает систематизированные процедуры, рассматривающие этот процесс как целостность, состоящую из взаимосвязанных частей, где анализ функционирования частей процесса соотносится с целями функционирования педагогической системы в целом.

Системная организация сбора информации связана с ее получением от всех звеньев системы, ее структурирование и классификации по содержанию, уровню обобщенности, в зависимости от этапов функционирования педагогической системы.

Системный контроль связан с выделением его приоритетных направлений, определением глубины, объема и сроков, выбором критериев и средств сбора информации.

Литература к главе

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: КГУ, 1998. – Кн. 2. – 318 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 560 с.

3. Лебедев О.Т., Каньковская А.Р. Основы менеджмента. – СПб: Питер, 1997. – 192 с.
4. Ломакина И.С. Оценочная деятельность как фактор повышения учебно-познавательной активности студентов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 24 с.
5. Методология педагогики /Под ред. В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1998. – Ч. П. Вып. 5. – 92 с.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
7. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М.: Роспедагентство, 1997. – 430 с.
9. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС, 1999. – 352 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1988.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Роспедагентство, 1998. – 327 с.

Тема 16. Оценка результатов научного исследования

Оценка практически присутствует во всех областях науки и практики. Она необходима для проверки результатов конкретной деятельности, в том числе и исследовательской.

Для раскрытия сущности оценочной деятельности в научных исследованиях необходимо рассмотреть:

- понятие оценки в научном познании;
- предмет оценки в научно-педагогических исследованиях;
- критерии оценки качества научного исследования;
- методы оценки качества научного исследования;
- внедрение результатов исследования как показатель его качества;
- критериальный подход к результатам исследования и их внедрению.

1. Понятие оценки в научном познании

В философии «оценка» традиционно рассматривается как раздел аксиологии. Категории «оценка» и «ценность» являются базовыми в аксиологии и имеют длительную историю развития, начиная от Сократа.

Проблема оценки, ценностных ориентаций в отечественной философии нашла свое отражение в 50-60-е годы XX века в трудах В. П. Тугаринова, О. Г. Дробницкого, Л. Н. Столовича, М. С. Кагана, В. А. Василенко и др. В их работах оценка выступает как способ выявления ценности, которая до оценки существует как объективная возможность.

В философии на место оценки в познавательной деятельности человека существует несколько взглядов.

Первый взгляд связывает оценку с аксиологией. При этом отмечают, что в акте оценки всегда существует субъективное начало, так как оценка направлена на выяснение значимости свойства предмета для человека, соотносится с потребностями, которые выступают оценочной призмой человеческого сознания, фундаментом его стремлений, интересов, вкусов, идеалов (7, с. 235).

Второй взгляд связывает оценку с гносеологией. Оценка – это особый познавательный акт, имеющий своей задачей осознание ценностных свойств предметов и явлений. Б. А. Кислов отмечает, что оценка является стороной познания, дополняющей безоценочное познание; оценка является этапом познания; оценка выступает как способ познания ценностного отношения человека к миру (4, с. 74).

Третий взгляд связан с выделением основных функций оценки, к которым в философии относят интегративную, проявляющуюся в целостном подходе к познанию; логическую, включающую установление связи различных разделов науки, в том числе гносеологии и аксиологии; информационную, отражающую обогащение отраслей знаний; регулятивную функцию, связанную со становлением личности, регуляцией ее поведения.

Проблеме оценочной деятельности в педагогике большое значение придавали Я. А. Коменский, И. Герbart, К.Д. Ушинский, А.Дистервег, П.Ф. Каптерев, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Оценочная деятельность ими рассматривается как результат свершения педагогического процесса в целом или отдельного его этапа.

Психологическую природу оценки рассматривали в своих работах Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили, Р. Х. Шакуров, П. Ф. Силенок и др. В исследованиях данных авторов выделяются несколько типов оценок:

- интегральная оценка - связывается с всесторонним оцениванием результатов познания;
- парциальная оценка - включает оценку частных знаний и умений;
- фиксированная оценка - связана с промежуточными успехами личности.

Следовательно, парциальные и фиксированные оценки являются основой формирования интегральной оценки. Б. Г. Ананьев считает, что интегральная и парциальные оценки образуют разные уровни педагогической оценки и уровни развития личности (1, с. 265).

Оценка выступает не только как завершающий этап мыслительного акта, но и условие определения познавательных целей, построения и решения соответствующих задач.

Оценка - неперенный спутник управленческой деятельности. Более того, в управлении всегда присутствует завершающий этап в форме сверки результатов с заданной целью. Следовательно, оценка – атрибут управленческой деятельности и в педагогике.

2. Сущность оценочной деятельности в педагогике

Анализ теории деятельности показывает, что при решении вопросов оценочной деятельности следует опираться на следующее:

- все отношения человека, в том числе и отношения к учебной деятельности, носят печать оценочной деятельности;
- оценочная деятельность выступает составным элементом системной деятельности;
- познавательная деятельность человека возможна только на основе оценочной деятельности;
- эффективность познавательной деятельности учащихся зависит от перевода оценочной деятельности в самооценочную;
- оценочная деятельность выступает как единство психического и практического;
- цель и мотив выступают системообразующими элементами оценочной деятельности в учебном познании.

Как для педагога-исследователя, так и для учащихся важно овладеть оценочными умениями, в том числе умениями:

- обобщать информацию;
- оценивать те или иные способы решения познавательных задач;

- оценивать процесс решения познавательных задач;
- оценивать отдельные познавательные действия;
- корректировать свою познавательную деятельность;
- анализировать информацию по результатам познавательной деятельности.

Для управления процессом оценки результатов исследования, той или иной деятельности учащихся важно не только владеть оценочными умениями, но и знать уровень развития оценочной деятельности. К этим уровням можно отнести сформированность умений:

- осуществлять все этапы учебной оценки;
- проводить в различных формах оценочную деятельность;
- ориентироваться в познавательных ценностях.

Следовательно, оценочная деятельность носит и уровневый характер.

3. Предмет оценки в научно-педагогическом исследовании

В научном исследовании необходимо точно определить предмет, который подлежит оцениванию. Им, как правило, является результат, определяемый целью изучения. Анализ многочисленных исследований позволяет отнести к предмету изучения:

- разработку новых педагогических концепций в области образования, в том числе воспитания и обучения;
- разработку системы средств, методов и форм образования личности, управления педагогическим процессом;
- закономерности и принципы управления образованием личности, воспитательным коллективом;
- выдвижение новых проблем образования, в том числе воспитания и обучения;
- анализ педагогической практики образования учащихся, управления педагогическим процессом;
- разработку принципов классификации фактов, явлений и процессов образования личности;
- проверку на истинность гипотезы (6, с. 26).

Следовательно, к результатам исследования, можно отнести теоретические положения и практические рекомендации.

Теоретические положения выступают в различных формах:

- в форме научной концепции, отражающего методологические и теоретические принципы;
- в форме подхода, характеризующий способ познавательной деятельности;
- в форме разработки направления развития процесса;
- в форме идеи, выражающей сущность изучаемого объекта;
- в форме закономерности, вскрывающей сущностные связи педагогического процесса;
- в форме классификации факторов, условий, фактов, явлений, процессов;

- в форме принципов, выполняющих прогностическую функцию в организации педагогического процесса.

Практические рекомендации выступают как результат научного исследования в форме разработки:

- новых методик воспитания и обучения;
- новых правил воспитания и развития личности, управления педагогическим процессом;
- алгоритма управления учебно-воспитательным процессом;
- программ воспитания и развития качеств личности, формирования коллектива;
- нормативных документов по обучению и воспитанию учащихся;
- учебных программ, используемых в ЭВМ;
- рекомендаций по совершенствованию педагогического процесса.

Результаты научно-педагогического исследования оцениваются с помощью эталона, соответствующих критериев.

4. Критерии оценки качества научно-педагогического исследования

В педагогике к основным критериям качества и эффективности завершённых теоретических исследований относятся:

- научная новизна результатов исследования;
- актуальность и теоретическая значимость результатов исследования;
- перспективность полученных результатов исследования.

Выше приведенное отражает теоретическую значимость педагогического исследования.

Качественную значимость педагогического исследования можно характеризовать как высокую, среднюю и низкую. При этом каждую характеристику следует оценивать со следующих позиций:

- установления нового;
- развития и углубления известного;
- уточнение и дополнение отдельных положений педагогической теории.

Остановимся подробнее на приведенных характеристиках.

Установление нового в научном исследовании связано с обоснованием новых теоретических концепций, идей, закономерностей, подходов, выводов, неизвестных педагогической науке. При этом меняются теоретические представления, открываются новые направления в прикладных исследованиях.

Развитие, систематизация и углубление известных теоретических положений, концепций, оказывают известное влияние на теоретические представления и перспективы развития самой теории.

Уточнение, дополнение и конкретизация известных теоретических положений. Все эти уточнения оказывают некоторое влияние на изменения теоретических представлений, на перспективное их использование. Но все уточнения связываются только с конкретной областью исследования.

Педагогика выступает как прикладная наука, поэтому основными критериями качества и эффективности завершеного исследования является практическая значимость и практическая актуальность.

Практическая актуальность характеризуется:

- потребностями практики;
- значимостью результатов для педагогики как науки;
- значимостью для методики воспитания и обучения;
- актуальностью для решения частных задач.

Практическая значимость проявляется в прямой и косвенной реализации результатов исследования:

- прямая реализация – это публикация методических разработок, учебников, программ, инструкций;
- косвенная – публикация материалов недирективного характера, выступление перед специалистами.

Эффект прикладных исследований определяется практической актуальностью, научной значимостью, возможностью внедрения результатов исследования.

Результаты исследования могут внедряться на различных уровнях:

- в ближайшие годы и в масштабах государства;
- в масштабах региона и конкретные сроки;
- в масштабах учреждения и в конкретные сроки.

В педагогике важное значение имеет выбор методов для определения качества педагогического исследования.

5. Методы оценки качества педагогических исследований

В. М. Полонский предлагает определять качество педагогических исследований с помощью системы методов:

- метод эталонного сравнения;
- метод предвосхищения.

В педагогической практике отдается предпочтение методу эталонного сравнения, включающего в себя:

- составление эталона (базовый вариант);
- анализ и классификация полученных результатов;
- сравнение базового варианта и результатов анализируемой работы.

В качестве примера рассмотрим эталон сравнения исследования «Условия формирования гражданской активности учащихся». Составим для этого сравнительную табл. 21.1.

Таблица 21.1.

Результаты исследования	Эталон	Уровни	Новизна
Формирование гражданской активности обуславливается группами факторов: интегрирующим, организационным, процессуально-реализующим на всех этапах управления процессом.	Воспитание бывает эффективным при включении в процесс комплекса факторов внешних и внутренних.	Развитие	Дополнение
Гражданская активность формируется при сочетании внешних и внутренних факторов и условий.	Воспитание активности обеспечивается взаимодействием внешних и внутренних факторов и условий.	Преобразование	Новое
Воспитание гражданской активности на основе этапно-управленческого подхода к педагогическому процессу.	Управленческий подход к формированию гражданской активности осуществляется при наличии внешних и внутренних условий.	Дополнение	Уточнение

Методы оценки качества исследования способом предвосхищения (антиципации) заключается в выборе экспертов и формулировании системы вопросов. Результаты исследования, сформулированные в виде вопросов, ставятся перед экспертами. Эксперты отвечают на вопросы, тем самым предвосхищают выводы исследования.

Подведение итогов исследования связано с внедрением самих результатов в педагогическую практику. Поэтому исследователю необходимо научиться управлять внедрением результатов своей работы.

6. Внедрение результатов исследования в педагогическую практику

Внедрение результатов педагогического исследования нельзя полностью отождествлять с распространением опыта, результатов самого исследования. Вместе с тем, внедрение нельзя свести только к пропаганде идей. Оно включает в себя перестройку учебно-воспитательного процесса на основе разработанной и обоснованной концепции, теоретических выводов.

Внедрение предполагает разработку системы мер целенаправленной плановой деятельности, подчиненной перестройке педагогического процесса на основе теоретических разработок.

Внедрение как процесс имеет свою структуру:

- цель внедрения результатов исследования;
- объект и субъект внедрения;
- средства внедрения;
- результаты внедрения.

Внедрение осуществляется на основе этапного подхода, учитывая, что оно выступает как управленческий процесс, включающий в себя:

- организационный или предварительный этап. К нему относится все то, что будет внедряться, его анализ, определение ценности внедряемого материала для педагогической практики;
- второй этап внедрения связан с определением цели, ее декомпозицией на основе анализа практики и сопоставления с предметом внедрения;
- третий этап включает планирование материала внедрения, то есть проектирование всей работы по внедрению результатов исследования на основе логической последовательности и преемственности;
- четвертый этап связан с организацией процесса внедрения и включает распределение функций в управлении процессом внедрения;
- заключительный этап процесса управления внедрением результатов исследования связан с учетом и анализом проделанной работы. Учет необходим для регулирования самого процесса внедрения и для подведения итогов (5, с. 71-77).

Всякое внедрение нового в педагогическую практику осуществляется на основе соответствующих правил и принципов.

7. Принципы внедрения результатов исследования в педагогическую практику

Процесс внедрения результатов педагогического исследования носит циклический характер. Каждый цикл управления связан с восхождением и углублением процесса внедрения. Анализ педагогической практики и теории управления показывает, что процесс внедрения должен осуществляться на основе системы принципов:

-принцип ценностного подхода. Он требует рассмотрения предмета внедрения с позиции его ценности для педагогической практики, то есть конечного результата;

- *принцип целостного подхода к процессу внедрения достижений науки* в педагогическую практику. Он требует наличия и развития всех компонентов процесса, одновременный охват их управленческим влиянием;

- *принцип перспективного подхода к управлению процессом внедрения достижений науки в практику.* Он связан с делением управления процессом

внедрения на этапы, определением целевых установок для каждого этапа управления, с переводом процесса внедрения с низкого на более высокий уровень;

- *принцип оптимального управления процессом внедрения результатов исследования в педагогическую практику.* Данный принцип связан с оптимизацией отбора материала, методов, учитывая возможности образовательного учреждения, подготовленность педагогического коллектива, этапного подхода к внедрению результатов исследования в практику.

Всякое внедрение результатов исследования на основе приведенных принципов связано с наличием необходимых условий.

8. Условия внедрения результатов исследования в педагогическую практику

Условия выступают как среда, обстоятельства, при которых реализуется внедренческая деятельность исследователя. Условия обычно в педагогике делят на несколько групп: социально-педагогические, теоретико-педагогические, организационно-методические и психолого-педагогические.

а). Социально-педагогические условия. К ним относятся:

- цели общества по отношению к своим членам в области образования;
- наличие регулятивных норм и юридических актов в области образования личности;
- общественная политика в области развития образования и инновационной деятельности образовательных учреждений;
- социальная направленность деятельности педагогического корпуса.

б). Теоретико-педагогические условия. К ним относятся:

- практическая ценность теоретических разработок;
- уровень сотрудничества ученых и практиков;
- теоретическая подготовленность участников процесса внедрения результатов исследования в педагогическую практику;
- уровень реализации теоретических положений в практической деятельности.

в). Организационно-методические условия. Они включают:

- наличие необходимых организационно-методических средств внедрения результатов исследования в педагогическую практику;
- оказание методической помощи педагогам со стороны исследователя;
- разработка методических рекомендаций, педагогического инструментария внедрения результатов исследования;
- системную организацию внедрения результатов исследования, исходя из возможностей педагогического коллектива;
- установление обратной связи, позволяющей получать информацию о развитии процесса внедрения.

г). Психолого-педагогические условия. К ним следует отнести:

- наличие потребностей и установки у исследователя и педагогического коллектива на внедрение результатов исследования в практику;
- сориентированность педагогического коллектива в ценностях данного исследования;
- проявление творческой инициативы по внедрению результатов исследования со стороны исследователя и педагогического коллектива;
- практическую заинтересованность образовательного учреждения в инновационной деятельности.

Следовательно, внедрение результатов исследования в педагогическую практику представляет собой определенную систему, которая позволяет реализовать системный подход и управление процессом внедрения.

Основные идеи и понятия

Оценка выступает как завершающий акт деятельности человека.

Оценка всегда связана с оцениванием, выяснением результативности деятельности, ее ценности.

Оценка неперенный спутник управленческой деятельности, ее завершающий акт.

Оценка всегда носит уровневый характер.

Предметом оценки в научно-педагогическом исследовании являются теоретические положения и практические результаты.

К критериям результатов педагогического исследования относятся новизна, актуальность, теоретическая и практическая значимость, перспективы развития теории и практики на основе проведенного исследования.

Оценка качества педагогического исследования проводится методом эталонного сравнения и предвосхищения.

Качественная значимость проведенного исследования может характеризоваться как создание нового, развитие и углубление известного, уточнение и дополнение известного.

Внедрение результатов исследования проводится поэтапно на основе соответствующих принципов, при наличии соответствующих условий.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. - Т. 2. – 288 с.
2. Дуранов И.М. Педагогические условия формирования гражданской активности во внеклассной деятельности старшеклассников: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Алма-Ата: КГПУ 1992. – 19 с.
3. Жернов В.И., Ломакина И.С. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115 с.
4. Кислов М.С. Гносеологические функции практики в оценочном познании //Современные вопросы гносеологии. – Иркутск: ИГУ, 1974. – С. 68-72.

5. Карташев П.И. Внедрение педагогических рекомендаций в практику как управленческий процесс //Внедрение достижений педагогики в практику школы. – М.: Педагогика, 1981. – С. 69- 80.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
7. Философия. / Под ред. В.И. Кириллова. – М.: Юрист, 1997. – Ч. 2. - 320 с.

Тема 17. Процесс профессионального образования студентов в вузе как целостная психолого-педагогическая система

Процесс профессионального образования выступает как психолого-педагогическая процессуальная система, основывающаяся на взаимодействии управляющей и управляемой подсистем. Как системе этому процессу свойственна структура организационные формы, функции. Сам процесс мы связываем с управлением и самоуправлением становлением и развитием специалиста. Исходя из этого, мы должны рассмотреть сущность процесса как системы; этапы развития системы; движущие силы.

1. Психолого-педагогический процесс профессиональной подготовки студентов как система

Вуз, факультет, группа представляют собой до известной степени, относительно статичную систему. В этой системе есть взаимодействие органов управления с подразделениями образовательной системы. Вместе с тем, в подразделениях вуза осуществляется процесс профессиональной подготовки студентов, который носит психолого-педагогический характер.

К особенностям процессуальной системы профессиональной подготовки студентов следует отнести:

- взаимодействие субъектов процесса;
- перевод процессуальной системы на уровень саморегуляции;
- перевод системы образования на уровень самообразования;
- усиление роли рефлексивной сферы в становление специалиста;
- этапный характер формирования профессиональной компетентности будущего специалиста;
- перевод внешнего воздействия в план внутреннего действия профессионального самообразования.

Психолого-педагогический процесс профессиональной подготовки представляет собой взаимосвязь комплекса процессов, происходящих в преподавателе и студенте.

К особенностям взаимодействия комплекса систем профессиональной подготовки студентов следует отнести:

- этапный подход к достижению цели и цель и задач профессиональной подготовки студентов;
- профессиональная направленность содержания процесса и образования;

- методы образования подчинены развитию творческого потенциала личности;
- организационные формы обучения, в которых приоритеты отдаются самоорганизации, самоуправлению.

Таким образом, процесс профессионального образования студентов выступает как единство и взаимодействие социального и психического, включающего в себя, ориентацию в профессиональных ценностях, обмен информацией между участниками процесса.

2. Понятие о целостности психолого-педагогического процесса профессионального образования студента

К целостным системам в философии относятся систем, элементы которой и система в целом достигли высшего уровня развития.

Ю.К.Бабанский к целостным педагогическим системам относит такие системы, которые имеют в своем составе полный набор структурных элементов, в том числе, цели, задачи, содержание, средства, методы, организационные формы.

Поэтому мы можем говорить о педагогической психологии управления как процессуальной системе, в своем становлении проходит несколько этапов развития до целостности:

- этап консолидации, установления связей и взаимодействия составных компонентов управленческой системы;
- этап становления психолого-педагогической системы управления, что связано развитием ее управляющей и управляемой подсистем, компонентов;
- этап расцвета системы, т. е. оптимального взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, при котором создаются условия для перевода управления в самоуправление профессиональным самообразованием.

Для педагогической психологии управления как целостной процессуальной системы характерно:

- субординированность и скоординированность функций подсистем целостной процессуальной системы;
- преемственность в достижении целей и задач, взаимодействия подсистем целостной процессуальной системы;
- планирование управленческого взаимодействия подсистем процесса управления, коррекция и самокоррекция взаимодействия, исходя из целей управления;
- определение функций составных элементов управленческой процессуальной системы, позволяет рационализировать ее функционирование.

Педагогическая психология управления, как процессуальная система взаимодействия преподавателя и студента требует превращения последнего в активный субъект познавательной деятельности. К функциональным особенностям этого субъекта следует отнести:

- информационно-коммуникативную деятельность, связанную с осмыслением получаемой информации, и обменом ею с управляющей подсистемой;
- конструктивно-интегративную деятельность, связанную с осмыслением, анализом и обобщением информации и идеализацией;
- коммуникативную деятельность (вербальную и невербальную), включающую обмен и передачу информации;
- регулятивную деятельность, связанную с регуляцией познавательной деятельности и отношениями между субъектами процессуальной системы;
- аксиологическую деятельность, включающую осмысление ценности знаний для профессионального становления личности будущего специалиста;
- прогностическую деятельность, связанную с формированием умений и навыков не только познавательной, но и предметно практической деятельности, имеющей ценность для профессионального становления студента.

В управлении процессом познавательной деятельностью студентов направляющая роль принадлежит преподавателю, которая включает в себя:

- информационно-коммуникативную деятельность, связанную с передачей, распределением информации, рациональными средствами коммуникации;
- культурологическую деятельность, обеспечивающую ориентацию студентов в культурных, в том числе и профессиональных ценностях;
- предметно-практическую деятельность, включающую создание материальных и духовных ценностей, формирование практических умений и навыков;
- нормативную деятельность, связанную с осмыслением общественных и профессиональных этических и производственных норм и принципов отношений на основе общественных ценностей;
- ценностно-ориентировочную деятельность, включающую ориентацию студентов в познавательных, нравственных, эстетических, правовых, экономических ценностях;
- познавательно-исследовательскую деятельность, связанную с переводом образования в профессиональное самообразование, управления в самоуправление, оценку в самооценку;
- организационно-управленческую деятельность, включая оптимизацию и рационализацию процесса профессиональной подготовки студентов на основе взаимодействия управляющей и управляемой подсистем;
- формирование целостного, взаимосвязанного взгляда на мир и принципов поведения и отношений.

Организационное и функциональное единство составных частей управленческой системы выступает основой развития психолого-

педагогического процесса профессиональной подготовки студентов как определенной целостности.

3. Этапный подход к организации психолого-педагогического процесса профессиональной подготовки студентов

Процесс профессиональной подготовки студентов, как процессуальная система имеет этапы своего развития и функционирования. Как управляемом процессе, можно выделить несколько этапов:

- подготовительный (организационный) этап;
- этап реализации целей и задач профессиональной подготовки;
- этап анализа результатов функционирования процесса профессиональной подготовки студентов;

Кратко рассмотрим содержание каждого этапа управления.

а). Подготовительный этап организации управления профессиональной подготовки студентов включает в себя:

- осмысление и принятие студентами цели профессиональной подготовки;
- поэтапное решение задач профессиональной подготовки студентов;
- диагностирование уровня подготовленности студентов к вузовской системе обучения;
- планирование управления процессом профессиональной подготовкой студентов;
- определение содержания и выбор методов профессионального образования студентов.

Данный этап управления процессом призван организовать целенаправленную деятельность на профессиональную подготовку студентов.

б). Этап реализации целей и задач профессиональной подготовки студентов включает в себя:

- формирование мотивов и установки на качественную профессиональную подготовку;
- процесс взаимодействия преподавателей и студентов в решении задач профессионального образования;
- побуждение студентов к самообразованию, перевод обучения на уровень профессионального самообразования;
- установление контроля и самоконтроля за профессиональной подготовкой студентов;
- перевод оценочной деятельности в самооценочную деятельность студентов, коррекции процесса профессиональной подготовки в самокоррекцию.

Важнейшим моментом этого этапа управления профессиональной подготовкой как процессуальной системой является установление оптимального взаимодействия преподавателей и студентов, создание условий перевода образования в самообразование.

в). Этап анализа результатов управления профессиональным образованием студентов включает в себя:

- выбор критериев, эталона для сравнения с полученными результатами управления процессом профессионального образования;
- выявление отклонений и определение причин их появления;
- анализ противоречий, затруднений, выявленных в процессе профессиональной подготовки студентов;
- самоанализ образовательной деятельности студентов и ее оценка;
- определение мер по устранению обнаруженных недостатков в управлении профессиональной подготовкой студентов.

На этом этапе основное внимание сосредотачивается на анализе и оценке результатов управленческой деятельности, выявлении затруднений и развитии рефлексивной деятельности студентов.

4. Движущие силы развития психолого-педагогической системы профессионального образования студентов

Движущие силы — фундаментальная категория науки. Познание движущих сил позволяет понять закономерности и принципы функционирования процесса профессиональной подготовки студентов.

Управление процессом профессиональной подготовкой достаточно сложное явление. Его функционирование осуществляется на основе взаимодействия управляющей и управляемой подсистем. Движущей силой развития этой системы является совокупность внешних и внутренних факторов и условий. Дело в том, что сам процесс двусторонний, поэтому необходимо взаимодействие внешних и внутренних факторов. Для реализации факторов необходимы условия. Без этих условий факторы не могут выполнить этой функции.

Внешние факторы выступают как направляющая, в известной мере, целеопределяющая сила. К этой движущей силе следует отнести:

- потребности общества, рынка труда в специалистах высокого класса;
- система общественного образования, ее направленность на развитие личности будущего специалиста;
- ценностные ориентации социума, к которому принадлежит студент;
- уровень развития культуры социума и производства, учебной деятельности;
- социокультурное пространство, в котором идет развитие личности будущего специалиста.

К внутренним движущим силам профессиональной подготовки студентов следует отнести:

- целевые установки личности, их соотношение с требованиями стандарта профессионального образования;
- потребности личности духовного характера, имеющие профессиональную направленность;

- ценностные ориентации личности студента;
- направленность личности на ценности профессиональной деятельности;
- установки личности на профессиональную подготовку и самообразование;
- личностный идеал, как цель, как образец подготовленности к профессионально-трудовой деятельности.

Движущие силы выступают в форме факторов функционирования процесса профессионального образования, реализация которых обусловливается наличием внешних и внутренних условий.

Практика профессиональной подготовки студентов показывает, что к внешним условиям управления целостным процессом следует отнести:

- политику правительства по отношению к сфере образования;
- подготовленность преподавательского состава к организации учебного процесса на основе новейших достижений науки и технологий;
- согласованное взаимодействие всех факторов, включаемых в процесс профессиональной подготовки студентов;
- стимулирование активной образовательно-ценной деятельности студентов.

К внутренним условиям профессиональной подготовки студентов в целостном педагогическом процессе относятся:

- уровень образовательной подготовленности студентов к обучению в вузе;
- характер направленности личности студента на профессиональную подготовку;
- уровень развития деловой активности в познавательной и предметно-практической деятельности;
- характер общения, взаимодействия студентов с преподавателями;
- мировоззренческие установки личности студента.

Итак, профессиональная подготовка, как процессуальная система, может быть целостной тогда, когда будут в наличии все ее элементы и развиты до высшего уровня функционального и иного взаимодействия. Это позволяет успешно управлять психолого-педагогическим процессом становления специалиста в вузе.

Основные идеи и понятия главы

Процесс профессиональной подготовки выступает как управляемая процессуальная система; носящая этапный характер, функционирующая на основе взаимосвязи составных элементов.

Условия внешние и внутренние – среда, обстоятельства, в которых реализуются факторы.

Факторы – причина, движущая сила становления личности специалиста.

Целостная психолого-педагогическая система – наличие всех компонентов (структурных элементов), их взаимосвязь и развитие до высшего уровня.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Р/на/Д.: Феникс, 1997. – 480с
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Кабаченко Т.С. Психология управления. – М.: РПА, 1997. – 324 с.
6. *Легонький Г. И.* Цель и способы воспитания. — М: Педагогика, 1984. – 186 с.
7. Педагогика и психология высшей школы /Под ред. С.И.Самыгина. – Р/на/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
8. Слостенин Ы.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
10. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Р/на/Д.: Феникс, 2000. – 544 с.
11. Целостный подход к учебно-воспитательному процессу) /Под ред. *В. С. Ильина.* — Волгоград: ВГПИ, 1984. – 176 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

Тема 18. Управление формированием профессиональной направленности личности студента как будущего специалиста

Направленность личности рассматривается в психологии как один из основных компонентов структуры личности. Без выяснения сущности и функций направленности, нельзя дать обстоятельного анализа ни одному из видов человеческой деятельности.

Направленность, как сложное образование личности, проявляется в ее структуре, в том числе в интересах, мотивах, потребностях, установке, ценностных ориентациях, идеале.

Исходя из содержания, можно выделить неограниченное число направленностей личности, в том числе, познавательную, социально-нравственную, профессиональную, эмоционально-эстетическую и др. виды. Это обязывает нас рассмотреть:

- сущность и виды направленности;
- структуру и функции направленности личности;
- социальный опыт как средство и элемент формирования направленности личности специалиста;
- условия формирования профессиональной направленности личности студента.

Остановимся подробнее на содержании направленности личности.

1. Понятие о направленности личности

В. Г. Казакова характеризует направленность личности как систему побуждений, определяющую избирательное ее отношение к активности. Направленность выступает как подструктура личности, включает в себя различные побуждения: желания, потребности, интёресы, склонности, идеалы и др. Все побуждения взаимосвязаны с мотивационной сферой личности, представляют собой систему. Одни элёменты этой системы являются доминирующими, в то время как другие выполняют вспомогательную функцию. Доминирующие побуждения определяют и основную вспомогательную функцию. Доминирующие побуждения определяют основную линию поведения личности, ее направленность.

Направленность выступает в форме отношений. А. А. Бодалев считает, что отношения составляют «ядро» в структуре личности. Сами отношения отличаются большим или меньшим богатством, могут быть тесно связанным с другими или, наоборот, отстоять далеко друг от друга. И тогда люди, в личности которых оказываются такие различия, в одном случае будут характеризоваться широким разнообразием и тонкой нюансировкой своих отношений с действительностью и одновременно представлять целостность, а в другом — бедностью отношений, противоречивостью своей личности (2, 6).

Следовательно, мы можем говорить о личности как о взаимосвязанной совокупности отношений элементов, от наличия и качества которых зависит структура личности, ее характер.

К. К. Платонов относит направленность к высшему уровню развития личности. Он характеризует личность и ее направленность с качественной стороны (уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность), со стороны формы (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение) (9, 74).

В психологическом словаре направленность личности рассматривается как совокупность устойчивых доминирующих систем мотивов: интересов, убеждений, идеалов, вкусов, склонностей, в которых выражается мировоззрение, потребности, установка, диспозиция (10, 183 и 230).

Какая бы ни была трактовка направленности личности, следует признать, что преподавателю вуза приходится иметь дело:

- с направленной деятельностью студента, вытекающей из цели профессионального образования;
- с направленностью личности студента, проявляющейся в субъективных установках и ценностных ориентациях;
- с субординацией систем отношений к профессиональному образованию, учебному процессу, профессиональной деятельности, студента к себе и другим людям;
- с интеграцией качеств личности, их взаимосвязи между собою, связанные со становлением целостной личности специалиста.

Следовательно, направленность — это целеустремленность человека, где ведущее место принадлежит доминирующим отношениям, которые определяют поведение, деятельность личности студента.

2. Структурно-функциональный подход к направленности личности

Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, С. Л. Рубинштейн и др. относят к структурным элементам направленности личности влечения, желания, интересы, мотивы, потребности, установку, идеалы, убеждения, мировоззрение. К. К. Платонов мировоззрение считает вершиной направленности личности.

Все приведенные элементы выполняют соответствующие функции направленности, но только в присущей для них специфической форме.

Функция направленности проявляется в форме связей, отдельных действий, выполняемых ролей. Все структурные элементы личности находятся в определенных отношениях, связях. В соответствующий отношениях находятся и структурные компоненты направленности личности. Их взаимосвязь реализуется на уровне выполняемых функций.

Интересы и потребности, мотивация и желания связаны целеполаганием, ценностными ориентациями, побуждениями и оценками.

Мировоззрение, убеждения, идеал, принципы и установка, кроме выше приведенных функций. выполняют методологическую, интегративную. побудительную, воспитательную. Выявление функциональной зависимости отдельных элементов направленности личности дает основу для формирования ее соответствующей направленности, а это позволяет сделать педагогический процесс профессиональной подготовки студентов более эффективным.

Следовательно, преподаватель в своей профессиональной деятельности должен учитывать:

во-первых, целеполагающую и ценностно-ориентировочную функции, которые играют важную роль в развитии всех компонентов личности и ее направленности;

во-вторых, методологическую и воспитательную функции, которые присущи всем элементам направленности личности;

в-третьих, прогностическую и интегративную функции, придающие процессу и направленности целостность.

Практика показывает, что саму направленность личности можно характеризовать по:

- уровню интеллектуальной зрелости, пониманию ценности соответствующих отношений и деятельности;
- широте направленности, творческому подходу к соответствующей деятельности, отношениям;
- по силе проявления, интенсивности направленной деятельности в достижении стоящих целей;
- устойчивости_направленности, проявляющейся в установке, последовательной настойчивой деятельности по достижению цели;
- ценностным мотивам, направленным действиям, отношениям личности.

3. Виды направленности личности

По своему содержанию направленность личности может быть познавательной, нравственной, профессиональной, эстетической и др. Следует отметить, что любой тип направленности личности, связан с другими видами. Так, профессиональная направленность связана с трудовой, нравственной, познавательной направленностью личности. остановимся на ведущих видах направленности.

а). *Познавательная направленность личности.* Данный тип направленности связан с формированием познавательных интересов, мотивов и познавательной установки.

Познавательный интерес — важнейшая черта познавательной направленности личности. Исходя из уровня развития познавательного интереса, студентов можно выделить несколько групп:

первую группу характеризует наличие у студентов узких познавательных интересов, соотнесенные с конкретным предметом;

вторую группу составляют студенты, интересы которых имеют полифоническую направленность, к целой отрасли знаний;

третью группу составляют студенты, имеющие ярко выраженную предметно-практическую направленность личности.

Профессиональная направленность на те или иные знания всегда мотивируется. В качестве мотивов выступают:

- теоретическая и практическая ценность знаний и умений;
- значимость знаний для развития сторон личности;
- ценность знаний и умений для будущей профессиональной деятельности;
- интересное содержание материала или его изложение преподавателем;
- потребность овладения методами познавательной деятельности.

Профессионально-познавательная направленность всегда связана с социализацией личности, с формированием ее нравственной направленности.

б). Социально-нравственная направленность личности. Социальная направленность личности связана с формированием менталитета, ее статуса. Статус выступает как положение в микросоциуме, как общественная роль, выполняемая личностью. Статус является сосредоточением прав и обязанностей. Статус характеризуется положением личности в учебной и производственной деятельности, в системе взаимоотношений. Формирование статуса всегда связано с нравственной стороной его достижения, нравственным поведением, нравственными отношениями.

Социально-нравственная направленность личности проявляется:

во-первых, в стиле выполнения своих гражданских и профессиональных обязанностей;

во-вторых, в активном использовании своих прав как гражданином, как членом определенного коллектива;

в-третьих, в отношениях между людьми, к членам своего коллектива на основе общечеловеческих ценностей;

в-четвертых, в нравственной зрелости, проявляющейся в ответственных решениях.

Социально-нравственная направленность личности связана с формированием трудовой, профессиональной направленности.

в). Профессионально-трудовая направленность личности. Под профессиональной направленностью личности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович понимают отношение к профессии и ее содержанию:

- ценностное отношение к профессии и профессиональной деятельности;
- наличие профессиональных интересов и мотивов;
- желание заниматься конкретной профессиональной деятельностью;
- принятие и понимание целей и задач профессиональной подготовки.

Интересы, идеалы, установку, убеждения, упомянутые авторы, относят к личностным чертам и критериальным показателям устойчивости профессиональной направленности (4, с. 274).

В формировании профессионально-трудовой направленности личности можно выделить три уровня:

- высокий, характеризующийся развитым интересом к профессии, к профессиональной деятельности, большим трудолюбием;
- средний, отражающий увлеченность профессией и главным образом отдельными ее сторонами;
- низкий уровень направленности, характеризующийся признанием бытовой значимости профессии и трудолюбия.

г), *Эстетическая направленность личности*. Познавательная, социально-нравственная, трудовая, профессиональная, спортивная и другие виды направленности личности связаны с эстетическим отношением к ним, с эмоциональным состоянием человека. Эмоциональные реакции есть эстетическое проявление соответствующего отношения к людям, трудовой деятельности, процессам и явлениям. П.М.Якобсон отмечает, что в чертах и особенностях эмоциональной сферы проявляется направленность, существенная для данного этапа жизни личности интересы, побуждения (13, с. 13).

Известно, что чувства выступают как устойчивое эмоциональное состояние (отношение, направленность). Они проявляются в форме беспокойства, нежности, привязанности, обиды, преданности и т.д. Проявляются также в форме поведения, общения, в отношениях. Социально значимые чувства, такие как патриотизм, становятся чертой личности, ее направленностью. Поэтому играют важную роль в формировании направленности личности студента на профессиональную подготовку.

Глубокие нравственные, эстетические чувства связаны с устремлениями, целенаправленной деятельностью, убеждениями личности. Эти чувства составляют духовное богатство человека, личностные ценности. В эстетическом плане, человек представляет собой единство духовно-эстетического, что проявляется в художественно-выразительном поведении и отношениях, то есть в эстетической направленности личности.

4. Условия формирования направленности личности

Существуют различные подходы к формированию направленности личности, в том числе и профессиональной. И. С. Кон считает, что без наличия коллектива и его защитительных функций нельзя сформировать направленность личности. При этом статус личности, по его мнению, выступает средством становления ее направленности.

Е. А. Шумилин, соглашаясь с доводами И. С. Кона, к условиям формирования направленности личности относит общение и взаимоотношения в коллективе; включение обучающихся в общественно ценную трудовую деятельность.

Все условия формирования направленности личности следует разделить на внешние и внутренние условия. Внешние условия связаны с подготовкой преподавателя, наличием общественно значимых идеалов, общих дел, сформированности коллектива студентов, положительного психологического климата в коллективе, сформированности общей цели жизнедеятельности.

тельности студентов. К внутренним условиям относятся наличие соответствующих установок, ценностных ориентаций, принятие студентами общественных этических норм отношений, включение их в соответствующую деятельность.

Использование приведенных условий, их выбор зависит, прежде всего, от:

- единства формирования сознания, поведения и отношений личности;
- включения личности в разнообразные виды деятельности, связанные с достижением конкретной цели профессиональной подготовки;
- наличия опыта социально-нравственных отношений;
- ценностных ориентации студентов, в первую очередь, от ориентаций на профессиональные ценности;
- степени развития интересов, потребностей, установки и убеждения к определенной профессиональной деятельности и отношений.

Формирование направленности личности выступает важнейшим условием профессиональной подготовки студентов, а вместе с этим повышения эффективности управления педагогическим процессом.

Составным компонентом направленности, ее реализации в жизни является социальный опыт личности.

5. Социальный опыт, как элемент направленности личности и средство ее формирования

Приобретение социального опыта непосредственно связано с социализацией личности, то есть ее становлением. Опыт включает овладение знаниями и умениями, то есть всем тем, что добыто человечеством, что реализуется в процессе образования. Опыт включает в себя целеустремленность познавательной деятельности человека, формирование общественно ценных привычек, жизненной позиции. Социальный опыт непосредственно влияет на качество профессиональной подготовки студентов.

Следует остановиться на составных частях социального опыта личности, влияющего на формирование направленности личности.

а). Осмысление и принятие цели овладения опытом предшествующих поколений

Приобретение опыта мы связываем с процессом обучения, то есть целенаправленной деятельностью, где цель выступает моментом духовной деятельности личности, в которой выражаются потребности и интересы. Цель выступает и как планирование результата, внутренняя причина, мотив, «закон деятельности» (К. Маркс).

Сознательная деятельность — это самопрограммирование деятельности. Цель — это результат переработки информации и команда для управления процессом. Поэтому цель обучения (познания) носит стратегический характер:

- устремленность к осмыслению той или иной отрасли (системы) знаний;

- формирование умений познавательной (мыслительной) деятельности;
- выработку навыков исследовательского (творческого) подхода к объектам познания;
- формирование установки на профессиональную подготовку и т. д.

В практике профессионального обучения эти цели расчленяются на частные, т. е. происходит декомпозиция цели на отдельные задачи, чтобы облегчить студентам познавательную деятельность. Чтобы активизировать познавательную деятельность студентов, важно научить их формулировать цели и расчленять их на подцели, этим создаются условия для развития логического мышления.

б). Овладение основами научных знаний, как элемент социального опыта личности. Обучение, то есть приобретение социального опыта отношений, связано с социально-психологической, учебно-познавательной адаптацией личности, с приобретением системы научных знаний. Остановимся несколько подробнее на каждом из них.

Социально-психологическая адаптация личности в обучении. Данная адаптация связана с личностным самоопределением по отношению к коллективу обучающихся, самому процессу обучения, решаемым учебно-познавательным задачам. Важно, чтобы самоопределение было адекватным уровню личной подготовленности к самостоятельной познавательной деятельности.

Другим компонентом содержания адаптации является «психологическая комфортность» обучающихся в группе. Важно, чтобы личность чувствовала дружеский локоть товарищей, поддержку, защищенность.

Познавательная деятельность выступает как система, функционирующая, как правило, в коллективе. Адаптация к коллективной жизнедеятельности осуществляется на основе саморегуляции, самооценки, самоконтроля. Поэтому для интеграции личности в коллективную учебную деятельность необходимы самоуправление, саморегуляция.

Социально-психологическая адаптация студента связана с личностной коррекцией поведения, отношений к учению, процесса выполнения общественных и гражданских обязанностей, стиля деятельности, нравственных правил поведения и т. д. Поэтому необходим системно-функциональный подход к адаптации студента к профессиональному образованию в вузе.

Для того, чтобы личность могла интегрировать в коллективную познавательную деятельность ей необходимо адаптироваться к:

- характеру самостоятельной познавательной деятельности, т. е. овладеть навыками самообучения, работы с источниками, самостоятельно мыслить, решать познавательные задачи;
- ценностным познавательным ориентациям общества. Без наличия ценностей затормаживается познавательная деятельность, ее интенсификация;
- формированию установки на активную познавательную деятельность. Только системный подход позволяет проникнуть в сущность явлений, их закономерности;

— формированию познавательной направленности личности, связанным с развитием познавательных интересов и потребностей, выступающих как движущая сила профессиональной подготовки личности, ее познавательной активности.

Система знаний — содержательная сторона профессионального образования личности. В гностическом плане вся познавательная деятельность человека строилась на основе решения возникающих проблем. Проблема (от греческого слова - задача) означает теоретический или практический вопрос, требующий разрешения. Проблема содержит в себе противоречия, разрешение которых и есть решение проблемы. Все научные знания получены в результате решения проблем. Поэтому проблемное построение занятий всегда связано с выяснением противоречий, то есть формированием учебных проблем. Этим самым обучение приближается к научному познанию.

Сами проблемы решаются на основе формулирования идей. Идея — это вероятностное знание. Она выступает в форме гипотезы, предположения получения познавательного результата. Идея — рычаг познавательной активности.

Идеи формируются на основе понятий. Понятия отражают сущность предметов и явлений. Понятия - основа всех знаний. Понятия бывают конкретными и обобщенными (абстрактными). Понятия предельного уровня обобщения называются категориями. Следовательно, понимание материала, понимание другого человека происходит потому, что люди пользуются понятиями (терминами) адекватными их содержанию.

На основе понятий и категорий формируются законы, которые отражают существенные, устойчивые, повторяющиеся, необходимы связи. На основе нескольких законов формируются закономерности (законом меренные) и теории.

Теория (от греческого слова — рассматриваю, исследую) представляет собой систему взглядов, идей, высшую форму организации научных знаний, дающую целостное представление о закономерности и существенных связях действительности.

в). Формирование умений познавательной деятельности и общественно ценных привычек. Развитие творческих способностей личности возможно только на основе овладения умениями и навыками познавательной деятельности и отношений.

Умения – это способы деятельности предметно-практического или интеллектуального характера. Для процесса овладения общественным опытом важны, прежде всего, интеллектуальные умения, к которым в логике относят:

— суждения и умозаключения;

— анализ, связанный с выделением признаков, элементов, отношений, исходя из расчленения объекта на отдельные компоненты;

— синтез, включающий соединение элементов, частей, их соотнесение с целостным явлением или процессом;

- абстракцию, связанную с обособлением черт, качеств, процессов и явлений в форме понятий, отрывом их от конкретной реальности;
- конкретизацию, отражающую процесс вхождения в конкретную познавательную деятельность, восхождения от абстрактного к чувственно-конкретному и мысленно-конкретному;
- индукцию, выступающую как переход от частного к общему, от единичного к всеобщему;
- дедукцию, связанную с переходом в познании от общего к частному, единичному;
- обобщение, характеризуемое как комплексный прием мыслительной деятельности, реализуем на основе анализа, индукции, абстрагирования.

К духовным ценностям, связанным с приобретением социального опыта относятся:

- наука, ее открытия, изобретения, позволяющие превратить ее в производительную силу и средством получения новых знаний, выступающих содержательной стороной профессионального образования личности;
- мораль, общественные нормы отношений, правила поведения, проявляющиеся в доброте, порядочности, честности, обязанности, гуманизме, имеющие прямой выход на формирование нравственного облика личности профессионала;
- искусство и все его формы, отражающие прекрасное (возвышенное) и безобразное правдиво, позволяющие развить эмоционально-эстетическую сферу личности, играющую установочную функцию в профессионально-познавательной деятельности человека;
- история развития общества, народов, их традиции, обычаи, отражающиеся в национальном духе, психологии и играющие важную роль в становлении национального типа личности.

Приобретение социального опыта связано с формированием культурных ценностей личности, включающих не только культуру мышления, учения, но и культуру профессионального общения.

Развитие личности специалиста происходит в процессе ее социализации. Профессиональное обучение как социальное явление выступает средством социализации личности. Следовательно, социальные ценности имеют важное значение для развития познавательной активности личности. Социальные ценности делятся на общественные и личностные.

Общественные ценности создают среду для социализации личности. Ценности являются базой формирования общественной психологии, которую учащиеся воспринимают как традицию, как наследие, достигающееся от старших поколений.

Личностные ценности выступают в форме знаний, в способах познавательной и предметно-практической деятельности, личностном статусе, личностных качествах (деловитость, порядочность, честность, ответственность, точность, доброта и т. д.). Все эти ценности имеют непосредственный выход на профессиональную подготовку студентов. Личностные ценности

тесно связаны, таким образом, с познавательными, профессиональными и нравственными ценностями.

Из приведенного следует, что существуют профессионально-познавательные ценности, тесно связанные с духовными, личностными ценностями. Встает вопрос: что является ценным для развития познавательной деятельности личности будущего специалиста?

Педагогическая практика и теория к ним относят:

- идеал познавательной деятельности, как эталон (известный стандарт), как образец, как цель развития мыслительной деятельности личности студента;
- отношения к профессионально-познавательной деятельности, проявляющиеся в мотивации, установке, направленности личности;
- средства обучения, позволяющие проникнуть в сущность явлений, развить познавательную активность студентов;
- знания, умения и навыки, составляющие содержательную сторону профессионально-познавательной деятельности личности.

2). *Жизненная позиция как показатель овладения личностью опытом предшествующих поколений.* Жизненная позиция — интегративный показатель социализации личности, ее подготовленности к познавательной и трудовой деятельности. Сердцевиной этой позиции является мировоззрение, убеждения, установка, то есть направленность личности. Мировоззрение — вершина~направленности.

Мировоззрение играет решающую, методологи роль в овладении опытом, в формировании позиции, отношений личности к миру. «Мировоззрение, — отмечает А. Г. Спиркин, есть определенная концепция мира и концепция человека, знание того и другого, имеющая смысл социальный, нравственный, эстетический, теоретической ориентации во внешнем и во внутреннем мире человека» (1, с. 275).

Мировоззрение связано с убеждениями. Более того, убеждения являются структурным элементом мировоззрения. Убеждения играют ключевую роль в приобретении опыта и формировании профессиональной направленности студентов. Убеждения включают в себя все богатство теоретических знаний, действенных отношений личности к миру, обществу, к другим людям. Убеждения — сплав знаний, оценок, эмоций, установок, отношений.

Следовательно, отношения - база, основа и сущность позиции личности, показатель её социализации, овладения социальным опытом, формирования направленности личности на соответствующие ценности.

Ярче всего жизненная позиция личности проявляется в ее гражданской направленности, проявляющейся в:

- активном участии личности в процессе профессиональной подготовки, связанным с овладением знаниями, умениями и навыками;
- общественном управлении, подчиненном интересам народа;
- сознательном выполнении своих гражданских обязанностей;
- добросовестном выполнении своих учебных обязанностей;

- формировании познавательной и трудовой самостоятельности;
- развитию трудолюбия;
- умении отстаивать свою гражданскую позицию.

Таким образом, жизненная позиция в концентрированном виде отражает отношение личности к профессионально-познавательной деятельности; отношение к себе как гражданину соответствующего государства; отношение к миру в целом, со всеми его общечеловеческими ценностями; отношение к обществу, его системе общественных отношений; отношение к политике государственной власти; отношение к знаниям и нравственным нормам отношений.

Основные идеи и понятия главы

Опыт — продукт общественного развития.

Личностный опыт — все то, что присваивается личностью, из добытого предшествующими поколениями;

Опыт — структурный элемент личности.

Опыт приобретается в процессе жизнедеятельности, обучения в форме знаний, умений, навыков, привычек, традиций.

Цель обучения — развитие способностей личности на базе овладения знаниями и умениями.

Обучение связано с социально-психологической и познавательной адаптацией личности.

Ценностные ориентации — одна из важнейших сторон процесса обучения.

Жизненная позиция — интегративный показатель результатов приобретения опыта, обучения, социализации личности.

Направленность является структурным элементом личности.

В структурном плане, направленность включает в себя: интересы, мотивы, потребности, установку, принципы, идеал, убеждения, мировоззрение.

Направленность — целеустремленность поведения, отношение, подчиненное достижению конкретной цели.

Исходя из содержания, существует множество видов направленности личности.

Все условия формирования направленности личности делятся на внешние и внутренние.

Литература

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитание творческой личности. — Казань: КГУ, 1988.
2. Бодаев А. А. Психология о личности. — М.: МГУ, 1988
3. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. — М.: МГУ, 1987.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. — Минск: НА, 1981.

5. *Ершов А. А.* Взгляд психолога на активность человека. — М., 1991.
6. *Коломенский Я. Л.* Человек: психология. — М.: ИП, 1986.
7. *Кон И. С.* В поисках себя. — М.: ИПЛ, 1984.
8. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологических теорий. — М.: 1971.
9. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. — М.: ВШ, 1984.
10. Психология. Словарь. — М.: ИПЛ, 1990.
- П. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. — М.: ИПЛ, 1972. — 303 с.
12. *Шумилин Е. А.* Психологические особенности личности старшеклассника. — М.: Педагогика, 1979.
13. *Якобсон П. М.* Эмоциональная жизнь школьника. — М.: ИП, 1966.

Тема 19. Развитие профессионально-познавательных интересов и мотивов будущего специалиста

В профессиональном образовании студентов интересы и мотивы органически связаны между собою. Они в равной мере важны для развития интеллектуально-эмоциональной, так и для мотивационно-потребностной сферы личности, выступающие движущей силой подготовки специалиста. Неслучайно в обыденной жизни интерес выступает как мотив. «Почему не можешь оторваться от книги? Интересная», - как правило, отвечает собеседник. Поэтому следует *остановиться на интересах, на их видах; затем раскрыть сущность мотива и мотивации, их функциональные связи с интересами в подготовке специалиста.*

1. Понятие интереса в науке

Интерес выступает структурным элементом направленности личности. Г. И. Щукина, интерес относит к особой избирательной направленности личности, подчиненный овладению определенными ценностями (1, с. 7). Поэтому для определения роли интереса в подготовке специалиста следует выяснить его сущность, виды, функции.

Интерес в переводе с латинского языка понимается как предмет, имеющий значение. Существует множество взглядов на интерес.

П. Ф. Каптерев считает И. Гербарта отцом учения о формировании личности на основе многостороннего интереса (6, с. 497—498). Критически осмыслив взгляды И. Гербарта на интерес, П. Ф. Каптерев пришел к выводу, что нельзя определять состояние личности только по удовлетворению интереса. Человек чувствует интерес к какому-либо предмету, если этот предмет почему-либо имеет для него значение. Поэтому термин «интерес» приложим и к предмету, которым интересуются, и к душевному состоянию человека, вызванного значимостью предмета интереса (6, с. 504).

Сам интерес в науке рассматривается с разных позиций. По мнению Л. С. Выготского интерес - это динамическая тенденция, развивающаяся совместно с развитием личности (4, с. 14). Следовательно, интерес развивается, формируется и специалист вместе с развитием интереса.

Интерес, по мнению С. Л. Рубинштейна — это сосредоточенность на определенном предмете мысли, это стремление ознакомиться с ним. Интерес — специфический мотив культурной, в том числе познавательной деятельности (14, с. 111)

А. Г. Ковалев связывает интерес с познавательной деятельностью человека и определяет его как специфическое отношение личности к объекту познания в силу его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности (7, с. 103—104).

Г. И. Щукина утверждает, что интерес имеет предметную направленность, носит избирательный ценностный характер, формируется в процессе человеческой деятельности (19, с. 8).

Следовательно, интерес выступает как динамическая тенденция, как форма проявления потребностей и мотивов, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности, носит избирательный характер, сопутствует человеческой деятельности. Вместе с тем, интерес – это и процесс ознакомления человека с предметами и явлениями на предмет удовлетворения возможных потребностей.

2. Виды интересов и их функции

И. Герbart, впервые обративший внимание на интерес, выделяет шесть его видов:

- эмпирический интерес, отвечающий на вопрос «что такое» и побуждающий к наблюдению;
- умозрительный интерес, отвечающий на вопрос, «почему это так» и побуждающий к размышлению;
- симпатический интерес, направленный на семью и ближайших родственников;
- социальный интерес, охватывающий общество, народ, человечество;
- религиозный интерес, подчиненный общению с богом (18, с. 377—378).

Нетрудно заметить, в современной терминологии данные виды интереса были бы представлены как познавательный, нравственный, социальный интересы.

К. Д. Ушинский выделяет познавательный интерес и считает его важнейшим фактором развития личности (15, с. 355).

Несколько позднее П. Ф. Каптерев выделяет:

- физический интерес, проявляющийся в склонностях к игре, спорту, охоте путешествиям;
- умственный интерес, включающий интерес к фактам, их пониманию, осмыслению;
- эстетический интерес, отличающийся от предыдущего своим эстетическим содержанием;
- социальный интерес, связанный с семьей, товарищами, национальностью, обществом;
- волевой интерес — интерес к личностному и общественному самоуправлению (6, с. 510 и 515). Понимание видов интересов П. Ф. Каптеревым более близко к современному их толкованию.

А. Г. Ковалев делит интересы на активные и пассивные, широкие и узкие, глубокие и поверхностные, непосредственные и опосредованные, духовные и материальные, политические и эстетические (7, с. 105—107).

Г. И. Щукина считает, что по предметной направленности интересов вполне правомерно различать художественные, спортивные, технические,

познавательные интересы и т. д. В свою очередь, внутри каждой из указанных областей может быть более тонкая дифференциация интересов к особым видам спорта, искусства, областям науки, учебным предметам (19, с. 8).

Анализ педагогической практики и психолого-педагогической литературы показывает, что интерес в профессиональной подготовке личности студента выполняет важные функции:

- стимулирует деятельность человека, тем самым способствует развитию профессиональных способностей;
- интерес делает деятельность личности целеустремленной, а этим самым повышается качество профессиональной подготовки;
- интерес активизирует познавательную деятельность личности;
- интерес способствует развитию эмоциональной сферы личности, что позволяет установку на профессиональную деятельность сделать более устойчивой;
- интерес выполняет побуждающую функцию, что позволяет мобилизовать волевые усилия для решения стоящих задач профессиональной подготовки специалиста.

Следовательно, интересы можно классифицировать по содержанию, по направленности, по выполняемым функциям.

Преподавателям высшей школы приходится иметь дело в первую очередь с познавательными, социально-этическими, эстетическими и производственно-трудовыми интересами.

3. Познавательный интерес, его сущность и функции в профессиональной подготовке студентов

Г. И. Щукина отмечает, что познавательный интерес имеет избирательную направленность на предметы и явления действительности. Исходя из процессуальных особенностей, можно выделить несколько уровней его развития:

- интерес, проявляющийся на уровне любопытства, характеризуемый низким уровнем развития познавательного интереса;
- интерес, проявляющийся на уровне познания причин, сущности, движущих сил, закономерностей познавательной деятельности. Это гностическая база профессионально-познавательной деятельности личности;
- интерес, проявляющийся на уровне применения теории в практической деятельности.

В такой интерпретации познавательного интереса важно определить его функции.

Т. Н. Мальковская выделяет коммуникативную функцию познавательного интереса, проявляющуюся в деятельности и позволяющую установить контакты между участниками процесса профессионального образования.

Вместе с тем, познавательный интерес выполняет побудительную функцию, создающий предпосылки для активизации познавательной деятельности личности студента.

Г. И. Щукина выделяет три функции познавательного интереса: образовательную, воспитательную и развивающую (1, с. 45—49). Все три функции связаны с овладением информацией, с познаванием, воспитанием и развитием отдельных качеств и способностей личности студента.

Таким образом, функциональная значимость познавательного интереса для становления профессионализма студента состоит:

- в установлении единства объективной и субъективной сторон познавательного процесса;
- в переводе внешнего воздействия во внутреннее, что составляет суть развивающегося обучения;
- в установлении единства процессов развития интеллектуальной, волевой и действенно-практической сторон личности студента;
- в актуализации видов познавательной деятельности в зависимости от задач профессиональной подготовки и способностей личности.

4. Эстетический интерес, его сущность и функции в профессиональной подготовке студентов

Эстетический интерес связан с познавательным интересом и играет важную роль в профессиональной подготовке студентов. Здесь осуществляется не только познание, но и происходит формирование культуры отношений личности к реальной действительности по законам красоты. Следовательно, развивается интеллект, формируется поведение, отношения личности к миру, к людям, природе, к профессиональной деятельности, к результатам труда, к себе.

Существует несколько подходов в понимании сущности эстетического интереса.

А. Г. Ковалев считает, что эстетический интерес отражает направленность личности, связанный с удовлетворением эстетических, то есть духовных потребностей личности студента.

Л. М. Каган понимает эстетический интерес как специфическое отношение личности к окружающей действительности по законам красоты.

В. А. Филиппова эстетический интерес рассматривает как направленность личности на осмысление эстетических ценностей, эстетических свойств предметов и явлений окружающей действительности.

Анализ различных подходов, дает основание характеризовать эстетический интерес как эмоциональное отношение, как комплекс переживаний, оценочных суждений, подчиненных осмыслению эстетических ценностей, направленных на ознакомление с ними, с целью удовлетворения эстетических потребностей личности студента.

Эстетический интерес проявляется в содержании учебно-профессиональной деятельности личности студента в форме:

- эмоционального отклика на эстетические ценности;
- обобщенного отношения к эстетическим ценностям;
- избирательного отношения к эстетической направленности личности;
- индивидуального выбора эстетических ценностей;
- общения с эстетическими ценностями;
- увлеченности процессом эстетической деятельности;
- творческой эстетической деятельности;
- переживания результатов эстетической деятельности (16, с. 89).

Анализ педагогической практики и литературы показывает, что к функциям эстетического интереса следует отнести:

- познавательную, что связано с осмыслением сущности эстетической ценности явлений, предметов, профессиональной деятельности;
- ориентационную, которая ориентирует человека в эстетических ценностях, способствует удовлетворению профессионально-эстетических потребностей;
- образовательно-развивающую, связанную с формированием личностных эстетических ценностей, развитием эстетических вкусов, удовлетворением эмоциональных и интеллектуальных потребностей человека;
- побудительную, включающую стремление к совершенству, к прекрасному, формирование культуры, эстетического поведения.

5. Интерес к созидательному труду, его сущность и функции в профессиональной подготовке студентов

Воспитание интереса к созидательному труду выступает важнейшим фактором профессиональной подготовке студентов.

Интерес к профессионально-трудовой деятельности выступает как осознанная направленная деятельность, подчиненная ознакомлению с предметами труда, определением их ценности для удовлетворения потребностей в созидательной деятельности.

Базой формирования интереса к профессиональному труду, а вместе с этим и воспитания трудолюбия являются:

- осмысление личностью значимости труда для становления специалиста;
- отношение студента к различным видам труда и результатам трудовой деятельности;
- включение личности студента в профессиональные виды трудовой деятельности;
- уровень сформированности потребностей в профессионально-трудовой деятельности;
- направленность интересов на профессиональную деятельность;
- владение знаниями и соответствующими профессиональными умениями и навыками.

Социально-этический интерес и его роль в профессиональной подготовке студентов

Социально-этический интерес связан нормами, правилами поведения и отношений, то есть с социокультурными ценностями. Каждый человек не хочет быть «белой вороной» в определенном социуме. Поэтому он объективно заинтересован в своих ценностных ориентациях, которые соответствуют общественным требованиям.

Ценностное представление о профессиональном труде складывается под влиянием соответствующей информации, обучения, практической деятельности. В процессе формирования интереса к профессиональной деятельности следует различать три вида ценностей:

- ценность самого профессионального труда как средства удовлетворения конкретных потребностей личности и общества;
- ценность средств, обеспечивающих овладение способами поведения, отношений и конкретной деятельностью;
- ценность условий, при которых этические отношения и профессиональная деятельность может осуществляться эффективно, удовлетворить потребности личности.

Следует отметить, становление специалиста всегда связано с двумя функциональными особенностями педагогического процесса: побудительной и регулятивной функцией. Побудительная сторона обеспечивает активность личности, мотивируемую направленность ее деятельности; регулятивная — упорядочивает отношения в процессе достижения цели (16, с. 390). Поэтому при профессиональной подготовке студентов необходимо обращать внимание в первую очередь на побудительный аспект педагогической деятельности. Побудительная сторона всегда связана с интересами и мотивами. Поэтому следует остановиться на таких понятиях, как «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера».

Понятие «мотива» и «мотивации» в науке

Мотив слово французского происхождения и означает движение, объясняет причины поступков, действий отношений. Термин «мотивация» более широкое понятие по сравнению с термином «мотив». Мотив проявляется в субъективном осознании необходимости конкретной деятельности и, как правило, формируется на базе старых мотивов. Деятельность личности, в том числе и профессионально-познавательная, побуждается многими мотивами, т. е. она становится мотивированной. При этом один из мотивов доминирует. Все остальные мотивы видоизменяются, не меняя своей сущности. Происходит перестройка мотивов. Различное сочетание мотивов, смена доминанты придает индивидуальность характеру мотивации и всей деятельности личности.

Р. С. Немов рассматривает мотив как обобщение диспозиций личности, которая связана с потребностями и целью деятельности личности, а в совокупности составляют мотивационную сферу личности. Сама сфера имеет строгую иерархию. Разнообразие мотивов (потребностей и целей) говорит о развитости мотивационной сферы личности (13).
Какова содержательная сторона мотивов?

Сущность и виды мотивов, их функции

П. М. Якобсон связывает мотивы с действиями, поступками (20, с. 10). Х. Хекхаузен толкует мотив расширительно, включая в него потребности, побуждения, влечения, склонности, стремления (17, с. 33). А. Н. Леонтьев к мотивам относит идеал, потребности, различного рода побуждения (9, с. 368). Мотивация — считает М. Ш. Магомед-Эминов, — выступает в роли описательного понятия, своеобразного родового термина для обозначения всех конкретных видов побуждений: мотивов, потребностей, позиций, идеалов, интересов (3, с. 108).

Мотивация – составной элемент направленности личности. Именно направленность личности, с ее интересами, желаниями, потребностями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, позицией и составляет мотивационную сферу личности. Поэтому для управления процессом профессионального становления специалиста важно опираться на структуру мотивационной сферы личности.

А. К. Маркова в структурном плане выделяет в мотивационной сфере личности две части:

- побудительную, включающую потребности, мотивы, цели и интересы;
- предметно-познавательную: социальные предметы (широкие — идеал, ценности, позиционные — взаимодействие со средой, коллективистские, индивидуальные); гносеологические (широкие, познавательно-учебные, исследовательские, самообразовательные); творческие (овладение творческими методами деятельности) (12, с. 19).

А. Маслоу иерархию мотивов ставит в зависимость от развития потребностей личности. При этом он выделяет несколько групп потребностей и соответствующих им мотивов. Согласно его концепции у человека с момента его рождения появляются:

- Низшие потребности, потребности первого уровня, к которым он относит физиологические (органические) потребности: голод, жажда, половое влечение и другие.
- Ко второму уровню он относит потребности в безопасности: чувствовать себя защищенным, свободным от страха, агрессивности, неудач.
- К третьему уровню он относит потребности в принадлежности и любви: принадлежность к определенной социальной общности, быть рядом с людьми, признанным, принятым ими.

- К четвертому уровню относятся потребности в уважении, почитании, что связано с компетентностью, признанием личности, ее одобрение, авторитет.
- К пятому уровню относятся познавательные потребности (знать, уметь, понимать, исследовать).
- К шестому уровню относятся эстетические потребности (гармония, симметрия, порядок, красота).
- К высшему уровню относятся потребности в самоактуализации, что связано с реализацией личностных целей, способностей, развитием собственной личности.

А. Маслоу мотивацию ставит в прямую зависимость от потребностей. Следовательно, формируя ценностные мотивы профессиональной подготовки студентов, следует позаботиться, в первую очередь, о формировании профессионально-познавательных потребностей, установки на овладение профессиональным мастерством.

Мотивы классифицируются учеными по различным основаниям. Исходя из содержания, выделяют познавательные, нравственные, политические мотивы. Учитывая направленность мотивов, выделяют личностные, общественные, профессиональные. Исходя из степени осознания, — осознанные, неосознанные и т. д.

В управление процессом профессиональной подготовки студентов ведущими мотивами должны быть познавательные. Анализ педагогических и психологических исследований, педагогической практики показывает, что формирование учебно-познавательной мотивации связано с целеполаганием, познавательным интересом, с ориентацией в познавательных ценностях, установкой на положительное отношение к предмету познания и профессиональной деятельности.

Познание сущности процессов и явлений выступает как первый уровень познавательной мотивации. Отношение к учению как средству достижения цели обучения, выступает как второй уровень мотивационно-целевой основы обучения. Учебная мотивация учащихся складывается из оценки самой личностью различных аспектов учебного процесса, в т.ч. содержания, организационных форм, методов.

Какова структура учебной мотивации? Исследования Д.Н. Узнадзе и многих других показывает, что к ним следует отнести:

- познание сущности изучаемых объектов;
- мотивацию одобрения учебной деятельности;
- мотивацию, связанную с выбором профессии;
- мотивацию, включающую стремление получить образовательный статус в коллективе;
- мотивацию престижа, становления самостоятельности;
- мотивацию достижения образовательной цели.

Управление процессом профессиональной подготовки. А.Н. Леонгьев связывает с переносом мотивов на цель деятельности, а М.Ш. Магомед-

Эминов - со сменой статуса, с самоутверждением личности. Остановимся несколько подробнее на взглядах данных ученых.

А.Н.Леонтьев является основным разработчиком теории деятельности, которую он тесно связывал с мотивацией личности. Деятельность выступает как сложная структура, включающая «потребность - мотив - цель - условия - результат». Потребность (мотивацию) А.Н. Леонтьев связывал с конкретной ситуацией и смыслообразованием, благодаря которым мотив освещает условия деятельности, высвечивает обстоятельства деятельности личности.

Смысл выступает центральным понятием, объясняющий ситуативное развитие мотивации в процессе деятельности. Смысл в силу своих связей приобретает значимость актуальности мотивации. Между смыслом и эмоциями человека существуют органические связи. Смысл объясняет отношения, а эмоции проявляются в отношениях. Ситуативное развитие мотивации выступает как порождение многочисленных эмоциональных переживаний. А.Н. Леонтьев утверждает: «Смысл действия меняется вместе с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может оставаться тем же самым, но если оно приобретает новый мотив, то психически оно стало иным. Оно иначе протекает, оно иначе развивается, ведет к другим субъективным следствиям, оно занимает другое место в жизни личности». Предмет деятельности, по его мнению, есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, в мысли. Главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.

Процесс профессионального образования обусловливается многими мотивами. И не всегда целями обучения, что нередко ведет к утрате интереса к процессу обучения. Поэтому учебную деятельность, ее мотивы необходимо сопрягать с целью, т.е. переносить мотив на цель учебной деятельности. Это важнейший механизм повышения эффективности процесса профессионального становления специалиста.

В профессионально-познавательной деятельности студентов можно выделить несколько групп мотивов:

- мотивы воздействия, мотивы - требования, которые предъявляют преподаватели студентам;
- мотивы социального престижа, признания, получения статуса в социуме;
- мотивы, отражающие внутренние потребности студента в форме интереса, ценностных ориентации, убеждений, установки, радостей успеха.

Следует отметить, что у каждой личности мотивы, в том числе и познавательные, могут быть различными и находиться на различном уровне развития.

Функциональные взаимосвязи интересов и мотивов в профессиональной подготовке студентов

В педагогическом процессе профессиональной подготовке интерес выполняет стимулирующую, ориентировочную, развивающую, установочную, целеполагающую функцию.

Основными функциями мотивации являются:

- стимулирующая (побуждающая) функция, связанная с ускорением конкретной деятельности, в том числе и познавательной;
- целеполагающая, отражающая осмысление конкретного результата деятельности;
- направляющая, включающая удовлетворение потребностей и достижение цели развития личности;
- регулирующая, связанная с изменением потребностей и переключением мотивов деятельности;
- контрольная, связанная с проверкой достижения цели деятельности (З, с. 117).

П. М. Якобсон выделяет также установочную функцию, Н. Рака — ценностно-ориентировочную. Х. Хекхаузен — организационную (инструментальную).

Следовательно, большинство функций интересов и мотивации совпадают. В чем же состоит отличие интересов и мотивов? Дело в том, что интерес выступает как процесс ознакомления с предметами и явлениями, а мотив объясняет деятельность, связанную с удовлетворением тех или иных потребностей. Поэтому интерес выступает базой формирования мотивации.

Взаимосвязь интереса и мотивов проявляется в поведении, деятельности и отношениях. Педагогу приходится иметь дело в первую очередь с познавательными и нравственными интересами и мотивами, которые проявляются в поведении и отношениях студентов.

Мотивация может быть ценностной, а интересы развитыми. Поэтому с позиции взаимосвязи интересов и мотивов, целостности процесса профессиональной подготовки специалиста самих студентов можно разделить на несколько групп:

- к первой группе относятся студенты, у которых ценностные мотивы еще не сложились, носят эгоистический характер, а интересы проявляются в форме любопытства;
- ко второй группе относятся студенты, ценностные мотивы профессиональной подготовки находятся на стадии актуализации, а интерес носит выборочный характер и проявляется как любознательность;
- к третьей группе относятся студенты, мотивы профессиональной подготовки которых носят осознанный, по преимуществу, эгоистический характер, но интерес еще не устойчивый;

- к четвертой группе относятся студенты с устойчивыми ценностными мотивами профессиональной подготовки и познавательными интересами.

Как же выявить интересы и мотивы профессиональной подготовки личности студента? Для этого существует несколько способов:

- через выполнение учебных планов и программ;
- через анализ эмоционального отношения студента к коллегам по учебе, учебной деятельности, избранной профессии;
- через анализ реализации цели профессионально-познавательной деятельности;
- через участие студентов в разрешении профессиональных проблемных ситуаций;
- через анализ и рецензирование учебной деятельности, поступков, взглядов студентов;
- через анализ уровня самостоятельности профессионально-познавательной и общественно ценностной деятельности.

Для определения сформированности познавательных, нравственных, гуманистических и других интересов и мотивов необходимы разнообразные данные, получаемые с помощью наблюдения, анализа, решения познавательных и иных задач, эксперимента.

Основные идеи и понятия главы

Интерес характеризуется познавательной активностью, эмоциональным откликом, волевыми проявлениями.

Интерес носит избирательный характер, сопутствует человеческой деятельности, выполняет ориентировочную функцию.

Сущность интереса состоит в ознакомлении с предметами и явлениями на предмет возможного удовлетворения потребностей.

Интересы делят по содержанию, направленности, по выполняемым функциям.

Мотив объясняет причины поступков, поведения, деятельности человека.

Мотив — субъективное осознание конкретной деятельности.

Мотивация — система мотивов, побуждающая определенную деятельность личности.

Мотив и мотивация соотносятся как видовое понятие с родовым понятием.

Мотивационная сфера включает в себя направленность личности с ее интересами, желаниями, потребностями, мотивами, установками, позицией.

Мотивы дифференцируются по содержанию, направленности, широте, устойчивости, степени осознанности.

Мотивы и интересы как личностное образование выполняют побудительную, целеполагающую, регулятивную, направляющую, контрольную, ценностно-ориентировочную функции.

Литература

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении /Под ред. *Щукиной Г. И.* — М.: ИП, 1984. — 168 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Познавательные потребности и интересы. Ученые записки ЛГУ, № 265. Психология. — Л.: ЛГУ, 1959. — 228 с.
3. *Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш.* Мотивация и контроль за действием. — М.: МГУ, 1991. — 144 с
4. Выготский Л.С. Педагогика подростка. Собр. Соч. в 7 т. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
5. Дуранов М.Е. и др. Педагогика воспитания и развития личности. — Магнитогорск: МаГУ, 2001. — 356 с.
6. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
7. Ковалев А.Г. Психология личности. — Л.: ЛГПИ, 1963. — 264 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: ИПЛ, 1975. -304
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1959. — 575 с.
10. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. — М.:ПА, 1998.- 496 с.
11. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования /Формирование учебной деятельности. — М.: ИП, 1982. — С. 54-59.
12. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М.: Педагогика, 1983. -96 с.
13. *Немое Р. С.* Психология. Общие основы. Кн. 1. — М.: ИП, 1994. — 576 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — Т.П.. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
15. Ушинский К.Д. Соч. в 2-х т. — Т. П. — М.: АПН, 1949.- 734 с.
16. Филиппова В.А. Изучение типологических и индивидуальных особенностей учащихся /Проблемы формирования познавательных интересов. Вып. 3. — Л.: ЛГПИ, 1977. — С. 31-36.
17. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — Т. 1. - М.: Педагогика, 1986. — 408 с.
18. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике. — М.: Педагогика, 1971.- 560 с.
19. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971.- 351 с.
20. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения. — М.: ИП, 1969. — 186 с.

Тема 20. Управление процессом формирования установки на ценности профессиональной подготовки студентов

Установка и ценностные ориентации являются составными структурными элементами направленности личности. Им отводится важная роль в становлении специалиста. Поэтому необходимо выяснить сущность и функции установки, раскрыть особенности профессионально-познавательных ценностей, их роль в подготовке специалиста в вузе.

1. Понятие «установки» и ее функции

Установка выступает как внутреннее состояние человека, как внутренняя готовность личности к конкретной деятельности. Известный грузинский ученый Д.Н. Узнадзе рассматривает установку как готовность к конкретной активной деятельности, которая обуславливается потребностями и соответствующими условиями. Сама установка, по его мнению, определяет направленность личности.

Следовательно, с позиции педагогической психологии управления можно рассматривать установку как:

- формирование направленности личности на решение конкретных задач профессиональной подготовки студентов;
- отношение к учебно-познавательной деятельности;
- позицию личности педагога по отношению к своей профессионально-педагогической деятельности;
- выбор средств и условий для формирования готовности к учебно-профессиональной деятельности студентов.

Установка, ее формирование выступает процессуальным элементом становления специалиста. Формирование установки на конкретную деятельность связывается с уровневым подходом к ее развитию. Как правило, выделяют два уровня: побуждающий и установочный. Установочный уровень – более высокий этап становления специалиста. Он связан с формированием представлений о профессионально-направленной деятельности, мотивацией этой деятельности, выбором принципов достижения цели профессиональной подготовки. Взаимодействие этих компонентов с ценностными ориентациями, потребностями и убеждениями личности, делает установку устойчивой, целенаправленной.

Установочный уровень направленности личности выступает предстартовым этапом, на котором происходит:

- субординация подцелей (задач) профессиональной подготовки;
- ориентация студентов в ценностях профессиональной подготовки (средства достижения цели);
- определение перспектив (ближней, средней, дальней) профессиональной подготовки;

- порядка действий (методов и приемов), что имеет прямой выход на выбор позиции, принципов учебно-познавательной деятельности.

Исходя из содержания, существует множество установок. В науке выделяют, прежде всего, *познавательную, социальную, трудовую, профессиональную установки*. Они выполняют в профессиональной подготовке студентов ряд важных функций, в том числе:

- прогностическую (целеполагающую);
- ориентировочную;
- казуальную;
- саморегулирующую;
- оценочную (контрольную).

Установка в профессиональной подготовке студентов отражает интегративное состояние личности, объединяет цели, потребности, активность человека. Она характеризует деятельностьную устремленность личности.

Преподавателю любого учебного заведения приходится иметь дело, прежде всего, с формированием познавательной установки. Остановимся на ней несколько подробнее.

2. Познавательная установка, ее структура и функции

Познавательная установка выступает в форме готовности личности студента к познавательной деятельности. По своему характеру познавательная установка может быть устойчивой, длительной на большой промежуток времени, кратковременной, ситуативной, осознанной, интуитивной (неосознанной), позитивной и негативной.

Неосознанная установка, как правило, возникает помимо желания личности, под влиянием практической деятельности, различных обстоятельств.

Осознанная познавательная установка отражает понимание и принятие цели учения, тем самым способствует мобилизации всех сил на решение конкретных задач профессиональной подготовки. Познавательную установку можно характеризовать с нескольких позиций:

- как устойчивую установку на познавательную деятельность;
- как ситуативную (кратковременную) установку на познание частных вопросов;
- как позитивную установку, отражающую положительное отношение к предмету познания;
- как негативную установку, характеризующую отрицательное отношение к объекту познания.

Познавательная установка имеет сложную структуру. Дж. Айцен выделяет в ней несколько элементов: действие, целевой объект познания, контекст исполнения и время исполнения.

Познавательная установка связана с целью, всегда мотивирована интересами и потребностями, которые ряд ученых, так же относят к структуре

установки. Бесспорно, между познавательной установкой, целью и мотивами всегда существует логическая взаимосвязь.

Цель выступает как объективная потребность, переведенная в субъективное состояние.

Мотив объясняет - ради чего следует добиваться реализации познавательной установки (цели).

Установка указывает направленность познавательной деятельности личности.

Развитие познавательных интересов и потребностей выступает психолого-педагогической базой формирования познавательной установки.

Познавательная установка в процессе профессиональной подготовки студентов выполняет ряд важных функций, в том числе гностическую, прогностическую, интегративную, ценностно-ориентировочную, регулятивную. Остановимся на каждой из них более подробно.

а). *Гностическая функция отражает познавательную направленность личности студента, имеет прямой выход на формирование профессионально-познавательной установки. Познание связано с обобщением, с переносом познавательных умений в новую познавательную ситуацию, то есть опосредованным, отвлеченным, абстрактным мышлением. При этом выделяется главное, существенное, устанавливаются связи между признаками изучаемых предметов и явлений. Все это делается под влиянием познавательной установки.*

Реализация профессионально-познавательной установки осуществляется при наличии познавательных интересов и потребностей, осмыслении целей познавательной деятельности, волевых усилиях, ценностных ориентациях в знаниях и познавательных умениях.

б). *Интегративная функция познавательной установки тесно связана с гностической. Эта связь реализуется по линии обобщения знаний, овладения общенаучными методами познавательной деятельности, переносом общих методов и приемов познания в новую ситуацию. Интегративная функция состоит в том, что под познавательную деятельность подводится общая теория познания; формируются устойчивые навыки творческого подхода к познавательной деятельности. Такой подход позволяет сделать профессионально-познавательную установку подвижной, оперативно скорректировать ее, исходя из изменившихся условий.*

в). *Прогностическая функция познавательной установки состоит в предвидении, проектировании результатов познавательной деятельности. Проектирование тесно связано с целеполаганием, целеосмыслением и целепринятием студентом, то есть с формированием познавательной установки. Познавательная установка связана с ценностными ориентациями, исходя из значимости знаний, познавательных умений. Ценностные ориентации есть косвенное прогнозирование результатов реализации познавательной установки. Учитывая, что процесс профессиональной подготовки носит этапный характер, студент должен на каждом этапе обучения иметь определенную*

познавательную установку, свою познавательную перспективу. Следовательно, прогностическая функция профессионально-познавательной установки проявляется в проектировании путей познания, в определении целей учения на каждом этапе обучения, своевременной коррекции познавательных целей, как одной из форм проявления познавательной установки.

г). *Ценностно-ориентировочная функция познавательной установки* проявляется в осмыслении значимости знаний и умений для профессиональной подготовки личности студента. В процессуальном плане студент должен быть сориентирован в средствах достижения познавательных целей. Для этого следует помочь ему определить ближние, средние и дальние перспективы становления специалиста и оказать помощь в выборе средств их достижения.

Следовательно, установка связана с временным фактором реализации цели познания. В содержательном отношении студент должен быть сориентирован в субординации понятийного аппарата, его теоретическом обосновании, связях, отношении научных понятий, категорий и законов, их значимости для развития мышления, становления личности специалиста в целом.

Таким образом, содержательная сторона ценностно-ориентировочной функции установки, проявляется в выборе способов познавательной деятельности, подчиненной достижению целей профессионального образования, реализуемого на методологическом, теоретическом, методическом и практическом уровнях.

д). *Регулятивная функция познавательной установки* проявляется в процессе реализации цели обучения, в установлении обратной связи, в критериальном подходе к познавательной деятельности студентов и их результатам, в коррекции процесса познания. Регуляция (коррекция) процесса обучения, где реализуется познавательная установка, применяется в нескольких случаях:

при проблемном подходе к построению учебного процесса, что связано с его оптимизацией;

при организации обучения на основе выдвижения гипотезы и ее проверки;

при управленческом подходе к обучению.

Познавательная установка складывается на основе целеосмысления и познавательных потребностей. Цель и потребности выполняют функцию движущих сил и прогнозируют результаты познавательного взаимодействия преподавателя и студента.

Следовательно, познавательная установка — предтеча деятельности, как предстартовое состояние личности студента при достижении целей профессионального образования.

Функциональный подход к установке помогают преподавателю выяснить пути ее формирования в процессе обучения.

3. Формирование установки на профессионально-познавательную деятельность

В науке принято делить познавательные ценности на две большие группы:

- терминальные ценности, отражающие цели познавательной деятельности, ее содержательную сторону;
- инструментальные ценности, то есть ценности средства достижения познавательных целей.

Следовательно, формирование установки на овладение студентами профессионально-познавательными ценностями выступает ведущей проблемой профессионального образования специалиста в вузе.

Формирование установки на ориентацию в познавательных ценностях осуществляется на основе нескольких принципов, так как сам процесс профессионального образования студентов носит интегративный характер, что связано с изучением комплекса предметов.

а). Личностный подход как принцип формирования установки на ориентацию в познавательных ценностях позволяет опереться на уровень обученности студентов, степень присвоения ими общественных ценностей, их вооруженность знаниями, умениями и навыками, на степень сформированности соответствующей направленности, на характер интересов, потребностей.

б). Процессуально-управленческий подход как принцип формирования установки на ориентацию студентов в познавательных ценностях отражает этапный подход к процессу профессиональным образованием, декомпозицию целей на задачи, связанные с этапами обучения, и управления.

в). Интегративно-дифференцированный принцип формирования установки на ориентацию студентов в познавательных ценностях связан с рассмотрением процесса профессионального образования как важнейшую целостность, где дифференцированы все ценности в соответствии потребностями и установками личности.

Формирование установки на ориентацию студентов в профессионально-образовательных ценностях на основе приведенных принципов позволяет более эффективно использовать средства профессиональной подготовки специалиста.

4. Средства формирования профессионально-познавательной установки

В психологическом плане формирование профессионально-познавательной установки зависит от доминанты возбуждения и уровня развития познавательных потребностей личности; в педагогическом — от наличия необходимых педагогических условий и управленческого подхода к процессу профессионального образования.

Известно, что устойчивая познавательная доминанта возбуждения влечет за собой и устойчивость профессионально-познавательной установки. Вытеснение познавательной доминанты, ее неустойчивость ведет к смене познавательной установки. Поэтому всегда следует иметь в виду, что смена доминанты возбуждения ведет за собой смену познавательной установки. Обучаемость студентов (наличия способности осмысления цели обучения, владение необходимыми знаниями и умениями познавательной деятельности) связана с их психологической готовностью, которая включает в себя:

- понимание и принятие цели обучения и учения;
- эмоциональное отношение к предмету профессионального познания;
- готовность личности приложить волевые усилия для достижения профессионально-познавательной цели;
- интеллектуальную подготовленность студентов (развитость внимания, памяти, мышления);
- владение ценностным подходом к профессионально-познавательной деятельности.

Преподавателю вуза приходится иметь дело с управленческим подходом к формированию познавательной установки студентов. Сам же управленческий подход реализуется на соответствующем уровне и этапе управления процессом профессионального образования студентов. Особенность процесса управления обучением студентов, в том числе и формированием познавательной установки, состоит в ее становлении:

во-первых, на основе развития познавательных интересов и потребностей;

во-вторых, на базе факторов и условий;

в-третьих, на основе личностно-ценных мотивов профессионально-познавательной деятельности студентов.

Первый этап управления формированием профессионально-познавательной установки связан с развитием познавательных интересов и потребностей. Эта начальная база формирования познавательной установки, которая формируется при наличии следующих условий:

- личностно ценная мотивация профессионально-познавательной деятельности, ее осмысление с позиции общественной значимости;
- наличие общения, имеющего профессионально-познавательную направленность;
- возвышение профессионально-познавательных потребностей личности студента;
- взаимодействие преподавателя и студентов познавательного характера на основе сотрудничества;
- включение студентов в разнообразные виды познавательной деятельности;
- осмысление студентами ценности, перевода обучения в самообучение.

Второй этап управления формированием профессионально-познавательной установки связан с факторным подходом к процессу про-

фессионального образования. Факторы, как движущие силы формирования установки, теснейшим образом связаны с мотивами и потребностями познавательного характера. Все факторы делятся на внешние и внутренние.

К внешним факторам формирования профессионально-познавательной установки следует отнести:

- потребности общества в развитой личности специалиста;
- требования стандарта профессионального образования, учебного заведения, нормативной педагогики;
- организация процесса профессионального образования на основе включения студентов в различные виды познавательной деятельности;
- стимулирование познавательной деятельности студентов.

Внутренние факторы формирования профессионально-познавательной установки непосредственно связаны с личностью студента и включают в себя:

- осмысление и принятие студентом цели профессионально-познавательной деятельности;
- наличие профессионально-познавательных потребностей и интересов;
- наличие профессионально-познавательного идеала;
- ценностные ориентации в профессионально-познавательной деятельности.

Третий этап управления формированием познавательной установки связан с наличием и использованием условий для этапного подхода к управлению процессом профессионального образования. Исходя из этапного подхода к процессу формирования профессионально-познавательной установки и взаимодействия преподавателя и студентов, все психолого-педагогические условия можно разделить на внешние и внутренние.

Формируя установку на профессионально-познавательную деятельность необходимо учитывать:

- сила ответных реакций студентов на профессионально-познавательную ориентацию;
- степень устойчивости профессионально-познавательных интересов студентов;
- систематическое подкрепление профессионально-познавательного интереса студентов;
- уровень сформированности профессионально-познавательных потребностей личности студента;
- характер саморегуляции студентов в процессе профессионального образования.

Для формирования установки вообще и профессионально-познавательной в особенности, необходимо владеть критериями ее сформированности.

5. Критерии сформированности профессионально-познавательной установки

Всех студентов по уровню сформированности профессионально-познавательной установок можно разделить на три типа.

К первому типу сформированности профессионально-познавательной установки следует отнести тех студентов, которые:

- имеют устойчивый интерес и потребность в профессионально-познавательной деятельности;
- активно участвуют в профессионально образовательном процессе;
- эмоционально-положительно относятся к предмету и процессу профессионального образования;
- понимают ценность самостоятельной познавательной деятельности для становления профессионализма личности;
- ответственно относятся к овладению научными знаниями, умениями и навыками вообще и профессиональными в частности.

Ко второму типу сформированности установки на профессионально-познавательную деятельность относятся те студенты, у которых:

- сформировано положительное отношение к профессионально-образовательной деятельности;
- познавательная деятельность и учебные успехи находятся на среднем уровне;
- требования к учебной деятельности понимают, но не всегда хватает волевых усилий для их выполнения;
- профессионально-познавательные интересы и потребности развиты недостаточно;
- ответственность за качество учебы четко не выражена;
- личная и общественная значимость учения осознается, но не всегда является руководством в повседневной жизни.

К третьему типу сформированности профессионально-познавательной установки относятся студенты, у которых:

- установка на профессионально-познавательную деятельность слабо выражена;
- отношение к профессионально-познавательной деятельности и предмету познания эмоционально не выражено;
- полное равнодушие к профессионально-познавательной деятельности;
- личностная и общественно-ценная мотивация профессионально-познавательной деятельности отсутствует;
- ответственность за качество учения проявляется слабо;
- ценность самостоятельной познавательной деятельности для профессионального становления личности не осознается и не принимается.

Итак, формирование профессионально-познавательной установки связано с:

- определением функции установки в процессе профессионального образования;
- разработкой управленческого подхода к формированию профессионально-познавательной установки;
- определением внешних и внутренних факторов и условий формирования профессионально-познавательной установки;
- подчинение познавательной установки формированию профессионально-познавательной направленности личности;
- ориентацией студентов в профессионально-познавательных ценностях;
- разработкой критериев сформированности профессионально-познавательной установки.

Основные идеи и понятия главы

Виды установок определяются содержанием и направленностью.

Установка — предстартовая готовность личности к устойчивой, целенаправленной деятельности.

Установка определяет соответствующий уровень направленности личности.

Установка познавательная (установка на познавательную деятельность) — ведущий вид учебной деятельности студентов.

Установка познавательная, в ее состав входят: психологическое действие, целевой объект познания, контекст исполнения (время реализации установки).

Установка познавательная формируется при наличии внешних и внутренних факторов и условий.

Установка на познавательные ценности – процесс ориентации в терминальных и инструментальных ценностях.

Функции установки: гностическая, интегративная, прогностическая, регулятивная, ценностно-ориентировочная.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
3. Бжалава И.Т. Установка и поведение. – М.: Знание, 1968. – 48 с.
4. Дуранов М.Е и др. Педагогика воспитания и развития личности учащегося. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 356 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
6. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
7. Формирование личности старшего школьника /Под ред. Дубровитной И.В. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.

Тема 21. Самообразование преподавателя как рефлексивный процесс

Все ускоряющийся научный и технический прогресс, возрастающий поток информации, заставляют специалиста постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и мастерство профессиональной деятельности. Поэтому вузовское образование для специалиста выступает лишь базой для его непрерывного развития. Одной из важнейших задач этого базового образования, по мнению В. Е. Кемелова, является формирование установки на самообразование, овладение умениями и навыками самостоятельной работы (5, с. 160). Фактически, речь идет о непрерывном рефлексировании специалиста, о постоянном обращении внимания на себя, свое профессиональное совершенствование, на самооценку своей деятельности, то есть самообразовании личности.

Преподаватели вузовских дисциплин нередко знакомы с педагогикой преподавания своих дисциплин на уровне знахарства. В их понимании, преподавание – это обычное дело передачи информации, установления контактов и предъявления требований. Главное, считают они, надо хорошо знать свой предмет. Это глубокое заблуждение.

Преподаватель, как и студент, представляет собой сложную биосоциальную систему. Системными являются педагогический процесс и материал, изучаемый студентами. Преподаватель должен научиться управлять этими системами, координировать их взаимодействие. Это вызывается необходимостью овладения методологией и теорией управления системами, знаниями психологии познавательной деятельности студента, ориентациями в профессионально-познавательных ценностях, формированием профессиональной направленности будущего специалиста.

Желаем того или нет, но преподаватель своим самообразованием занимает в системе отношений студент-педагог, определенный *статус*.

Методологическая, теоретическая и психолого-педагогическая подготовка преподавателя открывает более широкие перспективы для влияния на студентов и их качественную профессиональную подготовку. Имидж каждого педагога — показатель его авторитетности в глазах окружающих. Авторитет выражается в статусе, который может повышаться, укрепляться только на основе самосовершенствования профессионализма преподавателя.

В современных условиях стремительного научного процесса, преподаватель без самообразования может безнадежно отстать от развития науки, передовой педагогической мысли, педагогической практики. Объективные условия требуют от преподавателя постоянного самообразования. Все приведенное побуждает нас рассмотреть:

- самообразование как рефлексивный процесс;
- виды самообразования;
- характер самообразования;

- условия и средства повышения эффективности самообразования;
 - методы и принципы формирования самообразования преподавателя.
- Итак, что такое самообразование? Каковы его виды?

1. Самообразование как рефлексивный процесс

Самообразование выступает как процесс обращения преподавателя на себя, то есть как рефлексивный процесс. Рефлексия (от лат. – обращение назад) в науке рассматривается как обращение на себя, как отношение к себе, как действие, направленное на себя. Следовательно, рефлексия выступает как процесс, в котором субъект для себя является объектом познания, самовоздействия, самообразования, самосовершенствования, самооценки.

Необходимо иметь в виду, что рефлексия рассматривается с разных позиций:

- как принцип мышления, направленный на осмысление сознания и самосознания;
- как знание, критический анализ его содержания и методов получения знаний;
- как деятельность, направленная на проникновение в духовный мир человека.

Следовательно, можно говорить о профессиональном самосовершенствовании преподавателя как рефлексивном процессе, включающим в себя:

- критическое осмысление новой информации о профессиональной деятельности и средствах ее совершенствования;
- критериальный подход к своей познавательной деятельности, ее методам;
- самоанализ и самооценка результатов своей профессиональной деятельности, методов ее работы;
- осмысление ценностного аспекта своей профессиональной деятельности;
- коррекционные действия, связанные с уточнением знаний, совершенствованием умений самопознания, самосовершенствования, самооценки, управления процессом.

Поэтому следует говорить о рефлексивно-оценочном подходе к самообразованию преподавателя. Рефлексивно-оценочный подход как принцип самообразования реализуется на основе нескольких принципов:

- принципа целеполагания, целеформирования самообразования, профессионального самосовершенствования;
- принципа системного осмысления совершенствования преподавателем своего профессионального образования, профессионального мастерства;
- принципа актуализации проблем совершенствования профессионального самообразования, представляющие ценность для формирования педагогического мастерства;

- принцип объективности оценки и самооценки своей профессиональной подготовки и педагогической деятельности.

Самообразование как рефлексивный процесс всегда мотивирован потребностями профессионального самосовершенствования, ценностными ориентациями, имеет несколько видов.

2. Самообразование: его виды и уровни

Педагогическое самообразование начинается в высшей школе. Оно связано с углублением и расширением, прежде, всего, теоретических знаний, выделения ведущих идей, принципов философии, психологии, социологии для профессионально-педагогического совершенствования.

Деятельность преподавателя, его самообразование связано с адаптацией, с вхождением личности в профессионально-педагогическую деятельность, в новую социальную роль, с овладением методами педагогического мастерства.

Становление педагогического мастерства преподавателя на основе самообразования включает овладение исследовательским подходом к образовательному процессу, формирование своей концепции совершенствования педагогической деятельности. Следовательно, *самообразование должно подниматься до научно-методического уровня*, что требует выработки своих методологических принципов в отношении к своей профессионально-педагогической деятельности.

Самообразование — это персонифицированный процесс обновления профессионально-педагогических знаний и умений, носит сугубо индивидуальный характер, отражающий внутренние и внешние потребности, основывающиеся на объективных принципах, реализуемых в субъективном порядке.

Важно правильно выбрать вид самообразования.

В своем большинстве самообразование носит индивидуальный характер, когда преподаватель работает над конкретной проблемой или системой проблем профессионально-педагогической деятельности.

Самообразование может быть групповым, когда группа преподавателей объединяется для решения какой-либо общей профессионально-педагогической проблемы.

Практика показывает, что самообразование должно носить уровневый характер. К таким уровням следует отнести совершенствование:

- теоретико-методологической подготовки, связанной с осмыслением философских принципов и научных теорий, на основе которых организуется процесс профессиональной подготовки студентов;
- методико-практической подготовки, направленной на совершенствование методов и способов формирования практических умений решения образовательных задач.

В педагогике выделяют так же предварительный этап, связанный с вхождением преподавателя в педагогическое мастерство и его вершину — педагогическое творчество (изобретения и открытия).

Каким должно быть самообразование преподавателя вуза?

Практика показывает, что оно должно быть:

- целенаправленным, то есть подчиненным достижению реальных целей, связанных с потребностями профессионального образования молодежи;
- системным, включающим самосовершенствование педагогического мастерства преподавателя на методологическом, теоретическом и методическом уровнях;
- непрерывно-преемственным, исходя из исторических условий, взаимосвязи социальных явлений, этапно-поступательного развития общества;
- ценностно-ориентированным, связанным непрерывным, преемственным возвышением познавательных потребностей, общественно значимых ценностей.

Остановимся на сущностной характеристике самообразования преподавателя.

3. Системность, целенаправленность, непрерывность и преемственность самообразования

Самообразование преподавателя должно представлять собой содержательно-процессуальную систему. К. М. Левитан к системе самообразования относит цели и задачи, педагогический самоанализ и установку, содержание и методы (6, с. 51). Условно с таким подходом можно согласиться.

Анализ педагогической литературы и практики показывает, что самообразование как система включает в себя:

- цели и задачи, которые носят сугубо субъективный характер и зависят от задач, стоящих перед обществом, системой образования; уровня подготовленности преподавателей и студентов; этапа становления педагогического мастерства педагога; имеющихся средств и уровня развития психолого-педагогической науки;
- углубление, расширение и обновление содержания профессионального образования на философско-социологическом, психолого-педагогическом и предметно-практическом уровнях, с учетом интересов региона и интеграции знаний;
- совершенствование методической системы деятельности преподавателей, что связано с овладением педагогической технологией, возвышением методической работы до научно-методической, организацией педагогического процесса, исходя из теории управления;
- овладение методикой формирования познавательной самостоятельности, развитие познавательных способностей, интересов, мотивов, установок, от-

ношений, позиции по отношению к себе, к знаниям, способам познавательной деятельности, реальной действительности.

Самообразование — это система, функционирующая на нескольких уровнях:

— пропедевтический уровень охватывает обучение в вузе, связан с ориентацией студентов в научно-педагогических ценностях;

— вхождение преподавателя в педагогическое мастерство, связанное с адаптацией знаний науки к вузовскому преподаванию;

— творческий уровень педагогической деятельности, включающий в себя перевод педагогической деятельности на научно-методический, исследовательский уровень.

Исходя из функционального подхода, к системе самообразования предъявляются определенные требования.

Во-первых, самообразование должно носить целенаправленный характер. При этом целенаправленность означает не накопление знаний и умений впрок (что, кстати, не возбраняется), а их конкретная направленность на решение педагогических проблем, что делает их востребованными и эффективно действующими.

Во-вторых, самообразование должно носить непрерывный характер. Непрерывность вызывается обновлением знаний, развитием студентов, совершенствованием педагогических технологий, усложнением их; сменой задач, исходя из этапного характера педагогического процесса профессиональных подготовки. Непрерывность проявляется в различных формах, носит строго индивидуализированный характер. Всякая попытка унифицировать самообразование — обречена на неудачу.

В-третьих, исходя из системности и непрерывности, самообразование должно носить преемственный характер. Преемственность проявляется на содержательно-информационном, организационно-методическом и профессионально-действенном уровнях. Преемственность на содержательно-информационном уровне характеризуется углублением и расширением методологических, теоретических, методических, профессиональных знаний. Преемственность на организационно-методическом уровне связана с овладением методологическими принципами, методами познания из смежных наук, инновационным подходом к профессионально-методической работе.

Преемственность на профессионально-деятельностном уровне характеризуется совершенствованием взаимодействия между преподавателем и студентом, что связано с проникновением в психологическое состояние личности.

4. Творческий, инновационный подход преподавателя к педагогической деятельности

Творчество всегда связано с созданием нового, открытием неизвестного. В педагогике — это поиск новых путей, содержания образования,

организационных форм и условий, выявления факторов и сущности, принципов и закономерностей функционирования педагогического процесса.

Педагогический процесс в вузе выступает как взаимодействие преподавателя и студентов. Всякое взаимодействие происходит в новых условиях. Следовательно, творческий подход — необходимое условие повышения эффективности педагогического процесса.

К структуре педагогического творчества В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров относят:

- возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогических задач;
- разработку замысла и его конкретизацию;
- выполнение педагогического замысла в процессе общения и педагогической деятельности;
- анализ и оценку результатов творческой деятельности преподавателя (4, с. 25).

Творчество, как показатель развития самообразования, выступает в форме инноваций (от лат. — новинка, новизна). Под педагогической инновацией понимается принципиально новое образование, включающее создание новой технологии, системы профессионального образования. Следовательно, творчество обязательно проявляется в инновациях. Инновация характеризует самостоятельность педагога, его образованность.

В содержательном плане в инновационное самообразование включаются цели, содержание, методы и источники. Инновационный подход — влечение времени, основа совершенствования теоретической подготовки преподавателя. Педагогическая инновация обеспечивается эрудицией, теоретической и методической подготовленностью преподавателя.

Педагогическая эрудиция - показатель широты кругозора в области философии, психологии, социологии, социальной психологии, профессионального образования студентов.

Теоретико-методическая эрудиция связана с глубоким знанием философии, как методологии, теории педагогики и психологии, психолого-педагогических проблем, гносеологии, аксиологии, исследовательского подхода к педагогической деятельности.

Исследовательский подход в практике работы преподавателя связан с решением важных проблем профессионального образования студентов, подготовкой и сдачей кандидатских экзаменов, проведением экспериментальной работы.

5. Методы и принципы самообразования преподавателя

В системе самообразования преподавателей высшей школы широко используются такие методы, как самоанализ, самоубеждение, самоприказ, самообязательство, самопоощрение, самопобуждение, самовнушение, само-

регуляция, самокоррекция, непосредственно связанные с рефлексией. Остановимся несколько подробнее на каждом из методов.

Самоанализ выступает как один из видов рефлексивной деятельности, является способом проверки эффективности самообразования преподавателя, правильности выбора методов, оптимального сочетания содержания и организационных форм учебной деятельности. Самоанализ проводится на основе выработанных личностных принципов и критериев.

К методам самоанализа относятся сравнение, сопоставление, противопоставление, обобщение, связанным с рефлексивной деятельностью преподавателя.

Самоубеждение и самопобуждение являются элементами рефлексивной деятельности преподавателя, характеризуются способами формирования установки на формирование профессиональной самостоятельности, проверки правильности своих действий.

К методам самоубеждения и самопобуждения относятся размышление, анализ, самовнушение, формирование позиции на соответствующее отношение и поведение в сфере педагогической деятельности.

Самоприказ выступает как рефлексивный способ побуждения преподавателем самого себя к соответствующей деятельности. Как метод необходим для преодоления встречающихся трудностей, связанных с обнаружением пробелов в профессионально-педагогической подготовке, или необходимости разработки новых подходов для решения образовательных задач.

Самообязательство выступает как способ приведения самообразования в систему, включая постановку цели, разработку плана-программы, действий по достижению соответствующего уровня профессионально-педагогической самостоятельности. Следовательно, дается задание и соответственно ему — обязательство на самообразование самому себе.

Самопоощрение выступает как способ рефлексивной деятельности, побуждения педагогом себя к определенным действиям, связанных с самообразованием, положительной оценкой своего труда. Самопоощрение создает внутренний комфортный климат, побуждающий личность на активную созидательную педагогическую деятельность.

Самовнушение как метод связан с формированием установки на систематическое непрерывное самообразование. Критическое отношение к своей профессионально-педагогической подготовленности, к сформированности педагогического мастерства, побуждает преподавателя к непрерывному совершенствованию своей педагогической деятельности.

Саморегуляция, как рефлексивная деятельность, выражает способность управлять собой в самых сложных ситуациях. Саморегуляция — сложное психическое явление, которому необходимо систематически учиться.

Р. С. Немов отмечает, что саморегуляция включает в себя управление познавательными процессами, мышлением, памятью, восприятием, вниманием, воображением, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и

действиями — реакциями на возникшую ситуацию. Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний человека связана с волей и внутренней речью человека. Внутренняя речь служит основой для управления всеми психическими явлениями, а воля обеспечивает сохранение направленности и энергичности действий (9, с. 445).

Самокоррекция как рефлексивный процесс, выступает в форме совокупности приемов, связанных с регулировкой самоуправленческой деятельности, общения, адаптации к работе со студентами, к системе межличностных отношений, с формированием ответственного отношения к своей профессионально-педагогической деятельности.

Приведенные методы самообразования носят рефлексивный характер и могут быть эффективными, если они используются в комплексе и на основе соответствующих принципов.

Какими принципами должен руководствоваться преподаватель, чтобы сделать самообразование эффективным.

Практика показывает, что к принципам самообразования следует отнести: установку, ценностные ориентации, самоанализ, актуализацию, самокоррекцию, системный подход как принцип.

Установка на самообразование как принцип. Она вытекает из объективных условий и внутренних потребностей личности преподавателя, отражает его целенаправленную деятельность на совершенствование педагогического мастерства. Без установки нет педагогического самообразования.

Ценностные ориентации как принцип самообразования. Данный принцип связан с осознанием преподавателем, что профессиональное самосовершенствование есть личная и общественная ценность, с одной стороны. С другой — умение ориентироваться в психолого-педагогических ценностях, то есть в знаниях и умениях для решения конкретных профессиональных задач. Ценностные ориентации придают значимость самообразованию.

Самоанализ как принцип самообразования. Данный принцип связан с самоконтролем за ростом педагогического мастерства. На основе самоанализа формируются цели, задачи, планы и этапы совершенствования профессионально-педагогической деятельности. Самоанализ — неотъемлемая часть самоуправления педагогической деятельностью. Без самоанализа рефлексивная деятельность малоэффективна.

Актуализация как принцип самообразования. Принцип связан с оценкой значимости самообразования, выделением в нем главных, существенных элементов. Принцип позволяет осуществить предметный подход к знаниям и умениям, способствует углублению и совершенствованию всего того, что способствует решению актуальных задач профессионального образования. Следовательно, необходимые знания и умения для решения важнейших задач самообразования актуализируются.

Самоконтроль как принцип самообразования. Данный принцип позволяет своевременно проводить самокоррекцию своего самообразования, учитывая обнаруженные пробелы и ошибки в своей педагогической деятельно-

сти. Руководство данным принципом способствует переводу самообразования с низкого на более высокий уровень педагогического мастерства.

Принцип системности самообразования. Принцип способствует осуществлению комплексного подхода к своему самообразованию, то есть охватывает все стороны личности, все сферы деятельности, все формы знаний, все организационные методы. Системный подход позволяет спланировать процесс самообразования, определить его этапы, выбрать соответствующие критерии, таким образом, реализовать самоуправление самообразованием.

Итак, самообразование преподавателя выступает как рефлексивный процесс, самое важное в котором - научиться управлять собою, ростом своего педагогического мастерства, чтобы сделать свою преподавательскую деятельность эффективной.

Основные идеи и понятия главы

Высший уровень самообразования – творческий, инновационный подход к преподавательской деятельности.

По видам самообразование может быть индивидуальным, групповым; по уровням – теоретико-методологическим, методико-практическим.

Самообразование преподавателя – это рефлексивный процесс, носит персонифицированный характер, подчиненный совершенствованию психолого-педагогической подготовки.

Эффективность самообразования зависит от факторов и условий, принципов, на которых основывается психолого-педагогическое совершенствование профессиональной деятельности преподавателей.

Литература

1. Баскаков А.М. Психологическая культура межличностных отношений. – Челябинск: ЧИПКРО, 1996. - 150 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 180 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология.– Р/на/Д.: Феникс, 1997.– 480с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
5. Кемелов В.Е. Проблемы личности. – М.: Мысль, 1977. – 239 с.
6. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
7. Левитан К.М. Личность педагога. – Саратов: СГУ, 1991. –
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
9. Немов Р.С. Психология. – Кн. 2. – М.: ИП, 1994. – 496 с.
10. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А.Зазюна. – М.: ИП, 1989. – 302 с.

- 11.Рогов Е.И. Учитель как предмет психологического исследования. – М.: Владос, 1998. – 496 с.
- 12.Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. – М.: Флинта, 1998. – 368 с.
- 13.Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
- 14.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
- 15.Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. – М.: Совершенство, 2000. – 272 с.
- 16.Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Тема 22. Воспитание в целостном педагогическом процессе

1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, профессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другие виды воспитания.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание, или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть воспитание, т.е. учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, используются все возможные положительные влияния общественной и природной среды и, с другой стороны, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Герbart, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления - подавление дикой резвости ребенка, "которая кидает его из стороны в сторону", управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Герbart считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

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 естественное его развитие. Эта теория также нашла своих последователей в различных странах мира как теория стихийности и самотека в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику.

Педагоги первых послереволюционных лет, исходя из требований новой, социалистической, школы, пытались по-новому раскрыть понятие процесса воспитания. Так, П.П.Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо - человек, животное, растение.

А. П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П.П.Блонский и А. П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно как объект воспитания. В дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 1920-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания. Устремления воспитательных учреждений тех лет вызвали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики продолжался недолго. С усилением тоталитарной государственной системы в практике воспитания постепенно начали преобладать жесткая регламентация и контроль за сознанием растущего человека, подгонка его под заданный шаблон, авторитаризм педагогов.

В конечном счете это привело к построению такой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях, которая характеризуется рядом черт, снижающих эффективность ее воспитательного влияния:

- объектная направленность воспитания, при которой школьник выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых. При этом подавляются внутренние силы саморазвития и самовоспитания человека;

- стандартизация воспитательного процесса как следствие упрощенной трактовки понятия "личность", сведения ее к некоей усредненной совокупности качеств, детерминированных социальным заказом. Была сведена на нет практика изучения ребенка, выявления его природных задатков, физиологических и психологических особенностей. Воспитательный процесс без учета половозрастных и индивидуальных особенностей ребенка превратился в унифицированный конвейер, деформирующий человека;

- формализм и мероприятность воспитания (обязательность для всех "эстафет", "маршрутов", "заветов");

- авторитарный стиль воспитания, основой которого являются словесное воздействие, требование, насилие, преобладание монолога воспитателя, вызывающие, как правило, внутренний, а нередко и внешний протест и сопротивление молодых людей;

- разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум параллельным процессам, нерациональный подбор базового компонента общего среднего образования, слабо учитывающий основные накопления общечеловеческой культуры, его низкая гуманитарная и воспитательная насыщенность; взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;

- нарушение преемственности в организации учебно-воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, ПТУ, вузе;
- слабая координация деятельности учебных заведений, внешкольных учреждений, средств массовой информации в воспитании подрастающих поколений.

Необходимо отметить и тот факт, что педагогическая наука нередко видела свои функции лишь в "онаучивании" решений государственных и партийных органов, в выработке рекомендаций по поддержанию образовательного процесса в рамках заданного стандарта. Преодоление названных черт воспитания требует разработки концепции гуманистического воспитания.

2. Цели и задачи гуманистического воспитания

Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин "гуманное воспитание". Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.

Гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием "социального заказа", на который работала педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из "прокрустова ложа" такого социального заказа требует изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в российской педагогической науке и практике идей гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и прежде всего культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, все-

сторонне и гармонично развитой. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;
- развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни.

Решение названных задач дает возможность заложить фундамент гуманитарной культуры личности, которая вызывает к жизни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, себя.

3. Личность в концепции гуманистического воспитания

Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе. Благодаря оценочным отношениям личности происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни и др.). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория потребность. Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности. По существу, вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей. Их изучение - своеобразный ключ к пониманию истории человеческой культуры. Содержание потребностей находится в зависимости от совокупности условий развития конкретного общества.

Потребности обращены в будущее, вследствие чего они программируют образцы жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни. Благодаря своей регуляторной функции, потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности, особенно ее нравственного потенциала. Они во многом несут в себе программу этого развития. Именно в этой связи А. С. Макаренко писал, что "глубочайший смысл воспитательной работы... заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей" .

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют мотивы. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Активность порождается не самими потребностями, а противоречиями между ними и существующими условиями бытия субъекта. Именно эти противоречия стимулируют деятельность, заставляя бороться за сохранение или изменение условий. Категория "мотив", таким образом, дополняет и конкретизирует категорию "потребность", выражая отношение субъекта к условиям его жизни и деятельности.

Самые сокровенные моменты личностного Я скрыты в мотивах поступков и поведения людей. Система ценностей в этой связи может рассматриваться как выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотивы - как его тактика. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны - со стороны ее "самости". Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентаций, а также обуславливает определение жизненных перспектив.

Идеальным моментом всех действий личности является цель, которая, с одной стороны, детерминирована потребностью (степень необходимости и возможности ее удовлетворения в данных условиях), а с другой - средствами, служащими для ее реализации. Средства как бы вызывают цель и результат, поэтому их часто и определяют друг через друга.

В мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план выступает не то, что необходимо, без чего нельзя существовать, так как эта задача решается на уровне потребностей, и не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия, - это уровень действия интересов, а то, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности. Это и есть ценностные ориентации, которые затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности. Без них не может быть подлинной самореализации личности. Однако личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и создающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей, уметь преодолевать свое подчинение им. Свобода личности есть уход от власти низменных потребностей, выбор высших ценностей и стремление к их реализации.

Ценностные ориентации отражаются в нравственных идеалах, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности.

Понимание ценностных ориентаций как нравственного идеала приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого. Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обуславливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека. Они отражают совокупность гуманистических ценностей, соответствующих потребностям развития общества и потребностям развивающейся личности. В них проявляется органичное единство ведущих интересов личности и общества, поскольку они концентрированно выражают социальные функции гуманистического мировоззрения.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Развитие является характеристикой гуманистических нравственных идеалов, вот почему они выступают в качестве мотива совершенствования личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, устанавливают преемственность лучших гуманистических традиций, и прежде всего в образовании.

Нравственные идеалы являются высшими критериями мотивационно-ценностного отношения личности, которое характеризуется осознанием личностью своего долга, ответственности перед обществом, добровольным принятием решения поступиться своими интересами в пользу другого человека, не требуя ничего взамен.

Проявляясь в действиях, поступках и поведении человека в целом, отношения осуществляют взаимосвязь личности и среды и содержательно определяют сущность направленности личности, согласуя и связывая между собой основные феномены субъектности (установки, мотивы, потребности, оценки, эмоции, убеждения, ценностные ориентации и др.).

Однако в отношениях личности отражается не только ее субъектность, но и объективно заданные смыслы, так как в них представлены объективные цели. Объективным моментом отношений личности выступает ее социальное положение, представляющее собой совокупность связей, возникающих в системе референтных межличностных отношений и социально значимой деятельности.

В мотивационно-ценностном отношении личности объективное и субъективное представлено в единстве, определяя ее избирательную направленность как на ценности деятельности, так и на процессы самореализации.

Это единство состоит в том, что значимое не оторвано от объективной действительности, не противоречит ей, а возникает на ее основе, отталкивается от реальных возможностей ее изменения, от имеющихся функциональных возможностей человека. Потребности, цели, выходящие за пределы объективных возможностей изменения действительности, выступают как неадекватные побуждения. Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием, вырабатывать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

4. Закономерности и принципы гуманистического воспитания

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.

В системе реальных отношений воспитанника с внешним миром отражаются объективные причинно-следственные связи, которые приобретают характер педагогических закономерностей. Из этого следует, что педагогические закономерности есть отражение прежде всего объективных причинно-следственных связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром. Однако эти отношения опосредованы взрослыми людьми, семьей, коллективом, обществом. В то же время только анализ содержания развивающейся деятельности ребенка может объяснить ведущую роль воспитания, воздействующего на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего развитие его психики и сознания.

Закономерности и метапринципы воспитания. Среди закономерностей функционирования и развития воспитания в целостном педагогическом процессе необходимо выделить главную - ориентацию на развитие личности. При этом чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий принцип в системе гуманистических метапринципов воспитания - принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому, оно ориентировано на "зону ближайшего развития". Данная ориентация требует выдвижения целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде. Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая благоприятные субъективные (потребности личности) и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Закономерностью воспитания, связанной с его центрацией на развитие личности, обусловлен и такой метапринцип, как природосообразность воспитания. Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы Я и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей причастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от ценностных оснований воспитания. Этой закономерностью обусловлен другой метапринцип воспитания - принцип его культуросообразности. Этот принцип разрабатывали С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур: решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как метапринципа гуманистического воспитания.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом воспитания. Данная закономерность обуславливает единство в реализации деятельностного и личностного подходов. Личностный подход как метапринцип воспитания требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству - это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Личностный подход органично связан с принципом персонализации педагогического взаимодействия, который требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминируется ролевыми предписаниями, что противоречит другому гуманистическому метапринципу - полисубъектного (диалогического) подхода. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

Принцип полисубъектного (диалогического) подхода предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педаго-

гического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремление учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, к преподаваемым предметам, к педагогической деятельности.

Диалогизация педагогического процесса - это не возврат к "парной педагогике", поскольку она требует применения целой системы форм сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций педагога и учащегося, приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути саморазвития.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса. Данная закономерность составляет основу такого метапринципа воспитания, как индивидуально-творческий подход. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Индивидуально-творческий подход предполагает создание условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей. Именно такой подход обеспечивает и личностный уровень овладения базовой гуманитарной культурой.

Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией и такого метапринципа, как профессионально-этической ответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Данный принцип требует такого уровня внутренне детерминированной активности личности, при котором и педагоги, и учащиеся не идут на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, могут творить сами эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Сущностная специфика выделенных метапринципов воспитания состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников педагогического процесса.

Воспитание как социально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. Метапринципы гуманистического воспитания - это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, ко-

которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования. Все принципы определенным образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причем каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов.

В реальной педагогической практике, кроме указанных выше закономерностей и метапринципов воспитания, важно учитывать более частные принципы организации воспитательной работы, которыми учитель, воспитатель руководствуются в повседневной педагогической деятельности.

Одним из таких принципов является принцип обучения и воспитания детей в коллективе. Он предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

Коллектив в непосредственно ощутимой форме воспроизводит для индивидуального сознания существенные характеристики и особенности, присущие общественной системе в целом. Будучи целесообразной формой организации образа жизни и деятельности учащихся, коллектив дает им то, что они в нем ищут, - богатство и многообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни, возможность полнокровной реализации личности. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувство ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

Большую роль в организации воспитания имеет принцип связи воспитания с жизнью и производственной практикой. Реализация этого принципа требует систематического ознакомления школьников с текущими событиями; широкого привлечения на занятия местного краеведческого материала. В соответствии с ним воспитанники должны активно включаться в общественно полезную деятельность как в школе, так и за ее пределами, участвовать в экскурсиях, походах, массовых кампаниях. Педагоги - организаторы педагогического процесса должны стремиться к тому, чтобы сам этот процесс стал для воспитанников притягательной сферой их жизнедеятельности.

Необходимость связи педагогического процесса с производственной практикой обусловлена тем, что практика является источником познавательной деятельности, единственным объективно правильным критерием истины и областью приложения результатов познания и других видов деятельности. Изучение теории должно опираться на имеющийся у воспитанников опыт. Например, изучение тригонометрических зависимостей между сторонами и углами приобретает особый смысл, если оно преследует цель определения расстояний до недоступных объектов. Однако чаще теоретическая подготовка предшествует практической работе учащихся. Применение знаний, уме-

ний и навыков на практике способствует их более прочному и глубокому освоению.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества.

Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу - принцип, тесно связанный с предыдущим принципом - организации педагогического процесса. Труд создает материальную основу для развития задатков и способностей, для формирования мировоззрения и морального облика личности. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Однако, как неоднократно подчеркивал А. С. Макаренко, труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, общественной и коллективной заботой, является маловлиятельным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения. Воспитывают социальное и интеллектуальное содержание труда, его включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

Особую роль в воспитательном процессе имеет обоснованный Б. Т. Лихачевым принцип эстетизации детской жизни. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Предметы естественно-математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспитать стремление охранять и сохранять ее. Предметы гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно-практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности; в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

В организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.

Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. От него зависят развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном возрастном этапе

воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие самоуправления.

Начиная организацию детской деятельности со всемерного поощрения и развития инициативы и самодеятельности школьников, необходимо постоянно корректировать стиль отношений с ними в соответствии с их возрастной самостоятельностью. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руководство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самодеятельность учащихся. С этой целью во всех сферах деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе, они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении. В стремлении к развитию детского самоуправления необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности; отказаться от чрезмерной регламентации, ненужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества; опираться на доверие, разнообразить виды поручений; обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения.

Важнейший принцип организации детской деятельности - уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Их единство полно и емко выразил А. С. Макаренко: как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагогический гуманизм выражается в том, что принципиальная твердая требовательность обращена одинаково ко всем учащимся. Это, однако, не противоречит тому, что в практической работе педагоги-мастера делают требовательность гибкой, индивидуализированной. Опыт показывает, например, что нецелесообразно использовать требование в жесткой, категоричной форме по отношению к дисциплинированному школьнику и в мягкой - по отношению к ленивому и безответственному. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она не реалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично соединяется с требовательностью к себе.

Реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с принципом опоры на положительное в

человеке, на сильные стороны его личности. В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций. Но это стремление можно поддержать и усилить, если учитель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения. Школьники, которым очень часто напоминают о недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и возвышения личности. Если ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение, в нем укрепляется уверенность в своих силах, стремление к дальнейшему росту. Эти положительные эмоциональные переживания усиливаются, если успехи в развитии и поведении школьника замечают и отмечают учителя, товарищи, коллектив сверстников.

Воспитание с опорой на положительное наиболее полно и последовательно раскрывается в формуле А. С. Макаренко: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться.

Успешная реализация принципов единства требований и уважения к личности, опоры на ее сильные стороны возможна лишь при соблюдении еще одного принципа - согласованности требований школы, семьи и общественности. Ничто так не вредит воспитанию, как случайность и неупорядоченность педагогических воздействий, разнобой и несогласованность в требованиях, предъявляемых к учащимся школой, педагогами, семьей и общественностью.

Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечиваются тесным взаимодействием всех педагогических систем. Нетрудно себе представить, что если воспитательные влияния, исходящие от этих систем, будут не сбалансированы, действовать в различных направлениях, а то и противоположных, школьник приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком по своему усмотрению. Трудно достичь, например, успеха в учебно-воспитательной работе, если одни добиваются от учащихся порядка и организованности, а другие проявляют нетребовательность и либерализм.

Условиями осуществления этого принципа являются следующие: обеспечение системы в предъявлении требований; последовательное усложнение требований; закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований; настойчивость в предъявлении требования.

Управление деятельностью воспитанников требует реализации принципа увлечения их перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости. Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле и ожидание перспектив его развития является могучим источником нравственного достоинства, моральной стойкости в преодолении трудностей и в других делах. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, надо умело использовать для его духовного подъема. Задача педагога - помочь каждому школьнику наметить личные близкие, средние и далекие перспективы личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива, общества.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Педагогика, по утверждению А. С. Макаренко, есть педагогика не прямого, а параллельного действия. Сущность и проявления прямого педагогического действия (воздействия) очевидны, в то время как параллельное действие наглядно не представлено. Сущность же его в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив, и наоборот.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив. Он складывается не сам собой, а под руководством учителей и в результате совместных целесообразно организованных коллективных действий.

Взаимосвязь принципов воспитания и обучения в педагогическом процессе. Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны между собой, функционируют как целостная система. Они проявляются одновременно в любом элементе педагогического процесса, хотя и в различной степени. Только совокупное действие всех принципов обеспечивает успешное определение задач, отбор содержания, выбор форм, методов, средств деятельности педагога и педагогически целесообразную деятельность воспитанников. Необоснованная гиперболизация одних принципов и умаление роли других неизбежно приводят к снижению эффективности педагогического процесса в целом.

При изолированном рядоположенном рассмотрении действия принципов педагогического процесса не раскрываются его диалектика, взаимодействие и борьба противоположных сил и тенденций в нем. Принцип научности всегда выступает в единстве с требованием доступности и посильности; принцип сознательности и активности неразрывно связан с требованием

управляющей роли педагога; принцип прочности и действенности результатов, в свою очередь, предполагает обеспечение сознательности и активности и т.д.

Литература

Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л.Селивановой. - М., 2000.

Лихачев Б. М. Философия воспитания. - М., 1995.

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

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: В 3 т. - М., 1979. - Т. 3.

Франкл В. Человек для себя. - Минск, 1992.

Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Ростов-на-Дону, 1995.

Щуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. - М., 1998.

Тема 23. Воспитание базовой культуры личности

1. Философско-мировоззренческая подготовка школьников

Понятие о мировоззрении. Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения школьников. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Научные знания выступают как часть, сторона, подтверждение диалектического взгляда на мир. Рассматривая научное мировоззрение как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, мы обнаруживаем, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, образующими определенную научную картину мира. В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде. Но окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна, как многообразны и те отношения, в которых человек находится с миром.

И поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с каким-то определенным горизонтом мира, с какой-то определенной стороной действительности, мир выступает перед ним как бы в разных своих проекциях. Соответственно этому и сам человек, как бы проецируя себя на разные стороны мира, выделяет или различает в себе качественно определенные стороны, познает себя в различных аспектах.

В мировоззрении проявляется единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Субъективная сторона мировоззрения состоит в том, что у человека формируется не только целостный взгляд на мир, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности.

У человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения. Мировоззренческие убеждения и действительность. Убеждения, как и знания, есть субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей.

Убеждения - это не нечто "знаемое" и "понимаемое", это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности - ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Пока человек пробуждается к деятельности внешней необходимостью, не перешедшей в его внутреннюю потребность, не ставшей его собственной волей, он действует без внутреннего горения, активности, без мобилизации всех ресурсов.

Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейского, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Оно, это знание, может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что в реальной жизни существует как стихийное, так и научное мировоззрение.

Рост науки обусловил не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одна из черт которого - стремление к строгой фактической достоверности. Факты - такой элемент знания, который является таковым только при условии строгого и точного соответствия действительности, практике.

Факты действительности становятся фактами науки, одной из исходных основ научного мировоззрения, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. Отражая общие и наиболее существенные стороны множества явлений, обобщения служат средством их объяснения и предвидения, дают принципы решения не только тех задач, на основе которых они были выведены, но и всех других, относящихся к данной целостности.

Среди мировоззренческих обобщений чрезвычайно важная роль принадлежит методологическим идеям, в которых с наибольшей полнотой и глубиной раскрываются внутренние законы действительности. Отражая не только сущее, но и должное, такого рода идеи выступают одним из механизмов организации и получения научного знания. Поэтому в процессе формирования мировоззрения надо уделить особое внимание формированию методологических понятий, обобщений, идей, характеризующих действительность и ее теоретические описания.

Возрастные возможности формирования мировоззрения. Существует взгляд, согласно которому на начальном этапе обучения будто бы можно ограничиться простым накоплением фактов. Между тем уже в начальных классах существует принципиальная возможность раскрывать идеи, дающие знание общих законов, которым подчинено всякое движение и развитие. Пониманию школьников вполне доступны некоторые существенные связи и зависимости в явлениях природы и общества, носящие мировоззренческий характер. К ним относятся начальные представления о сезонных изменениях в

жизни природы, материальном единстве мира и его постоянном развитии, о социальных противоречиях и др.

Интенсивное формирование личности в подростковом возрасте делает этот процесс достаточно благоприятным для овладения диалектико-материалистической концепцией мира. Изучая систематические курсы основ наук, подростки совершают более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям.

Актуальная потребность подросткового возраста - стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростка, выводит его за пределы своего индивидуального опыта, дает толчок формированию идеалов и жизненных установок. Вместе с тем для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В этих условиях важно побуждать учащихся к самостоятельной и обоснованной оценке явлений.

В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте. Философская направленность мышления, познавательное отношение к действительности, потребность проникнуть в систему "вещей и знаний" создают прочную основу для формирования у старшеклассников фундаментальных методологических идей высокого уровня обобщенности, твердых взглядов и убеждений, обеспечивающих широту ориентировок в мире, принципы поведения и деятельности.

В этом активно участвует одно из ценнейших новообразований ранней юности - самоосознание личности, непосредственно обусловленное ее самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, представлениями о себе, о своих ожиданиях и жизненных планах. С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение, включающее в себя организацию активной пробы сил, первоначальное принятие и усвоение личностью системы ценностей, целей, эталонов, норм и стандартов, характеризующих ту или иную профессиональную группу, формирование морально-психологической и трудовой готовности следовать своему общественному и гражданскому долгу.

Основные средства формирования мировоззрения учащихся. Человек овладевает целостным представлением о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания. Это значит, что формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности ее активной практической деятельности.

Интеллектуальный компонент мировоззрения предполагает движение от непосредственного чувственного отражения действительности к абст-

рактному понятийному мышлению. Однако понятийное мышление не является конечным пунктом научного и учебного познания - вслед за этим начинается восхождение от абстрактного к конкретному. Это не простое возвращение к исходному, а к конкретному на более высокой ступени развития, когда предмет постигается глубоко и всесторонне. При восхождении от абстрактного к конкретному совершенствуется не просто процесс суммирования, нанизывания абстракций друг на друга, а создается синтез, который означает дальнейшее углубление в сущность явлений материального мира во всех их причинных связях и опосредованиях.

В любом результате аналитико-синтетической деятельности (в понятиях, идеях, теориях) содержатся и знание, и способ деятельности. Это разные стороны процесса познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит знаниям. Все это требует развивать учащихся в единстве знания и умения мыслить и действовать.

Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает, насколько возможно, структуру современного научного знания, организуется на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами познания и конкретными задачами их применения. При этом совершается не простой переход от одной системы к другой, а осуществляется обобщение образовавшихся систем знаний, создание новых систем, а также широкий перенос знаний в самые разнообразные жизненные ситуации.

Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентаций личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний.

Положительное эмоциональное состояние учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, к жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства - ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический климат школы. Готовность и решимость личности достигнуть поставленной цели непосредственно связаны с волей. Она представляет собой не сводимую к интеллекту и чувствам сторону сознания, основной функцией которой является регуляция поведения и деятельности. Воля в сочетании с убеждениями и чувствами подводит человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам.

Наряду с интеллектуальным и эмоционально-волевым в состав мировоззрения входит практически-действенный компонент.

Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой. Учебно-трудовая и общественная деятельность вовлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружает разносторонней информацией, опытом общения. Она не ведет к чисто внешним результатам, а перестраивает внутренний мир школьников, развивает у них потребность актив-

ного созидания как свойство личности. Недостаточно, чтобы эта деятельность была общественно полезна, нужно, чтобы она удовлетворяла самого ученика, соответствовала, пусть не полностью, но в главных чертах, его личному идеалу. Сформировать общественно значимый мотив - значит превратить объективную цель деятельности в "реально действующий мотив" (А. Н. Леонтьев), сделать внешнее, объективное внутренним достоянием субъекта, вызвать у него потребность в этой деятельности.

Целостный процесс формирования у учащихся научного мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. Осуществление межпредметных связей позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем. Особенно большое значение в мировоззренческом плане имеют такие межпредметные взаимодействия, которые дают учащимся возможность всесторонне охватить все свойства и связи изучаемых объектов. К примеру, на основе межпредметной корреляции у школьников формируются такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественнонаучных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы, единство антропогенеза и социогенеза и др.

Социальная и профессиональная позиция педагога является важнейшим фактором формирования у учащихся научного мировоззрения. Успех формирования мировоззрения основывается во многом на доверии учащихся к учителю. "Это идеальное юношеское верование, - отмечал Н. А. Добролюбов, - облегчает действия учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым он был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тот час же и слово учителя теряет свою силу"

Только учитель, который не выучил, не вызубрил, а всем своим существом принял возвышающий смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая личность, может быть духовным наставником молодежи и проводником научного мировоззрения.

Воспитание и религия. На протяжении многих веков религиозное воспитание было единственной педагогически продуманной системой, со своими целями, задачами, содержанием, формами и методами работы. Эта система предусматривает определенную, жестко канонизированную организацию жизни верующих: обязательное посещение церкви, знание и исполнение молитв, соблюдение праздников и обрядов. В течение многих веков отрабатывались способы и приемы индивидуального и коллективного воздействия на личность, в том числе исповедь, отпущение грехов, благословение, причастие и др. Система религиозного воспитания дополняется не менее продуманными и эффективными методами самовоспитания и самоубеждения, такими как молитва, покаяние, воздержание, обет. Религиозное воспитание в доста-

точной мере психологизировано, оно учитывает особенности бессознательного и подсознательного, эмоционального и волевого в личности.

Закон Российской Федерации "Об образовании" подчеркивает светский характер образования в школе. Это особенно актуализирует необходимость ответственности педагогов за формирование у учащихся научного мировоззрения и в то же время уважения к взглядам и чувствам верующих детей и их родителей. Задача школы - раскрыть перед ребенком реальность объективного мира, его противоречивость, познаваемость. По мере взросления и достижения совершеннолетия воспитанник сам вправе сделать свой мировоззренческий выбор.

2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности

Цель и содержание гражданского воспитания школьников. Воспитание гражданина - одна из краеугольных задач образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, школа прежде всего сосредоточивает свои усилия на формировании у школьника ценностного отношения к явлениям общественной жизни.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, так и объективными условиями функционирования общества - особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры общества.

Разработка вопросов гражданского воспитания в педагогике имеет свою историю. В западноевропейской античной и классической педагогике оно связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо и др. Если первые связывали проблемы гражданского воспитания прежде всего с формированием уважения к государству, законопослушания, то последний видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для самовыражения. Наиболее полно теория гражданского воспитания в зарубежной педагогике была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования гражданственности.

В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенно-

стей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитания гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В известной книге В.А.Сухомлинского "Воспитание гражданина" в определенной мере обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию.

Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Содержание гражданского воспитания в школе и семье составляет работа учителей, воспитателей и родителей по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия. В гражданском становлении личности важное место занимает участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных объединений и организаций.

Патриотическое воспитание. Формирование культуры межнационального общения. В толковом словаре В. И. Даля слово "патриот" означает "любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизно-люб, отечественник или отчизник". Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме - уважение и солидарность с другими народами и странами.

Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа - любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов.

Патриотическое и интернациональное воспитание в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран.

Большую роль в воспитании патриотизма и интернационализма играют предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов. Прежде всего это достижения в процессе обучения, отбора содержания образовательного процесса. Изучение природы родного края, его исторического прошлого эмоционально переживается ребенком, укрепляет и развивает чувство любви к Родине.

Формированию культуры межнационального общения способствует изучение иностранных языков, раскрывающих историю, культуру стран изучаемого языка, традиции и обычаи народов этих стран.

Гражданское воспитание предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. Это направление воспитательной работы школы достигается в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, конструкторов, писателей, художников, актеров и др.

Правовая культура и предупреждение правонарушений в детской среде. Задачи правового воспитания заключаются в том, чтобы довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении.

Динамику личностной деформации можно представить последовательностью следующих этапов: появление пробелов и искажений в нравственно-волевой сфере личности; превращение их в относительно устойчивые взгляды и привычки; формирование мотивации предпочтительного поведения, включающей антиобщественные цели и средства; соответствующие искажения нравственно-правового сознания в части пределов дозволенного поведения; правонарушение; систематическое правонарушение; систематическое правонарушающее поведение; преступление.

Учащемуся, склонному к совершению правонарушений, всегда присуща определенная совокупность искаженных знаний, интересов, потребностей, отношений к людям и социальным ценностям. "Дефективность сознания, - отмечал А. С. Макаренко, - это, конечно, не техническая дефективность личности, это дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений - одним словом, прежде всего, испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества".

Истоки деформации нравственного и правового сознания школьников лежат, как правило, в семье. Неблагоприятной для формирования личности ребенка является семья не только с явной деградацией ее взрослых членов (пьянство, драки, судимости и пр.), но и та, где за чисто внешним благополучием скрывается атмосфера стяжательства, оправдывающая в глазах этой семьи любые средства наживы. В такой атмосфере у детей воспитывается пренебрежение к труду, ориентация на "выгодную" работу, корыстные предпочтения в выборе трудовой деятельности, ложно понимаемые престижные устремления. Результатом "потребительского воспитания" чаще всего становится установка на удовлетворение потребностей любыми способами, в том числе и асоциальными. Дети из подобных семей обычно отличаются высокой криминальной активностью.

Для подростка одобрительное мнение членов его группы о совершаемых им аморальных и противоправных поступках представляется более значимым и важным, чем осуждение тех же поступков взрослыми - родителями,

учителями и т.п. Вот почему так важно положительно влиять на мотивы и характер действий неформальных групп, придавать им общественно ценную направленность.

В работе по предупреждению правонарушений среди учащихся можно выделить следующие этапы:

- устранение обстоятельств, которые способствуют формированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни и воспитания), до того, как эти обстоятельства существенно сказались на поведении (ранняя профилактика);
- оздоровление среды, условий жизни и воспитания учащихся, которые пагубно влияют на них, и одновременно коррекция их личностной позиции (первый этап непосредственной профилактики);
- аналогичные меры в отношении лиц, уже совершающих правонарушения и находящихся поэтому в сфере внимания правоохранительных органов: инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, участковых инспекторов (второй этап непосредственной профилактики);
- правовоспитательные воздействия на учащихся, систематически совершающих правонарушения, т.е. таких, поведение которых позволяет прогнозировать реальную опасность перехода на преступный путь (третий этап непосредственной профилактики);
- работа с учащимися, уже совершившими преступление, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают их изъятия из коллектива (профилактика рецидива).

Предупреждение правонарушений среди учащихся - одно из центральных направлений правовоспитательной деятельности школы, семьи и общест-венности.

3. Формирование основ нравственной культуры личности

Основные понятия теории нравственной культуры. Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом мы Пользуемся понятием морали.

Мораль в прямом значении этого слова понимается как обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима этого слова используют понятие этика, означающее привычку, обыкновение, обычай. В другом значении "этика" употребляется как философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, нравственность - это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедли-

вость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению - хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы. Норма - это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют. Для каждой такой области (профессиональные, межнациональные отношения и др.) есть свое исходное начало, которому подчинены нормы, - нравственные принципы. Так, например, нормы отношений в какой-либо профессиональной среде, отношения между представителями разных национальностей регулируются нравственными принципами взаимоуважения, интернационализма и др.

Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т.е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются нравственными категориями. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье и др.

Воспринимая требования морали как правила жизни, общество вырабатывает понятие нравственного идеала, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Моральные нормы, причины, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем мораль - это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе. Содержание воспитательной работы учителя, классного руководителя по формированию нравственной культуры учащихся и составляет формирование названных групп отношений.

Отношение к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в се-

мье, уважительное отношение к представителям противоположного пола. Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству. Отношение к своему труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых и учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, признании важности своего труда и результатов труда других людей. Отношение к природе требует бережного отношения к ее богатству, нетерпимости к нарушениям экологических норм и требований.

Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

Воспитание гуманности. Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра - человека. Если гуманизм - это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

В психологическом словаре понятие "гуманность" определяется как "обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи" [1]. Однако если исходить из связи гуманизма и гуманности, то содержание понятия "гуманность" должно раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон - естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств. Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как ценности. Гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми, установления межличностных отношений. Это качество личности раскрывается в проявлении доброжелательности и дру-

желюбия; готовности прийти на помощь другому человеку, внимательности к нему; рефлексии - умения понять другого человека, поставить себя на его место, в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию; в толерантности - терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Воспитание гуманности осуществляется в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений. Ребенок должен быть включен в сопереживание, соучастие. Признаки равнодушия, черствости не могут быть не замечены и не проанализированы учителем. Гуманитарная профессиональная культура учителя состоит не только в личном следовании принципам гуманизма, но и в том, как сам учитель помогает, поддерживает ученика в трудных ситуациях. Пример гуманного отношения учителя к ученикам обладает особой воспитательной силой, он может заменить длительные рассуждения, беседы и рассказы о гуманности других людей. Это, однако, не отрицает возможности и необходимости проведения морально-этического просвещения.

Важным условием воспитания гуманности является организация коллективной учебной, общественно полезной деятельности, особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого. Такие ситуации могут непосредственно возникать в процессе совместной деятельности, а могут быть специально предусмотрены педагогом.

Изучение биографий ученых, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность. Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Одно из центральных мест в системе нравственного воспитания школьников занимает воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Дисциплина предполагает организованность, порядок в той или иной области, жизнедеятельности людей. Дисциплина отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе. Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам.

Школьная дисциплина - одна из форм проявления дисциплины общественной. Это принятый порядок в стенах учебного заведения, это соблюдение учащимися правил взаимоотношений с учащимися и учителями, это обязательность выполнения всеми членами коллектива принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности, дисциплина учащихся состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их

сознательного выполнения. Закрепившиеся правила поведения определяют действия и поступки личности. Школьная дисциплина готовит ребенка к социальной деятельности, которая невозможна без соблюдения дисциплины. Она является результатом нравственного воспитания, неслучайно поэтому А. С. Макаренко рассматривал дисциплину как нравственное и политическое явление, несовместимое с недисциплинированностью, неуважением к общественному порядку.

Соблюдение школьной дисциплины предполагает подчинение требованиям коллектива, большинства. Работа школы, учителя по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения должна быть направлена на разъяснение школьникам необходимости соблюдения дисциплины в интересах самой личности, коллектива и общества. Но дисциплина личности не может рассматриваться только как подчинение, она должна рассматриваться в контексте ее свободы, как субъективная способность личности к самоорганизации, достижению собственных целей исторически выработанным способом. Способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределение) является нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки (О. С. Газман). Обладая самодисциплиной, школьник защищает себя от случайных внешних обстоятельств, увеличивая тем самым степень собственной свободы.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии культура поведения. Оно включает в себя различные стороны нравственного поведения личности; в ней органически слиты культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая культура. Воспитание культуры общения у детей требует формирования доверия, доброты к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность. Важно научить детей поведению с родными, друзьями, соседями, посторонними людьми, в транспорте, в общественных местах. В семье и школе необходимо позаботиться о знакомстве детей с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнования, с правилами ведения деловых, телефонных разговоров и др.

Культура внешности складывается из умения элегантно, со вкусом одеваться, выбирать свой стиль; из соблюдения правил личной гигиены, из особенностей жестикуляции, мимики, походки, движений. Культура речи - это умение школьника вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка. Одно из направлений работы по формированию культуры поведения составляет воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни - рациональной организации своего жилища, аккуратности в ведении домашнего хозяйства, поведения за столом во время приема пищи и т.п. Культура поведения детей в значительной мере формируется под влиянием личного примера учителей, родителей, старших школьников, традиций, общественного мнения, сложившихся в школе и семье.

Экологическая культура учащихся. Стремительно развивающееся движение за охрану природы охватило весь мир. Вопрос о том, как должен относиться человек к окружающей среде, в равной мере встал перед каждым жителем планеты. В современной науке понятие "экология" характеризуется единством биологического, социального, экономического, технического, гигиенического факторов жизни людей. На этом основании правомерно выделение социальной, технической, медицинской экологии, рассматривающих поведение человека в природе.

Цель формирования экологической культуры школьников состоит в воспитании ответственного, бережного отношения к природе. Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы школы по формированию у учащихся системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.

Формирование экологической культуры школьников осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суровегина и др.) определены основные принципы экологического образования школьников. К числу таких принципов относятся: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

4. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников

Задачи и содержание трудового воспитания. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности. Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. Трудовое воспитание тесно связано с политехнической подготовкой учащихся. Политехническое образование обеспечивает знание основ современной техники, технологии и организации производства; вооружает учащихся общетрудовыми знаниями и навыками; развивает творческое отношение к труду; способствует правильному выбору профессии. Таким образом, политехническое образование является базой трудового воспитания.

В условиях общеобразовательной школы решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся:

- формирование у учащихся положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;

- развитие познавательного интереса к знаниям, потребности в творческом труде, стремление применять знания на практике;
- воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, деловитости и честности;
- вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержание трудового воспитания определяется названными задачами, а также рядом хозяйственно-экономических факторов, производственными условиями района, области, возможностями и традициями школы и т.д.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют следующие виды труда.

Учебный труд школьника включает в себя труд умственный и физический. Умственный труд является наиболее напряженным, требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Привычка к повседневному умственному труду имеет большое значение для всех видов трудовой деятельности. Школьными программами предусмотрен физический труд на уроках трудового обучения в учебных мастерских и на пришкольном участке. В процессе физического труда создаются условия для проявления детьми нравственных качеств, коллективизма, взаимопомощи, уважения к людям и результатам их деятельности.

Общественно полезный труд организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, бытовой труд дома, уход за насаждениями и др.), летнюю работу на полях во время школьных каникул, работу в школьных строительных отрядах, школьных лесничествах, тимуровскую работу.

Производительный труд предполагает участие школьников в создании материальных ценностей, вступление в производственные отношения. Участие в производительном труде развивает у учащихся профессиональные интересы, склонности, потребности в труде, они познают смысл экологических понятий и категорий.

Российская школа имеет богатый опыт вовлечения детей в производительный труд - это ученические производственные мастерские и цеха, школьные районные и межрайонные заводы и т.п. Приобщение школьников к производительному труду не теряет своей актуальности и целесообразности и сегодня. В тех школах, где для организации производительного труда есть необходимые условия, его нужно сохранить, предоставив учащимся возможность участия в создании материальных ценностей.

Педагогические условия организации трудового воспитания. Успех трудового воспитания зависит от его правильной организации, соблюдения таких педагогических условий, как:

- подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производительного труда. В общественно полезном и производитель-

ном труде учащихся должны находить практическое применение знания и умения, полученные в учебном процессе. Задачи трудового обучения и воспитания детей решаются комплексно в домашнем труде, кружковой работе, на занятиях в учреждениях дополнительного образования;

- сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя. Объяснение смысла труда доводится учащимся с учетом их возраста, индивидуальных интересов и потребностей. Эффективность соблюдения данного педагогического условия наглядно показывает педагогический опыт В. А. Сухомлинского. Его ученики решили использовать пустующий косогор. Они его вспахали, засадили виноградом, ухаживали, спасали от заморозков, а когда вырастили виноград, первые грозди вынесли прямо из сада ветеранам войны и труда, пенсионерам, жителям села;

- доступность и посильность трудовой деятельности. Непосильный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата. Такой труд подрывает духовные и физические силы детей, веру в себя. Из этого не следует, однако, что труд детей не должен требовать от них никакого напряжения сил. Соблюдение этого условия исключает физические перегрузки, требует выбора трудовых заданий в соответствии с силами и способностями учащихся;

- разумная требовательность в осуществлении трудовой деятельности учащихся. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют к нему интерес. Задача учителя состоит в том, чтобы в процессе выполнения взятого обязательства поддерживать у детей желание довести работу до конца, приучить их работать систематически и равномерно. В отдельных случаях классный коллектив вправе потребовать от школьников выполнения взятого обязательства;

- сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности. С одной стороны, необходимо сотрудничество детей в звеньях, бригадах, цехах, с другой - каждый член детского коллектива должен иметь конкретное задание, уметь его выполнять, нести ответственность за качество и своевременность его исполнения.

Трудовое воспитание составляет фундамент творческой активности и результативности в учебной деятельности, в гражданском и нравственном становлении личности.

Профессиональная ориентация школьников. Школа всегда решала проблему оказания помощи своим ученикам в выборе профессии. Вопросы профориентации и ее научного обоснования в нашей педагогике особенно актуализировались с середины 60-х гг. XX в. Педагогами и психологами к настоящему времени проведены глубокие специальные исследования по вопросам теории и методики профориентации школьников (А. Е. Голоншток, Е.А. Климов, П. П. Костенков, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, С. Н. Чистякова и др.).

Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. В таком случае профессия приносит радость и удовлетворение.

Социальная значимость профессии повышается, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально.

Мир профессий очень подвижен, одни профессии уходят в прошлое, другие появляются. Школьники нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Система профессиональной ориентации включает в себя следующие компоненты: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Профессиональное просвещение имеет своей целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических особенностях, психофизиологических требованиях тех или иных профессий. С работы по профессиональному просвещению начинается ознакомление детей и подростков с профессиями, с потребностями конкретного района, города в рабочих руках. Учителя, классные руководители, родители могут активно влиять на правильный выбор учащимися профессии, на формирование профессиональных мотивов.

Профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик. В ходе профессиональной диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

Профессиональная консультация заключается в оказании помощи, советах специалистов (психологов, врачей, педагогов), в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми человеком к профессии, и его индивидуально-психологическими особенностями. Различают несколько типов профконсультаций. В ходе справочно-информационной консультации школьника знакомят более глубоко с содержанием профессии, требованиями к ней, возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства. Диагностическая индивидуальная профконсультация имеет своей целью определение возможных областей деятельности, в которых ученики могут наиболее успешно трудиться. Результатом диагностической индивидуальной профконсультаций должно быть определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных профессий. Медицинская профконсульта-

ция устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям профессии.

Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Его осуществляют высшие и средние специальные учебные заведения, предъявляющие определенные требования к поступающим, или учреждения, принимающие человека на работу. При профессиональном выборе рекомендуется учитывать семейные традиции, мнение друзей, мотивы удовлетворенности трудом и др.

Профессиональная адаптация - это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

Компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьников. На ступени начальной школы формируется положительное отношение к труду, раскрывается важность и необходимость труда для общества, сила и красота труда, формируется потребность быть полезным людям. На ступени неполной средней школы раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, учащиеся знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, расширяется круг представлений о труде взрослых. Ученикам предоставляется возможность ознакомиться с практическим применением достижений науки в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства. На ступени полной средней школы профессиональные интересы школьников более дифференцированы, осознаны. Учащиеся в процессе профориентации получают более полные сведения об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Старшеклассники принимают решение о выборе профессии, у большинства из них четко определяются мотивы учебной деятельности.

Формирование основ экономической культуры школьников. Под формированием экономической культуры понимается выработка ясного представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Формирование экономической культуры неразрывно связано с подготовкой выпускника к жизни, труду, она становится одним из необходимых условий становления гражданской позиции личности. В целостном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры школьников. Важнейшими из них являются: формирование у учащихся экономического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина (бережливости, практичности, хозяйственности); овладение учащимися элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости. Указанные задачи могут быть решены при соответствующей работе по формированию экономических знаний о труде и производстве, об отношениях

собственности, предпринимательстве, коммерциализации и др., умений и навыков в организационно-экономической деятельности.

Экономическая культура формируется в процессе изучения практически всех учебных предметов. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности, как это показано в исследованиях Ю.К.Васильева, В.К.Розова, П. А. Шемякина и др., заложены в таких предметах, как "История", "География", "Трудовое обучение", "Химия", "Биология". В учебных курсах содержится богатый арсенал экономических знаний и возможностей организации экономической деятельности учащихся. Задача здесь состоит прежде всего в том, чтобы в рамках школьных дисциплин и сложившейся практики политехнического образования, общественно полезного и производительного труда упорядочить, обновить и систематизировать экономические знания и умения, расширить сферу экономической деятельности в новых социально-экономических условиях.

В системе формирования экономической культуры используются многообразные формы и методы: беседа, рассказ, лекция, решение производственных задач, экскурсии. Большое место уделяется игровым формам проведения занятий и творческим работам в учебной и внеучебной деятельности (деловые игры, выполнение экономических расчетов, определение экономической эффективности трудовой деятельности, изобретений и т.д.).

Экономическое воспитание учащихся обогащает целостный педагогический процесс, придает ему предметно-жизненную, личностно-ориентированную направленность.

5. Формирование эстетической культуры учащихся

Понятие об эстетической культуре личности. Формирование эстетической культуры - это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Эстетика детской жизни. Человек по натуре своей - художник. Он всюду, так или иначе, стремится вносить в свою жизнь красоту. Эта мысль М. Горького представляется нам чрезвычайно важной. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается одной лишь деятельностью в области искусства: в той или иной форме оно присутствует во всякой творческой деятельности. Другими словами, человек выступает художником не только тогда, когда он непосредственно создает произведения искусства, посвящает себя поэзии, живописи или музыке. Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в деятельности человека, направленной на

преобразование окружающей жизни и самого себя. Эстетическое отношение человека к действительности обязано своим происхождением его трудовой деятельности. Осознание и переживание труда как игры физических и духовных сил, как явления возвышенного, облагораживающего, прекрасного составляют фундамент эстетического развития личности.

Для того чтобы детский труд не превращался в тягость и обузу, приносил эстетическое наслаждение, он должен быть одухотворен высокой общественно значимой целью, отмечен красотой и точностью движений, строгой экономией времени, вдохновением, увлеченностью. Гармония физических движений рождает внутреннюю духовную красоту, проявляющуюся в ритме, ловкости, четкости, радости, самоутверждении. Она воспринимается и оценивается детьми как большая эстетическая ценность.

Немало эстетических впечатлений может дать и дает деятельность учения. В математике, например, нередко говорят: "Красивое, изящное решение или доказательство", понимая под этим их простоту, в основе которой лежит высшая целесообразность, гармония.

Есть своя эстетика в искренних, здоровых, человеческих взаимоотношениях между учащимися и учителями, между воспитанниками, между старшими и младшими школьниками. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и школе глубоко ранят личность ребенка, оставляют след на всю жизнь. И наоборот, тонкие, дифференцированные отношения педагогов к учащимся, справедливая требовательность делают уклад детской жизни школой воспитания в духе высокой эстетики и морали. В обиход детской жизни важно вводить элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта.

Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят свое время, занимаются делом или отдыхают. Детей следует шире привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в школе, в классе, в квартире. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А. С. Макаренко. Побывавшие в руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы рассказывали об обилии цветов, о сверкающем паркете, зеркалах, белоснежных скатертях в столовых, идеальной чистоте в помещениях.

Эстетическое восприятие природы. Природа - ничем не заменимый источник прекрасного. Она дает богатейший материал для развития эстетического чувства, наблюдательности, воображения. "А воля, а простор, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями?" - писал К.Д.Ушинский. "Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога..." .

Эстетическое отношение к природе формирует нравственное отношение к ней. Природа, не являясь носителем общественной морали, в то же время учит ребенка нравственному поведению благодаря гармонии, красоте, вечному обновлению, строгой закономерности, пропорциям, разнообразию форм, линий, красок, звуков. Дети постепенно приходят к пониманию того, что добро в отношении к природе заключается в сохранении и приумножении ее богатства, в том числе - красоты, а зло состоит в нанесении ей ущерба, в ее загрязнении.

В процессе формирования эстетической культуры учащихся важная роль принадлежит курсам биологии и географии, которые в значительной мере строятся на непосредственном изучении и наблюдении явлений природы. Во время экскурсий и прогулок на природе у детей обостряется эстетическое видение ее красоты, развиваются воссоздающее воображение и образное мышление. Большой интерес у школьников вызывают экскурсии на такие темы, как "В багрец и золото одетые леса", "Весны желанные приметы", "Природа и фантазия", "Цветы наших полей", "Осенний букет", "Памятники культуры нашего края" и др. Во время экскурсий ученики выполняют различные задания: делают наброски и зарисовки с натуры, фотографируют любимый уголок, собирают материалы для коллекции, находят отмершие ветки, корни, сучки, наплывы на деревьях, используя их для поделок и миниатюрной скульптуры.

Педагогам следует чаще обращаться к произведениям писателей, композиторов, художников, воспевавших красоту природы. Учащимся можно предложить для раздумий и обсуждений такие, например, вопросы и задания: найдите и прочтите любимые вами описания лесов, полей, степей, рек, озер, гор; выпишите понравившиеся вам высказывания о природе; чему вас учит общение с природой; опишите любимый уголок природы; как вы себе представляете основные правила поведения в природе; пробовали ли вы отобразить свои впечатления о природе в стихах, рассказах, рисунках, поделках?

Воспитанию эстетического отношения к природе активно способствуют беседы и конференции по произведениям художественной литературы ("Белый Бим - Черное ухо" Г. Троепольского, "Не стреляйте в белых лебедей" Б. Васильева, "Белый пароход", "Плаха" Ч.Айтматова, "Царь-рыба" В.Астафьева, "Русский лес" Л.Леонова, "Прощание с Матерой" В.А.Распутина, повести и рассказы В.Белова, Ю.Казакова, В.Солоухина).

Формирование эстетической культуры средствами искусства. Художественные потенции человека, его эстетические возможности с наибольшей полнотой и последовательностью проявляются в искусстве. Порожденное человеческим трудом, искусство на определенном историческом этапе обособляется от материального производства в специфический вид деятельности как одна из форм общественного сознания. Искусство воплощает в себе все особенности эстетического отношения человека к действительности.

Учебный план общеобразовательной школы включает дисциплины художественного цикла - литературу, музыку, изобразительное искусство.

Эстетическое развитие личности средствами искусства в педагогике принято называть художественным воспитанием. Обращаясь непосредственно к произведениям искусства, оно требует развития в человеке умения правильно воспринимать явления красоты. Это не значит, что он должен стать художником-профессионалом или специалистом-искусствоведом. Помимо знания ряда художественных произведений, человек должен приобрести некоторый объем сведений из области теории и истории того или иного вида искусства. Такое обогащение непосредственных художественных впечатлений знанием законов искусства и мастерства художника отнюдь не убивает (как это иногда утверждают) эмоциональности восприятия. Напротив, эмоциональность эта усиливается, углубляется, а восприятие становится более осмысленным.

Одно из сильных средств воспитания литературного вкуса и эстетической отзывчивости - развитие культуры чтения. На уроках родного языка учащиеся учатся воспринимать литературу как искусство слова, воспроизводить образы художественного произведения в своем воображении, тонко подмечать свойства и характеристики действующих лиц, анализировать и мотивировать их поступки. Овладевая культурой чтения, ученик начинает задумываться над тем, к чему зовет прочитанная книга, чему учит, при помощи каких художественных средств писателю удается вызвать у читателя глубокие и яркие впечатления.

Развитие художественного вкуса поощряет школьников к эстетической деятельности, которая характеризуется определенными результатами и предполагает, что во время занятий искусством учащиеся претворяют в жизнь доступные им элементы прекрасного. Исполняя стихотворение, рассказ или сказку, они как бы заново воссоздают предлагаемые автором обстоятельства, оживляя их при помощи собственных мыслей, чувств и ассоциаций, т.е. передают слушающим эмоциональное состояние героя, обогащенное личным опытом. И как бы ни был мал и ограничен этот опыт, он все же придает исполнению учащегося свежесть и неповторимое своеобразие.

Основой музыкального воспитания в школе является хоровое пение, которое обеспечивает совместное переживание героических и лирических чувств, развивает музыкальный слух, память, ритм, гармонию, певческие навыки, художественный вкус. Большое место в школе отводится прослушиванию музыкальных произведений в записи, а также ознакомление с элементарными основами музыкальной грамоты.

Одним из средств приобщения учащихся к художественной культуре является преподавание изобразительного искусства. Оно призвано развивать у школьников художественное мышление, творческое воображение, зрительную память, пространственные представления, изобразительные способности. Это, в свою очередь, требует научить детей основам изобразительной грамоты, сформировать у них умение пользоваться выразительными

средствами рисунка, живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства. Основами реалистического изображения ученики овладевают благодаря обучению их таким средствам художественной выразительности, как фактура материала, цвет-линия-объем, светотональность, ритм, форма и пропорция, пространство, композиция.

Важно обеспечить непосредственное ознакомление учащихся с выдающимися произведениями русского, советского, зарубежного изобразительного искусства и архитектуры, научить понимать выразительный язык художника, неразрывную связь содержания и художественной формы, воспитать эмоционально-эстетическое отношение к произведениям искусства. С целью формирования у учащихся представлений о жизненности искусства с ними проводят занятия: "Искусство видеть. Ты и мир вокруг тебя", "Искусство вокруг нас", "Ты и искусство", "Каждый народ - художник", "Изобразительное искусство и мир интересов человека", "Декоративно-прикладное искусство и жизнь человека".

Возможности художественного образования и эстетического воспитания учащихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограничены. Эта ограниченность должна быть компенсирована в системе дополнительного образования.

Большое распространение получили беседы, лекции, встречи за круглым столом, университеты культуры, клубы друзей искусства. Утвердилась такая форма эстетического воспитания, как музыкальная фонотека, в которую включаются записи лучших исполнителей - солистов, хоровых и оркестровых коллективов. Школьники знакомятся с языком и жанрами музыки, изучают музыкальные инструменты, голоса, узнают о жизни и творчестве композиторов. Особенно эмоционально дети отзываются на песни, в которых воспеты мужественные, беззаветно преданные своему делу люди, раскрывается романтика борьбы и подвигов.

Большую роль в формировании эстетической культуры учащихся играют кино-, видео- и телефильмы. Восприятие экранизированных произведений литературы и искусства нуждается в тонком педагогическом руководстве. В ряде школ с этой целью введен факультативный курс "Основы киноискусства", организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры. Огромной силой эстетически-эмоционального воздействия обладает театр. Необходимо предварительно готовить учащихся к восприятию театрального искусства, создавать условия, при которых дети были бы способны поддаваться обаянию игры актеров.

Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов целостного педагогического процесса, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты.

6. Воспитание физической культуры личности

Задачи и содержание воспитания физической культуры. Организация работы по воспитанию физической культуры учащихся направлена на решение следующих задач:

- содействие правильному физическому развитию детей, повышение их работоспособности, закаливание, охрана здоровья;
- развитие основных двигательных качеств. Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается гармоничным развитием всех физических качеств - силы, выносливости, ловкости и быстроты. Особенно следует сказать о выносливости. Приучая школьников преодолевать неуверенность, страх, усталость, болевые ощущения, мы тем самым воспитываем у них не только физические, но и моральные качества;
- формирование жизненно важных двигательных умений и навыков. Двигательная деятельность успешно осуществляется лишь тогда, когда человек владеет специальными знаниями, умениями и навыками. Опираясь на двигательные представления и знания, ученик получает возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях. Двигательные умения формируются в процессе выполнения определенных движений. Среди них есть естественные двигательные действия (ходьба, бег, прыжки, метание, плавание и др.) и двигательные действия, которые редко или почти не встречаются в жизни, но имеют развивающее и воспитывающее значение (упражнения на гимнастических снарядах, акробатика и т.п.);
- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных (в течение многих лет) занятий физическими упражнениями при положительном и активном отношении к ним самих учащихся. Как известно, природе ребенка свойственна интенсивная двигательная активность. В интересах физического воспитания необходимо организовать детскую подвижность, моторику в правильных формах, дать ей разумный выход. Интерес и удовольствие, получаемые в процессе физических упражнений, постепенно переходят в привычку систематически заниматься ими, которая затем превращается в устойчивую потребность, сохраняющуюся на долгие годы;
- приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта. Школьники должны получить четкое представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и спорта для укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности, о гигиенических правилах занятий физическими упражнениями, о двигательном режиме и природных факторах закаливания, об основных приемах самоконтроля, о вреде курения и алкоголя и т.п.

Основные средства воспитания физической культуры. К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения, природные и гигиенические факторы.

Под физическими упражнениями понимаются двигательные действия, специально организованные и сознательно выполняемые в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.

Существуют различные подходы к классификации физических упражнений. Наиболее распространенной является классификация, в основу которой положены исторически сложившиеся системы средств физического воспитания. Она включает в себя гимнастику, игры, туризм, спорт.

С педагогической точки зрения ценность гимнастики заключается в том, что она обладает возможностью избирательно воздействовать на организм или на развитие его отдельных систем и функций. Различают гимнастику основную, гигиеническую, спортивную, художественную, производственную, лечебную. В соответствии с учебной программой по физической культуре учащиеся занимаются преимущественно основной гимнастикой (построения и перестроения, общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами - мячами, палками, скакалками, флажками; лазание и перелезание, равновесие, ходьба, бег, прыжки, метание, элементарные акробатические упражнения).

В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. Удовлетворяя естественную тягу детей и подростков к двигательной деятельности, игры вызывают коллективные переживания, чувство локтя, радость совместных усилий, содействуют укреплению дружбы и товарищества. В начальных классах школы в основном проводятся подвижные игры, в средних и старших - спортивные.

Туризм - это прогулки, экскурсии, походы и путешествия, организуемые для ознакомления учащихся с родным краем, природными, историческими и культурными памятниками нашей страны. В туристских мероприятиях школьники приобретают физическую закалку, выносливость, прикладные навыки ориентирования и передвижения в усложненной обстановке, опыт коллективной жизни и деятельности, руководства и подчинения, на практике усваивают нормы ответственного отношения к природной среде. Школьные туристские отряды участвуют в походах, соревнованиях, слетах.

В организации и проведении туристских походов (пеших, лыжных, лодочных и велосипедных) вместе с учителями физкультуры участвуют классные руководители, вожатые, родители. Они несут ответственность за дозирование физических нагрузок, соблюдение правил безопасности и охрану жизни и здоровья детей. Во время походов проводится воспитательная работа по охране природы.

В отличие от физической культуры спорт всегда связан с достижением максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Для

выявления спортивно-технических результатов и определения победителей проводятся соревнования. На соревнованиях, в условиях острой спортивной борьбы, повышенной ответственности за свои результаты перед коллективом, учащиеся преодолевают значительные физические и нервные нагрузки, проявляют, совершенствуют двигательные и морально-волевые качества. Младшие школьники, как правило, соревнуются по тем видам физических упражнений (спорта), которые входят в учебную программу. В средних и старших классах соревнования организуются по программам отдельных видов спорта.

В совокупности средств физического воспитания и развития школьников особая, далеко еще не осознаваемая роль принадлежит естественным силам природы (солнце, воздух, вода). В едином комплексе с физическими упражнениями они усиливают оздоровительное воздействие на учащихся. Солнечные лучи, воздух, вода должны быть по возможности неотъемлемым компонентом всех видов двигательной деятельности и, уж конечно, действенным фактором специально организованных процедур - солнечных и воздушных ванн, обтираний, обливаний.

Физическое воспитание и развитие предполагают гигиеническое обеспечение физкультурных занятий, рациональный режим учебного труда, отдыха, питания, сна и т.д., строгое соблюдение ряда санитарно-гигиенических требований, предъявляемых к строительству, реконструкции, благоустройству и содержанию школьных зданий, спортивных залов, рекреационных и вспомогательных помещений (оптимальная площадь, световой и тепловой режим, регулярное проветривание, влажная уборка).

Применяемые для занятий физическими упражнениями снаряды, инвентарь и оборудование по размерам, массе и устройству должны соответствовать возрасту и полу учащихся. Школьникам, в свою очередь, необходимо выполнять некоторые нормы и правила, связанные с гигиеной быта и спортивных занятий. Сюда относятся уход за телом, горячее питание и полноценный сон, наличие спортивной обуви и одежды.

Как нормативная основа жизни и деятельности режим дня приводит затраты учебного, внеучебного и свободного времени в соответствие с гигиеническими нормами, определяет строгий распорядок и целесообразное чередование труда и отдыха. Тщательно составленный и систематически выполняемый режим дня помогает сохранить баланс между расходом и восстановлением затраченных сил, укрепляет здоровье, создает бодрое, жизнерадостное настроение, воспитывает аккуратность, точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, побуждает к самоконтролю.

Режим дня не может быть одинаковым для всех. Он дифференцируется в зависимости от состояния здоровья, уровня работоспособности, конкретных условий жизни и индивидуальных особенностей учащихся. Но есть ряд правил, обязательных для всех. Общими и едиными для всех учащихся должны быть такие режимные моменты, как утренняя гимнастика, туалет,

учебные занятия в школе, обед, послеобеденный отдых, приготовление домашних заданий, общественная работа, пребывание на свежем воздухе, спорт, занятия по интересам, умеренное посещение зрелищных мероприятий, ужин, вечерняя прогулка, подготовка ко сну.

Воспитание физической культуры учащихся - важный и весьма сложный элемент внутришкольного управления. Оно осуществляется и направляется совместными скоординированными усилиями всего педагогического коллектива: руководителей школы, учителей, классных руководителей, органов ученического самоуправления при активной поддержке и помощи родителей.

Литература

Богданов О. С, Черепкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников. - М., 1988.

Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся. - М., 1983.

Газман О. С, Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. - М., 1992.

Горелик Ф.Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. - М., 1986.

Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. - М., 1985.

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

Никитин А. Ф. Педагогика прав человека. - М., 1993.

Пряникова В. Г. Интернациональное воспитание школьников. - М., 1987.

Производительный труд школьников / Под ред. В. А. Полякова. - М., 1986.

Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. - М., 2000.

Станкин М. И. Психолого-педагогические основы физического воспитания. - М., 1988.

Чистякова С. Н. Основы профессиональной ориентации школьников. - М., 1983.

Тема 24. Педагогические технологии и мастерство учителя

1. Сущность педагогической технологии

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Нужно отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А.С.Макаренко. В своей всемирно известной "Педагогической поэме" он писал, что "наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди". Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Противники идеи технологизации в педагогике считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный, как они считают, педагогический процесс как технологический.

Любая деятельность, отмечает В. П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии .

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хам-блин, Г. Гейс, В.Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А. Г. Ривина, Л.Н.Ланда, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И.П.Раченко, Л.Я.Зориной, В.П.Беспалько, М.В.Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента [1].

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин "педагогическая технология" использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью техниче-

ских средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие "методика" выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до "искусства прикосновения к личности", научно обоснованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н. Е. Щуркова и др.).

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В. В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и

дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой - гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, - высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. Частные - это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных - типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

2. Структура педагогического мастерства

Понятие педагогического мастерства. А.С.Макаренко утверждал, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге

уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. "Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации" (А. С. Макаренко).

Педагогическая биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных.

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей. Во-первых, научная теория - это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены "по полочкам", т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Педагогика много веков развивалась преимущественно как наука нормативная и представляла собой собирание более или менее полезных практических рекомендаций и правил воспитания и обучения. Одни из них касаются элементарных приемов работы и не нуждаются в теоретическом обосновании, другие вытекают из закономерностей педагогического процесса и конкретизируются по мере развития теории и практики. Нормативы независимо от их характера - традиционные и инструктивные, условные и безусловные, эмпирические и рациональные - являются прикладной частью педагогики. Во многих случаях без знания нормативных положений трудно решить совсем несложную педагогическую задачу. Нельзя требовать, чтобы каждый шаг педагогической деятельности был творческим, неповторимым и всегда новым. Однако столь же велик может быть и вред педагогических

нормативов. Рецептурность, косность, шаблон, неприязнь к педагогической теории, догматизм педагогического мышления, ориентация на методические установки свыше, приятие чужого положительного опыта - вот далеко не полный перечень недостатков, источником которых является усвоение нормативов без знания диалектической природы педагогического процесса.

Обобщенные в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают неправомерные решения и акции, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности учителя, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счете все добываемые ею знания. "Открытие, сделанное ученым, - писал В. А. Сухомлинский, - когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя" [1].

Сохраняет свою актуальность мысль К.Д.Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности. "Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога... Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание"

Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство учителя - это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Компоненты педагогического мастерства. В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолеть педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображения. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство учителя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, настав-

ником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга [2].

Более прогрессивным представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода. Н. Н. Тарасевич, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав знаний и направленности личности; важным условием его успешности - способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, - умения в области педагогической техники.

Несмотря на определенные различия в рассмотренных подходах, в них подчеркивается, что в структуре педагогического мастерства в целом выражается личность и деятельность педагога.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Владение основами педагогической техники - необходимое условие овладения технологией общения. А. С. Макаренко писал: "Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15 - 20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно" [2]. Из этого признания А. С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств.

Необходимая в деятельности учителя культура речи - это правильная дикция, поставленный голос, правильное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции. "Не может быть хорошим воспитатель, - писал А. С. Макаренко, - который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настро-

ние. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет" [3].

А. С. Макаренко подчеркивал необходимость владения словом: "Я убежден, - писал он, - что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться" [1].

Кроме названных к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести и такие, как управление своим телом, снятие мышечного напряжения в процессе выполнения педагогических действий; управление своим психическим состоянием; вызов "по заказу" чувств удивления, радости, гнева и т.п.; владение техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.); удержание нити разговора, управление инициативой в процессе общения; пользование мимическими и пантомимическими средствами для выражения позитивных и негативных требований; расположение к себе собеседника; образная передача информации; мобилизация творческого самочувствия перед предстоящим общением и др.

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства учителя может быть выражена следующими наиболее общими умениями: речевые умения, умения мимической и пантомимической выразительности, умения управления своим психическим состоянием и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с детьми. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются воспитанникам нравственные и эстетические позиции педагога.

3. Сущность и специфика педагогической задачи

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Как было показано в параграфе 1, педагогическая технология отражает задачную структуру педагогической деятельности. В связи с этим необходимо определиться с самой сущностью педагогической задачи и показать ее отличие от других.

Термин "задача" используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; проблема; один из методов проверки знаний и практических навыков учащихся и т.п. Наряду с термином "задача" в психолого-педагогических исследованиях, как правило, в качестве синонимов используются и термины "задание", "проблема", "проблемная ситуация" (учебная или воспитательная) и др. Наибольшую сложность для адекватного восприятия информации представляют случаи, когда термин "задача" употребляется в смысле цели.

В психологии задача понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (А.Н.Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. К.Тихомиров и др.). С незапамятных времен понятие "задача" используется и в теории, и в практике педагогики. Оно употребляется обычно для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заданий. Принятое в психологии понимание задачи как цели, соотношенной с условиями ее достижения, еще только-только входит в педагогику, несмотря на то, что многие ученые-педагоги давно обратились к исследованию задач разного типа и с разными целями в своих работах (М.А.Данилов, И.К.Журавлев, В.И.Загвязинский, Ю.М.Ко-нягин, Л.М.Фридман и др.).

Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется с принятым в психологии, поскольку, описывая предмет задачи, исследователь может включить в него все существенные условия.

Под педагогической задачей, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача,

она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

В чем же проявляется специфика педагогических задач? Ответить на этот вопрос можно обратившись к проблеме самого решения педагогической задачи. Теоретик учебных задач Г. А. Балл под решением задачи понимает "воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое". Решенная задача, по его мнению, перестает быть задачей.

Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на педагогические задачи. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают по меньшей мере два субъекта (педагог и воспитанник). Во-вторых, решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником. Педагогические задачи, писал С. Г. Костюк, могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности.

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

4. Типы педагогических задач и их характеристика

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности учителя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач - стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи - это своеобразные "сверхзадачи". Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к

тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи - это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Творческое решение стратегических задач, имеющих своей задачей формирование целостной личности, представлено в опыте руководителей образовательных учреждений А. А. Захаренко, Н. Н. Дубинина, В.А.Караковского, А. А. Католикова и др. Творческое решение тактических, по существу организационно-методических, задач можно проследить, обращаясь к опыту учителей-новаторов, опыт которых описан в работах В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Л. М. Фридмана и др. Неиссякаемым источником образцов решения оперативных задач остается опыт А. С. Макаренко, С.Т.Шацкого, В.Н.Сороки-Росинского, В.А.Сухомлинского.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие "педагогическая задача" должно рассматриваться как родовое по отношению к понятиям "дидактическая задача" и "воспитательная задача".

Дидактические задачи - это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т.е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, всегда заключено противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение в конечном счете направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении.

Особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы), насыщенной элементами определенности-неопределенности, представляют воспитательные задачи. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, - это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Все вышеизложенное требует учитывать особенности воспитательных педагогических задач, направленных, по аналогии с дидактическими, на управление всеми (в том числе и познавательной) видами деятельности в их органическом единстве: трудовой, игровой, художественной, ценностно-ориентационной и др. Общая аналогия обучения и воспитания не снимает и не ставит под сомнение специфику дидактических и воспитательных задач, обусловленных отличием преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности (см. разд. I, гл. 2).

Допуская возможность абстрагирования от многих существенных признаков учебной деятельности, в контексте дидактических задач можно выделить две категории действий и, соответственно, две группы подзадач. К первой группе относятся действия, составляющие учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены (или могут быть направлены) эти действия (учебные задачи). Вторую группу образуют действия, которые ученик должен научиться осуществлять (критериальные действия), и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи) [1].

В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение - показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленим так называемые задачи на ценностную ориентировку. Их особенность состоит в том, что они, в отличие от познавательных задач, включают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит и в том, что в их условиях могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения (т. е. правильного решения задачи) требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т.п.

5. Этапы решения педагогической задачи

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

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

- 2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- 3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;
- 4) анализ результатов решения педагогической задачи.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. Способ решения задачи - это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей задачной ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной Я-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же оканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незаконченным. Неслучайно все исследователи сущности педагогической задачи выделяют в системе последовательных действий "анализ решения задачи". Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции "окончание", минуя фазу "исполнение". Это те случаи, когда "предметное содержание действия уже не выполняется, а только "имеется в виду" за пределами того, что фактически делается" (П.Я. Гальперин). Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, будучи неуместными вследствие недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С.Л. Рубинштейн отмечал, что "в некоторых случаях воздержание от участия в каком-либо действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему" [1].

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием "способ решения" тесно связано понятие "процесс решения" задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как "фрагмент функционирования решателя", осуществляемый им при решении задачи или с целью ее решения. Процесс решения педагогической задачи - это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап - этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвижением теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

6. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач

Уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогической задачи, но главным образом тем, в какой степени их решение опирается на теоретическое осмысление собственной деятельности. При этом уровни деятельности связаны с уровнями обобщения собственной практики, выработкой общей стратегии осуществления деятельности. Педагог лучше справляется с решением профессиональных задач, если он опирается на сильные стороны своей личности, в том числе мышления.

Педагогическое мышление учителя прежде всего проявляется в анализе информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Средства и способы могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещенные. Специфика педагогических задач в том и состоит, что информация, относящаяся к их решению, если имеется, может не приниматься во внимание или игнорироваться педагогом ввиду его неопытности и по другим причинам. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации - одна из детерминант, определяющих успех решения педагогических задач.

Причиной непрофессионального, интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности учителя к ее квалифицированному теоретическому решению. Об этом можно судить по часто наблюдаемым фактам игнорирования (сознательного или неосознанного) этапа анализа задачной ситуации и неспособности делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой, способ решения. Ссылки на то, что для раздумывания нет времени, говорят об отсутствии установки на решение (пусть даже на свернутое) педагогической задачи, на прохождение всех ее этапов. По Б. П. Теплову, ситуации такого рода - это "отсутствие терпения и выдержки, это своеобразная лень мысли, толкающая к тому, чтобы прекратить тяжелую и кропотливую работу анализа, как только намечается какая-нибудь возможность прийти к какому-нибудь выводу" [1].

Успех в педагогической деятельности, по мнению Н.В.Кузьминой, зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. А это возможно только в том случае, если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой. Вот почему, и это отмечают ученые и опытные учителя-мастера, предмет преподавания для педагога никогда не должен выступать самоцелью. Как только предмет превращается в самоцель, отмечает Н. В. Кузьмина, у педагога происходит как бы смещение перспективы: деятельность теряет необходимое условие ее успешности - формирование целеустремленности у учащихся. Не подчиненные главной цели детали и частности вырастают в основное, а основное - формирование личности - педагог начинает упускать. Принимая во внимание этот научный вывод, надо по-новому смотреть и на проблему соотношения предметного и воспитательного результатов педагогической деятельности. Часто стремление к получению предметного результата оттеняет решение более важных в воспитательном отношении задач. Во многих случаях учитель их просто не ставит.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии детей и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении задачи намечает много вариантов, т.е. способов

решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Для отдельного педагога продуктивное решение творческой педагогической задачи состоит в том, чтобы, с одной стороны, максимально продуктивно решать собственные задачи, а с другой - "вписаться" в деятельность всего педагогического коллектива, членом которого он является. В свою очередь, продуктивное творчество педагогических коллективов имеет место во всех случаях, где искомый результат представляется за границей данной педагогической системы и лежит в последующей. Это позволяет отдельные педагогические мероприятия (урок, встречу, практическое занятие и т.п.) подчинить будущему.

Важнейшей предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи при любой технологии является активно заинтересованное взаимодействие субъектов педагогического процесса - педагогов и воспитанников.

Литература

- Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - М., 1985.
- Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М., 1990.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
- Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1990.
- Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. - М., 2001.
- Методика воспитательной работы: Учеб. пособие / Под ред. Л.И.Рувинского. - М., 1989.
- Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. - М., 1989. Педагогический поиск/ Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.

Тема 25. Технология осуществления педагогического процесса

1. Понятие о технологии осуществления педагогического процесса

Технологию непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. Центральное место среди них занимает технология организации деятельности, являющейся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

В соответствии с принципом органичного сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей в ходе осуществления педагогического процесса очень важно найти наиболее рациональную меру соотношения управляющих воздействий со стороны педагогов и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитанников. Установление прочной обратной связи в ходе педагогического процесса необходимо для внесения корректив в соотношение собственно организаторской деятельности педагогов и самоуправления с целью эффективного решения образовательных, развивающих и воспитательных задач.

2. Структура организаторской деятельности и ее особенности

Непосредственное осуществление педагогического процесса связано с организацией взаимодействия педагогов и воспитанников. Характер этого взаимодействия определяется качеством осуществления педагогом относительно самостоятельной внешне проявляющейся организаторской деятельности.

Организаторская деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели.

Особое место организаторская деятельность занимает в структуре целостной деятельности педагога. Воспитательная работа, отмечал А. С. Макаренко, есть прежде всего работа организатора. Благодаря организаторской деятельности педагога учащиеся включаются в различные виды деятельности.

Содержание деятельности педагога на этапе осуществления педагогического процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед воспитанниками целей и разъяснение задач деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными воспитанниками; применение ото-

бренных методов, средств и приемов осуществления педагогического процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности учащихся; установление обратной связи и своевременная корректировка хода педагогического процесса.

В теории управления организаторскую деятельность в ее собственно узком смысле принято рассматривать конечным, завершающим звеном в широкой системе управления людьми. В развернутом виде ее структура отражает последовательность относительно самостоятельных этапов и их взаимосвязей:

- усвоение задачи, установление соотношения организаторов и организуемых к условиям задачи;
- подбор младших организаторов, ознакомление организуемых с задачей, принятие коллективного решения;
- определение материальных средств, временных и пространственных условий, планирование на основе оптимальных данных;
- распределение обязанностей, определение формы организации, инструктаж;
- внутренняя координация и взаимосвязь, работа с младшими организаторами, обеспечение внешних связей;
- учет, контроль, анализ эффективности хода выполнения задачи;
- определение ударных участков, перегруппировка сил, средств и перепланирование;
- работа по завершению выполнения задачи, сдача работы и материальных средств, отчетность;
- итоговый анализ выполнения задачи и оценка индивидуальной и коллективной деятельности (Л.И. Уманский).

Эта структура организаторской деятельности в равной мере относится и к организаторской деятельности педагога.

Специфика организаторской деятельности педагога проявляется прежде всего в ее целях. Она не имеет конкретного предметного результата, который можно было бы воспринимать с помощью органов чувств, поскольку направлена на обеспечение эффективности других видов деятельности (учебной, трудовой, научной). Содержание, формы и методы организаторской деятельности педагога всегда подчинены тому или иному виду деятельности детей. Л. И. Уманский отмечал в связи с этим, что конечная цель организаторской деятельности задается, как правило, не самим организатором, а другим человеком или группой людей.

Своеобразная отстраненность организаторской деятельности педагога от результатов деятельности детей тем не менее обнаруживает свою эффективность в количественно-качественных показателях продуктивных и непродуктивных видов деятельности. В то же время о ее эффективности можно судить и по таким критериям, как уровень развития коллектива, обученность

и воспитанность учащихся, характер сложившихся взаимоотношений, сплоченность группы школьников. Однако основной продукт организаторской деятельности всегда носит психологический, идеальный характер.

По своим внешним характеристикам организаторская деятельность педагога проявляется как исполнительская, практическая. Однако она прежде всего и главным образом - внутренняя, психологически творческая. Исполнительский и творческий характер организаторской деятельности определяют ее внутреннюю противоречивость, обусловленную диалектикой цели и средств ее достижения.

Деятельность педагога-организатора, как и любая другая, строится на основе переработки поступающей информации. Важнейшей для организаторской деятельности является психологическая информация о свойствах и состояниях коллектива и его отдельных членов. Отсюда организаторская деятельность представляет собой различные методы, средства и приемы психологического и педагогического воздействия и взаимодействия.

Общие функции организаторской деятельности, выделенные Л.И. Уманским, специфически проявляются и в деятельности педагога.

Первое место среди них занимает функция групповой интеграции, формирования межличностного внутреннего единства. Результатом осуществления этой функции являются установившиеся взаимосвязи, взаимоотношения и скоординированные действия внутри группы, т.е. внутренние коммуникации. Вторая функция - внешнекоммуникативная, направленная на установление связей и координацию действий между микрогруппами (горизонтальная коммуникация) и вышестоящими организациями (вертикальная коммуникация). Третья и четвертая функции вытекают из понимания самой сущности организаторской деятельности и связаны с обучением и воспитанием, понимаемых в самом широком смысле этих явлений. В деятельности педагога эти четыре функции проявляются в единстве и взаимообусловленности, выступая в разных сочетаниях при преобладании то одной, то другой.

Функции организаторской деятельности педагога можно соотнести с группой общепедагогических умений, необходимых для их осуществления, - мобилизационных, информационных, развивающих и ориентационных (см. разд. I, гл. 3).

§ 3. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности. Как основа здорового бытия деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом социальных отношений и общественного поведения.

Под деятельностью понимают внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность человека, регулирующую сознаваемой целью. Каков бы ни был уровень осознанности деятельности, осознание цели всегда остается ее необходимым признаком. В тех случаях, когда этот признак отсутствует, нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение (Л. Д. Ительсон).

Всякая деятельность состоит из операций и действий. Операции - это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. Действия - это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Сущность технологии осуществления педагогического процесса как раз и заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем - к управлению деятельностью учащихся.

Деятельность всегда имеет задачную структуру. Любой ее вид представляет собой творческий процесс, в котором проявляются активность, самостоятельность, личная свобода и индивидуальная неповторимость личности. В конечном итоге деятельность направлена на преобразование окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности производны от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует себя. Последнее имеет значение для понимания механизмов самовоспитания: включаясь в деятельность, воспитанник формирует себя как личность, как субъекта своего общего и профессионального развития.

В.В.Давыдов отмечает, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта. В зависимости от специфики деятельности в ней преобладают субъект-объектные или субъект-субъектные отношения.

Многообразие предметов деятельности определяет и видовое ее многообразие. На основе морфологического анализа человеческой деятельности, проведенного М. С. Каганом, Н. Е. Щурковой предложена обстоятельная классификация развивающих видов деятельности детей:

- познавательная деятельность, которая расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению, развивает любознательность, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию и овладению научными знаниями;
- трудовая деятельность, направленная на создание, сохранение, приумножение материальных ценностей в виде самообслуживающего, общественно полезного и производительного труда, сочетающего бескорыстную и оплачи-

ваемую работу и тем самым формирующего уважительное отношение к материальным ценностям как средству существования человека;

- художественная деятельность, развивающая эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирующим художественную самодетельность школьника;
- спортивная деятельность, культивирующая здоровый образ жизни, формирующая силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела, сочетающаяся с культивированием высокой гигиены жизни;
- общественная деятельность, которая содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности;
- ценностно-ориентационная деятельность, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, поднимающая школьника на уровень субъекта формируемых отношений;
- коммуникативная деятельность, осуществляемая как досуг школьника, когда его общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью его деятельности является общение с другим человеком как ценностью.

В разные периоды возрастного развития содержание деятельности школьников и соотношение ее различных видов изменяется.

Появление психических новообразований обусловлено характером ведущего для того или иного возраста вида деятельности. Вместе с тем на всех возрастных этапах необходимо стремиться к разумному сочетанию всех видов деятельности. Для овладения достижениями человеческой культуры, отмечал А.Н.Леонтьев, каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями.

Отечественной педагогикой обнаружен ряд закономерностей, обуславливающих организацию деятельности школьников в ходе осуществления педагогического процесса.

Все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитательными возможностями. Однако каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Одна деятельность не может заменить другую, а тем более - все остальные. Поэтому при организации педагогического процесса целесообразно использовать комплекс деятельностей.

Даже объективно ценная для общества деятельность может не повлиять положительно на воспитанников, если она не имеет для них "личностного смысла" (А. Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывает-

ся для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению.

Результатом педагогического воздействия является формирование у школьников готовности к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата, его опережающим отражением, цель человека является той силой, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю (П.К.Анохин).

Развивающие и воспитывающие возможности деятельности значительно возрастают, если она специально организуется как коллективная и творческая, если она направлена на удовлетворение потребностей общества и в то же время учитывает интересы и потребности воспитанников (И. П. Иванов). По отношению к формирующейся личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментации. В этой инструментации должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Педагогическая инструментация деятельности должна отвечать ее назначению, потенциальным возможностям учащихся и образовательным задачам. Так, организация учебно-познавательной деятельности, будучи направленной на получение вполне определенного предметного результата в виде системы знаний, умений и навыков, основной задачей имеет формирование ведущей духовной потребности - потребности в знаниях и активно-положительного отношения к ним.

Выделим ряд принципиальных требований, которые предопределяют технологию организации любого вида развивающей деятельности. Прежде всего при организации такой деятельности следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде качественных материальных и идеальных изменений личности, ее внешнего облика, интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности. Соблюдение этого требования, в свою очередь, может быть обеспечено только при условии адекватной инструментации любого вида деятельности как выражения соответствующего отношения воспитанников к окружающему миру (обществу, коллективу, природе, науке, учебе, искусству, отдельному человеку и т.д.).

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности (А. С. Белкин). Не менее важно так инструментировать деятельность, чтобы она способствовала планомерному "сдвигу мотива на цель" (А.Н.Леонтьев), т.е. формированию социально ценных мотивов поведения и деятельности. Наконец, организация каждого вида деятельности

должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объема, места, времени (дозирования) и т.п.

Соблюдение технологических требований осуществления различных видов развивающей деятельности во многом будет способствовать уяснению специфики деятельности по следующей схеме:

- сущность и назначение вида деятельности;
- содержание данного вида деятельности и место ее преимущественного осуществления;
- возможные формы деятельности;
- типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;
- наиболее яркие специфические особенности деятельности;
- психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результатов.

Учет технологических требований и особенностей деятельности детей, которую предстоит организовать, определяет специфику относительно самостоятельных технологий организации развивающих видов деятельности детей.

4. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации

Характеристика учебно-познавательной деятельности. Многочисленные факты из реальной школьной жизни свидетельствуют, что само присутствие ученика в классе еще не говорит о том, что он действительно осуществляет учебно-познавательную деятельность. Во многих случаях это могут быть разрозненные внешне мотивированные действия.

Учебно-познавательная деятельность - это специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Воспитательно-развивающий результат состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формировании потребности в знаниях и познании как деятельности.

Содержанием учебно-познавательной деятельности является опыт, накопленный предшествующими поколениями, а местом преимущественного осуществления - школа, класс.

Учение как познавательная (гностическая) деятельность протекает в двух основных формах: внешней и внутренней. К внешней (практической) гностической деятельности относятся такие ее виды, как манипулирование предметами, их механическая обработка, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение и т.п. Это может быть перцептивная дея-

тельность - рассматривание, слушание, наблюдение, а также символическая деятельность, например изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний и т.п. Внутренняя познавательная деятельность ненаблюдаема, хотя и требует для ее осуществления таких умственных (мнемических и мыслительных) действий, как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация (группирование), кодирование и перекодирование (Л. Б. Ительсон). Основной организационной формой, в которой протекает организованное учение, является урок.

Атрибутика учебно-познавательной деятельности предполагает наличие учебников, учебно-наглядных пособий, технических и других средств, помогающих освоению содержания образования. Во многом она определяется спецификой учебного предмета как отражения той или иной области знания (науки), литературы или искусства.

Специфика учебно-познавательной деятельности состоит в том, что своим обязательным предметным результатом она имеет подчиняющиеся жестким критериям научные знания в форме понятий, суждений и умозаключений, а также умения, навыки и общее интеллектуальное развитие. Другими словами, она требует научения знаниям, умениям и мышлению. В то же время учение теснейшим образом связано со всеми другими видами деятельности, органично вбирая их в себя. В силу этого учение - важнейшее средство воспитания, целостного формирования личности. На определенных этапах возрастного развития оно является ведущим, т.е. определяющим появление новообразований личности, развивающим видом деятельности.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию учащиеся занимают в педагогической ситуации. Эти позиции могут быть:

- пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации.

Первая позиция обучаемого требует применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание; вторая - методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, любопытства; третья - методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация и др.

Общая технология организации учебно-познавательной деятельности. Успешность организации учебно-познавательной деятельности определяется целостностью или, напротив, разрозненностью представлений педагога о своем предмете, его целях, системе знаний, навыков и отношений, которые с помощью предмета можно сформировать у учащихся. Исследованиями Н. В. Кузьминой и ее сотрудников установлено, что само видение педагогом воз-

возможностей своего предмета определяет меру эффективности его педагогических действий с целью организации учения. В конечном итоге это определяет, сможет ли учитель средствами своего предмета сформировать у учащихся научное мировоззрение, разовьет ли у них логическое мышление, творческое воображение и способности, сформирует ли систему знаний, умений и навыков или нет. Важным условием успешности учебно-познавательной деятельности учащихся является и осознание ими цели предмета, и место того или иного урока в нем. При этом осознание целей изучаемого курса облегчается, если учитель обучает не только его содержанию, но и методам добывания фактов и их систематизации, описанию в системе понятий, ориентации в наглядных пособиях.

В организации учебно-познавательной деятельности учащихся решающее значение имеет технология обучения их решению задач разных типов. Характерно при этом, что количество решенных задач для научения знаниям, умениям и мышлению не имеет принципиального значения.

Так, специальным исследованием (Л.Г.Соколова) установлено, что педагоги высших уровней деятельности достигают нужного результата, решая с учащимися в три раза меньше задач, чем педагоги среднего и низшего уровней педагогической деятельности. Кроме того, они в три раза меньше делают замечаний учащимся. Их замечания не носят критического характера в адрес ученика. Они представляют собой, как правило, уместные подсказки: как учащемуся проверить себя в решении учебной задачи.

Такие педагоги формируют если не у всех, то у большинства учащихся умение находить подход к решению любой задачи. Достигается это прежде всего за счет отбора задач на основе их предварительной типизации. Система задач подбирается таким образом, чтобы они, во-первых, были "привязаны" к теоретическому курсу, во-вторых, чтобы решение каждой предыдущей задачи подготавливало к восприятию и решению новых задач, и, в-третьих, чтобы они учитывали исходный уровень готовности учащихся к их решению.

Педагоги высокопродуктивного уровня деятельности основное время используют не на само решение задач, а на обучение способам их решения. Если предложенную задачу никто из класса решить не может, то педагог не спешит заменить ее более простой, а продолжает работу с ней в плане исследования явных и скрытых условий и взаимосвязей между данными и лишь затем, если решение не найдено, предлагает ее упростить. Если и в таком виде задача не решается учащимися самостоятельно, то она упрощается еще раз. Причем способы упрощения ищут сами учащиеся. И так продолжается до тех пор, пока задача не будет решена. Затем осуществляется обратная процедура постепенного усложнения задачи за счет ранее извлеченных условий. В этом процессе упрощения и последующего усложнения задачи и осуществляется взаимодействие учащихся с объектом деятельности и познания и формируется обобщенное умение подходить к решению любой задачи.

В целостной технологии организации учебно-познавательной деятельности, по существу сводящейся к управлению процессами решения учащимися учебных задач, важным элементом является обучение их культуре определения понятий. В ходе этой работы учащиеся начинают понимать организующую роль определений в осмысливании предмета в целом. Технология работы над понятием, по мнению Л. Ф. Угловой, как правило, эффективна, если принимает форму следующего алгоритма: истоки происхождения понятия, определение понятия, его составные части, философское истолкование понятия (по возможности), условия существования понятия, обобщение и ограничение понятия, практическое приложение, использование понятия в других разделах, использование понятия в других научных дисциплинах.

Технология организации усвоения урочной темы. Вне зависимости от общей технологии организации учебно-познавательной деятельности, определяемой той или иной дидактической концепцией (см. разд. III, гл. 13), технология организации усвоения урочной темы обусловлена структурой процесса усвоения знаний: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение. Эти этапы не могут уложиться во временные рамки одного урока. Для того чтобы произошло усвоение урочной темы, необходимо такое учебное время, которое начинается в середине одного урока (с момента начала изучения) и заканчивается в середине второго. Такая технология усвоения урочной темы подтвердила свою эффективность в опыте педагога-новатора С. Д. Шевченко.

Технологические этапы деятельности в процессе усвоения урочной темы выстраиваются в следующую логическую цепочку: изучение нового материала (восприятие, осмысление 20 - 25 мин; первичное повторение, закрепление 5 мин; домашнее задание 15 - 20 мин; проговор содержания урочной темы вслух 5-6 мин; фронтальная поверка 12-15 мин).

Раскроем технологию организации усвоения урочной темы через задачи, решаемые на каждом этапе:

- изучение нового материала: ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; осуществление операций, связанных с формированием мировоззренческих и нравственных убеждений;

- закрепление: первичное повторение содержания материала; организация осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, которые требовали бы увязки нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверка понимания учащимися нового учебного материала и установление уровня усвоения;

- домашняя работа: вторичное повторение учебного материала урочной темы - повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учетом новых знаний и умений, которые были получены учащимися в результате изучения урочной темы; дальнейшее осмысление новой информации, приобретенной в результате изучения урочной темы;

- проговор содержания урочной темы: актуализация знаний и умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; еще одно повторение знаний, которые приобретаются в результате изучения урочной темы;

- фронтальное повторение: актуализация знаний и умений, выделение главного в пределах урочной темы; организация тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организация итогового повторения (в пределах всех учебных тем, которые уже пройдены).

Рассмотренная технология организации усвоения урочной темы своим элементом имеет получивший в последнее время широкое применение коллективный способ обучения (КСО). Так, на этапе проговора содержания урочной темы учащиеся работают в парах, или "дидактических сочетаниях", попеременно занимая позиции обучающихся и обучающих (В. К. Дьяченко).

5. Ценностно-ориентационная деятельность и ее связь с другими видами развивающей деятельности

Место ценностно-ориентационной деятельности в структуре целостной деятельности человека. Преподавание как вид педагогической деятельности своим предметом имеет организацию учебно-познавательной деятельности, а воспитание (воспитательная работа) связано с организацией других видов деятельности детей. В связи с объективно обусловленной специализацией педагогов организация трудовой, спортивной, художественной и некоторых других видов деятельности прямо не входит в обязанности классного руководителя и так называемого "чистого" воспитателя. Если же виды деятельности организуются ими, то с целью получения прежде всего воспитательного результата, который достигается благодаря присутствию во всех видах деятельности ценностного начала.

А. Г. Спиркин отмечал, что субъект осознает не только сами по себе вещи, их свойства и отношения, но и их значимость для себя. Именно это определяет различие познавательной и оценочной деятельности сознания [1]. М.С. Каган выразился еще более определенно: он считает, что человеку для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать [2].

Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности поэтому состоит в том, что она направлена на установление отношений не между объектами, а между объектом и субъектом. Другими словами, она дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях.

Большое значение ценностно-ориентационной деятельности придавали и придают психологи. Так, В.Н. Мясищев, впервые поставивший вопрос о необходимости разработки психологии отношений как самостоятельной отрасли, видел ее назначение в исследовании сознания как отношения личности к действительности, которое всегда имеет избирательный характер и включает в себя потребности, интересы и идеалы личности, являющиеся внутренним потенциалом ее деятельности [2].

Обосновывая свое учение, В. Н. Мясищев исходил из предположения, что в психике и сознании осуществляется не только отражение действительности, но и отношение к ней, а сама избирательность зависит от содержания предмета и его значимости для личности, что и порождает оценку субъектом объекта. В этой связи он определил отношение как основанную на индивидуальном опыте избирательно осознанную связь человека со значимым для него объектом. Поскольку эта связь во многом базируется на эмоциях, то она придает отношению непосредственно оценочный характер.

А.Н.Леонтьев предложил различать "объективные значения" вещей и "личностные смыслы". Значение - это "ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения"; смысл же "выражает именно его [субъекта] отношение к осознаваемым объективным явлениям" [3]. К учению А.Н.Леонтьева об объективных значениях и личностных смыслах примыкает концепция "значимости", разрабатывавшаяся Н.Ф.Добрыниным.

В чистом виде ценностно-ориентационная деятельность не существует, но, с другой стороны, и ни один вид деятельности не обходится без ее элементов. Она не только присутствует объективно в каждом виде деятельности школьников, но и специально организуется. Ее результатом становится довольно широкая гамма отношений к окружающему миру.

Особенности ценностно-ориентационной и других видов развивающей деятельности школьников. Сущность ценностно-ориентационной деятельности школьников состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов. Поскольку личностный смысл есть отражение свободы личности в ее оценках, привязанностях, симпатиях и антипатиях, то назначение ценностно-ориентационной деятельности, понимаемое довольно широко, заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности, т.е. в развитии ее как субъекта познания, труда и общения - полноправного гражданина общества. Если употребить образное выражение, то ценностно-ориентационная деятельность - это работа души, сердца и разума в их единстве.

В отличие от других видов деятельности ценностно-ориентационная деятельность не имеет своего содержания в строгом смысле этого слова. Дело в том, что оно "плавающее" - в зависимости от того, что в тот или иной

момент является объектом оценочной деятельности воспитанников, т.е. что воспринимается ими как ценность или неценность. Надо заметить, что не только дети, но и взрослые зачастую принимают за ценность то, что таковой на самом деле не является, и, наоборот, не видят ценности в том, что действительно ею является.

Основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано адекватное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и т.п. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания в конкретном преломлении дает массу действительных ценностей (например, мир, дружба, семья, мать, отец, Родина и ее защита, здоровье, труд, индивидуальность и т.п.).

Место осуществления ценностно-ориентационной деятельности не фиксировано, поэтому можно говорить, что она организовано и неорганизованно осуществляется повсюду и даже помимо участия сознания, т.е. на бессознательном, интуитивно-эмоциональном уровне.

Внутренней формой функционирования ценностно-ориентационной деятельности является ненаблюдаемая оценочная деятельность. Что касается внешних организационных форм, то они бесконечно многообразны, начиная с традиционных классных часов и заканчивая оригинальными формами, которые являются результатом совместного творчества педагогов и воспитанников.

Практически бесконечное многообразие внешнего оформления ценностно-ориентационной деятельности требует и столь же многообразных вариантов ее атрибутики. Естественно, что она изначально определяется темой мероприятия, которая, в свою очередь, отражает основную ценность как предмет разговора и оценочной деятельности. Так, встреча с ветераном войны и труда требует одной атрибутики, а встреча с известным киноактером - другой; рассказ предъявляет одни требования к участникам встречи, а беседа - другие. Мероприятие типа "Что? Где? Когда?" и конференция по проблемам охраны окружающей среды точно так же требуют разного оформления. Следует отметить, что как в выборе форм ценностно-ориентационной деятельности, так и в вопросе о ее атрибутике имеется большой простор для фантазии и творчества педагогов и воспитанников.

Специфика ценностно-ориентационной деятельности предопределена самой ее сущностью, а также тем, что она ненаблюдаема. Именно ее скрытость от внешнего наблюдения представляет особую сложность для управления ею. Кроме того, она, так же как игра, общение и общественная деятельность, не имеет предметного результата, а воспитательный результат (есть он или нет) очень трудно зафиксировать в данный конкретный момент, разве только по внешним эмоциональным реакциям и высказываниям воспитанников.

В то же время отсроченно проявляющиеся результаты настолько очевидны и значимы, что это дает основание говорить о продуктивности или непродуктивности деятельности отдельного педагога и всей школы. Дело в том, что обыденные явления окружающей жизни посредством ценностно-

ориентационной деятельности поднимаются на уровень философско-мировоззренческих обобщений, которые, становясь убеждениями, жизненными принципами, определяют поведение и характер деятельности личности.

К специфическим особенностям ценностно-ориентационной деятельности относится также и то, что в ней, как ни в одном другом виде деятельности воспитанников, предоставляется максимальная свобода выбора. Насильственно, т.е. без внутреннего принятия, ни одна идея не может быть внедрена в сознание личности.

Психолого-педагогические условия организации ценностно-ориентационной деятельности определяются ее спецификой и в первую очередь тем обстоятельством, что необходимо исключить принуждение в любых его формах. Педагог должен учитывать факт свободы выбора. Отсюда, особенно когда речь идет о младших школьниках, ценностно-ориентационная деятельность не может быть продолжительной. Каждый воспитанник должен уходить с мероприятия с вопросами, на которые он получит ответы, разобравшись сам, обращаясь ко всевозможным источникам, или с помощью педагога, который, в свою очередь, готовясь к встрече с детьми, обязательно обращается к научной литературе.

Ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности и организуется педагогом с учетом потребностей школьников получить ответы на возникающие у них мировоззренческие вопросы и с прямой целью формирования адекватных отношений к основным жизненным ценностям. Основу ценностно-ориентационной деятельности, как и других, составляет общение, которое, по определению Х. Й. Лийметса, является "обменом ценностями". Естественной следует рассматривать и связь ценностно-ориентационной деятельности с общественной, которая, какой бы скромный характер она ни имела, всегда оказывает на человека сильное влияние. Общественная деятельность, как и ценностно-ориентационная, не ведет к чисто внешним результатам, она изменяет внутренний облик воспитанника, формирует у него потребность активного созидания как свойство личности.

6. Технология организации развивающих видов деятельности школьников

Универсальным исходным методом и основой технологии организации развивающих видов деятельности является педагогическое требование. Его изучению посвящены работы В.М.Коротова, А. Ю. Гордина и других исследователей.

Педагогическое требование не утрачивает своего назначения в связи с изменением самой философии образования, поскольку всецело согласуется с принципом приоритета субъект-субъектных отношений в общем объеме отношений педагогического процесса. Однако оно является действенным сред-

ством в руках педагога только в том случае, если отвечает условиям педагогической целесообразности: соответствия тем основным нравственным принципам, основу которых они закладывают; действительным возможностям детей; ранее усвоенным более конкретным требованиям; охвата всех необходимых в данной ситуации действий детей и предотвращения вредных и нежелательных поступков, привычек, традиций [1].

Кроме того, требование должно быть конкретным. Это открывает возможности его доведения до логического завершения, т.е. делает исчерпывающим по своей словесной формулировке. Оно должно быть и позитивным, т.е. вызывать совершенно определенный поступок, а не просто запрещать, тормозить те или иные действия; инструктивным, т.е. однозначным, ясным и четким и на первых порах по возможности детализирующим предполагаемое действие; доступным (посильным) на данный момент.

Значимость педагогического требования, если оно удовлетворяет названным условиям, при организации деятельности трудно переоценить, поскольку в нем изначально заложено уважение к личности воспитанника. А. С. Макаренко формулировал его как "единство требования к личности и уважения к ней".

Овладевая конкретной технологией организации развивающих видов деятельности детей, важно иметь в виду, что педагогическое требование в своем развитии должно проходить закономерный ряд ступеней: от первичного к исходному, от него к требованию-правилу, далее к требованию-норме и в завершение перерастать в требование-принцип (В. М. Коротов).

Подчеркивая особую роль педагогического требования как универсального метода организации деятельности детей, нужно отметить, ссылаясь на С. Л. Рубинштейна, что извне предъявляемые требования, без внутренней опоры в том, к кому они обращены, могут вызвать отпор, более или менее решительный протест. В этой связи они не всегда могут быть приемлемы [1]. Это означает, что в условиях педагогического процесса требование должно рассматриваться только в контексте так называемого рефлексивного управления.

Технология организации развивающей деятельности школьников по типу рефлексивного управления в отличие от авторитарного предполагает постановку воспитанника в позицию активного субъекта познания, общения, труда и социального оценивания, осуществляемых в общей системе коллективной работы; развитие способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности); организацию педагогического процесса как решение учебно-познавательных и других задач (проблем) на основе творческого взаимодействия (диалога) педагогов и воспитанников.

При рефлексивном управлении, считают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская, речь должна идти не о прямом управляющем воздействии, а о передаче субъекту деятельности "тех оснований", из которых он мог бы выводить собственные решения. В то же время рефлексивное управление не мо-

жет быть реализовано, если педагог не будет отражать картину внутреннего мира воспитанника, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости.

Таким образом, главное в технологии организации различных видов развивающей деятельности школьников - не регламентация их деятельности, не жесткая опека и диктат, а побуждение к творческому саморазвитию, формирование потребности в нем, вооружение средствами самовоздействия и всестороннее стимулирование активности и самостоятельности. Педагог же в этом процессе выполняет две взаимосвязанные функции: строит предметное содержание деятельности детей и организует их совместную коллективную деятельность.

7. Технология организации коллективной творческой деятельности

Поскольку основной формой функционирования педагогического процесса является коллектив, то технология воспитательного мероприятия может рассматриваться в контексте общей технологии организации коллективной творческой деятельности.

Технология коллективного творческого воспитания - это, по существу, продуманная система ключевых мероприятий, которые благодаря целенаправленной деятельности педагогов направлены на комплексное решение задач гармоничного развития личности. Если мы хотим, чтобы многообразная школьная жизнь действительно стала важнейшим воспитывающим фактором, силами педагогов должны систематически приниматься меры, в том числе превентивные, упреждающие (отсюда - мероприятие), корректирующие и направляющие течение педагогического процесса. Цель любого мероприятия с позиций педагогов - формирование того или иного отношения личности (к труду, обществу, учению и т.п.).

В технологии коллективного творческого воспитания такие понятия, как общая забота, коллективная радость, доставляемая взаимными сюрпризами, разведка дел и друзей, совет дела, общие сборы и "огоньки", коллективное планирование, подготовка, осуществление, обсуждение и оценка сделанного, являются основными слагаемыми, определяющими последовательность совместных действий педагогов и воспитанников. Непременным условием успешности коллективных творческих дел является прохождение тесно взаимосвязанных стадий. Первые три (предварительная работа воспитателей, коллективное планирование КТД и коллективная подготовка КТД) рассмотрены в предыдущей теме "Технология конструирования педагогического процесса".

Подготовка мероприятия (КТД) предполагает на своем завершающем этапе строгое распределение ролей на период его осуществления (кто за что отвечает, что делает каждый), определение места и времени его проведения. Само же проведение мероприятия связано уже с четвертой стадией. Она

предполагает, в свою очередь, три этапа: начало, основную часть и окончание.

Начало мероприятия как организационный момент (по аналогии с уроком) должно вызвать определенный психологический настрой воспитанников. В качестве средств здесь могут выступать песня, вступительное слово педагога или ведущего, музыка и др.

Основная часть мероприятия отдается осуществлению запланированной предметной деятельности, объем которой должен соответствовать возрасту воспитанников и поставленным задачам. Применительно к этой части не может быть никаких других регламентаций и ограничений.

Окончание, так же как и начало мероприятия, - обязательный этап в его проведении. Здесь могут использоваться те же средства. Главное, чтобы они упрочили вызванное основной частью чувство удовлетворенности фактом причастности к коллективу, а также личностной значимости переживаний.

Пятая стадия технологии коллективного творческого воспитания - коллективное подведение итогов КТД. Это может быть общее собрание коллектива или специальный сбор-"огонек", посвященный результатам данного дела. Во многих случаях после проведения мероприятия достаточно простого обмена мнениями: что получилось, а что не совсем, что учесть на будущее.

Технология коллективного творческого воспитания не завершается подведением итогов. На шестой стадии, тесно сливающейся по времени и содержанию с предыдущей, определяются ближайшие перспективы КТД, выполняются те решения, которые были приняты на общем собрании, вносятся изменения в чередующиеся творческие поручения микрогруппам и отдельным учащимся, задумывается и подготавливается новое коллективное творческое дело.

Технологию коллективной творческой деятельности, в которой аккумулярована технология коллективного требования к личности, нельзя абсолютизировать, тем более уповать на нее как на универсальное средство, когда коллектив еще не сформирован. Если большие мероприятия могут быть 3 - 4 раза в году, то ежедневно педагог проводит те или иные малые мероприятия, решает множество более или менее сложных педагогических задач, выражая в той или иной форме требования общества к личности.

Литература

- Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. - М., 1991.
Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.
Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М., 1974.
Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1990.
Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М., 1990.

- Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1989.
- Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. - М., 1980.
- Шевченко С.Д. Школьный урок: Как научить каждого. - М., 1991.
- Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. - М., 1986.

Тема 26. Сущность и основные принципы управления образовательными системами

1. Государственно-общественная система управления образованием

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные, деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

Управление и педагогический менеджмент. В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных,

взаимосвязанных действий, или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; как внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Однако с началом активного обращения к личности педагога и ученика, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась серьезная корректировка и переоценка теоретических основ современного внутришкольного управления. На смену философии воздействия в управлении школой идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т. И. Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки самостоятельного направления - внутришкольного менеджмента.

Основные признаки государственного управления образовательными системами. Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор личностью прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе Российской Федерации "Об образовании", в редакции, введенной в действие в 1996 г. В соответствии с Законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная

программа развития образования [1], принимаемая высшим органом законодательной власти России - Федеральным Собранием на определенный промежуток времени. Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и организационный, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе РФ "Об образовании":

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине;
- единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы

управления образованием: федеральные (центральные); ведомственные; республиканские (республик в составе Российской Федерации); краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления - министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально-технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений, контроль исполнения законодательства Российской Федерации бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Основные признаки общественного управления. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления - совета школы. Функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательном учреждении.

Высшим руководящим органом школы является конференция, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия, на общешкольной конференции избираются совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции Устав учебного заведения, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом, Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться

от Устава другой школы, но общая направленность Устава задается Типовым положением об общеобразовательном учебном заведении. Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса избираются на собраниях своих коллективов учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения). Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

- организует выполнение решений конференций;
- наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы учащихся;
- устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необходимость и вид ученической формы;
- рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;
- заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;
- совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (лат. - разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных

типов учебных заведений - гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов - как государственных, так и негосударственных.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены полномочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

2. Общие принципы управления образовательными системами

Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуются организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В специальной литературе имеются попытки определить совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации, контроля и др. Мы же обратимся к характеристике принципов, имеющих отношение ко всем функциям, ко всему управленческому циклу. Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как: зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой содержанием и методами организации педагогического процесса в школе и др [1]. Ю.А. Конаржевский в числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называет аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности .

Вытекающие из закономерностей управления принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления, к числу которых относятся: демократизация и гуманизация управления педагогическими системами; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Демократизация и гуманизация управления образовательными системами. Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и приня-

тия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров - одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Технократическая парадигма образовательного процесса уступает место гуманистической направленности в его управлении. Управление образовательными системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Отсюда возникает проблема гуманизации управления школой, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности - конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании - это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие к нему.

Системность и целостность в управлении. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках. Понятие "система" дает представление о целостности, о возможности выделения ее отдельных частей, или компонентов, что и является ее первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий признак системы заключается в ее интегративности. Каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы - о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в двух формах. В первом случае школа приспособли-

вается к внешней среде, перестраивая свои процессы, и во втором - школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. История школы и педагогики лишней раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями решений, принимаемых без их участия и желания.

В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недоразумений в педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении. Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и приня-

тия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя образовательной системы не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении - это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений - коллегиальностью отличается некоторой "медлительностью". При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических - коллегиальность.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

Объективность и полнота информации в управлении образовательными системами. Эффективность управления образовательными системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А.Конаржевский, Л.И.Новикова).

Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации. Надо отметить, что избыток и неупорядоченность информации, как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знаний, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, особенностях ее становления в учебной и внеучебной деятельности, об особенностях характера, способностей и др.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности активно используют наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методиче-

скими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении образовательной системой важна любая информация, но прежде всего - управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени - ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая; по функциям управления - аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления - внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению - директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

3. Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой - позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9-11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система представлена совокупностью системообразующих факторов, условиями функционирования, структурными и функциональными компонентами. Системообразующие факторы представлены целями и результатами; условиями функционирования - социально-педагогическими и временными условиями; структурными компонентами - управляющей (педагогическим коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональными компонентами

- педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы. Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является цель совместной деятельности учителей и учащихся, направленной на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. Цель школы - сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую культуру личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты как системообразующий фактор определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом. Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы. Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять как минимум две группы условий - общие и специфические. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К специфическим - особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы - городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процес-

са является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы: начальное общее - I-III (IV) классы; основное общее - IV (V) - IX классы; среднее (полное) общее образование - X (XI) классы, охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели - развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксации новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования. Переход от одной ступени обучения к другой является значительным скачком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Структурные компоненты педагогической системы. Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно осуществлять достижение целей не только при условии расширения его функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации деятельности. Так возникает проблема уровней управляющей системы. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень - директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень - заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной работе, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень - учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К это-

му уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень - учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками: ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в управляемой системе принадлежит ученическому коллективу, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно-полезной), в которых участвуют школьники.

Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением, - гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования форм и методов обучения и воспитания детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно-полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия, взаимодействия и развития управляющей системы на управляемую, т.е. методы. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы.

Функциональные компоненты педагогической системы. Структурные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов [1], возникающие в процессе деятельности педагога. Функциональные компоненты – педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

Литература

- Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой.-М., 1991.
- Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1996.
- Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. - М.; Белгород, 1997.
- Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993.
- Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой.- Л., 1980.
- Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1992.
- Сантурова СМ. Менеджмент в образовании: Теория и практика. - М., 1993.
- Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. – М., 1992.
- Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Я. П. Управление образовательными системами. – М., 2001.

Тема 27. Организационные формы обучения в вузе

Осуществление обучения в вузе требует от преподавателя знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса. Но что такое форма организации обучения как педагогическая категория, в чем состоит её сущность? Пока это понятие в дидактике не имеет достаточно четкого определения. В частности, во многих научных публикациях категория «метод обучения» употребляется как синоним формы учебной работы. Уяснение существующих между ними различий, на наш взгляд, может помочь разобраться в сущности последней категории.

Приведем ряд определений, содержащихся в наиболее крупных дидактических работах. «Методы обучения, – считает Ю. К. Бабанский, – наиболее рационально определить как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение поставленных учебно-воспитательных целей» [1, с. 41]. По мнению Н. А. Сорокина, «под методами обучения следует понимать способы совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, с помощью которых достигается выполнение поставленных задач» [9, с. 142]. И. Ф. Харламов утверждает, что «метод обучения выступает как способ обучающей работы учителя и организации учебной работы учащихся по решению таких дидактических задач, как овладение теоретической и мировоззренческо-нравственной стороной изучаемого материала, выработка умений и навыков по применению усвоенных знаний на практике, проверка и оценка знаний учащихся и т.д. Для решения каждой из этих задач имеются определенные методы» [11, с. 238]. Таким образом, понятие метод обучения характеризует содержательно-процессуальную, или внутреннюю, сторону учебного процесса. Понятие же организационной формы обучения имеет другой смысл. Отметим, что латинское слово *forma* означает наружный вид, внешнее очертание. Следовательно, разделяя мнение И. Ф. Харламова [11], можно утверждать, что форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также с порядком его осуществления. Будучи внешней стороной организации учебного процесса, форма обучения органически связана со своей внутренней, содержательно-процессуальной стороной. Исходя из этого, одна и та же форма обучения может иметь различную внешнюю модификацию и структуру в зависимости от задач и методов работы.

В настоящее время в высшей школе применяются следующие основные организационные формы обучения студентов: лекции, семинарские и практические занятия, консультации, учебная, производственная и преддипломная практика, контрольные, курсовые и квалификационные работы, зачеты и экзамены. Дадим им краткую характеристику.

Лекция – это традиционно ведущая форма обучения в вузе. Её ос-

новная дидактическая цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Будучи главным звеном дидактического цикла обучения, она выполняет информационную, ориентирующую, разъясняющую, убеждающую и организационную функции.

Лекция — методологическая и организационная основа для всех форм учебных занятий (методологическая, поскольку вводит студента в науку вообще, придает учебному курсу концептуальность; организационная – так как все другие формы учебных занятий так или иначе «завязаны» на лекции, чаще всего логически следуют за ней, опираются на неё содержательно и тематически) [5].

В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации (отсутствие учебников и учебных пособий, наличие новых научных данных по разделам курса, сложность отдельных тем для самостоятельного изучения). В таких случаях лишь преподаватель может методически помочь студентам в освоении необходимого материала.

По силе личного эмоционального воздействия лектора, общего влияния на студентов лекционная форма изложения учебного материала наиболее удачна.

В зависимости от дидактических целей имеются различные виды лекций: вводные, проблемные, обзорные, обобщающие. Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, дает цельное представление о предмете, показывая его место в системе наук и связь с родственными дисциплинами, возбуждает у студентов интерес к предмету, развивает их профессиональные интересы, в значительной мере определяет содержание других видов учебных занятий.

Логико-педагогический план лекции содержит три основных этапа [8]:

1. Вводная часть. Формирование цели и задач лекции. Краткая характеристика проблемы. Показ состояния исследования вопроса в науке. Список литературы по проблеме. Иногда установление связи с материалом предыдущей лекции.

2. Изложение. Раскрытие сущности основных понятий. Характеристика различных научных точек зрения. Разбор фактов. Доказательства. Определение своей позиции. Формулирование частных выводов по каждому вопросу темы. Показ связи с практикой. Область применения.

3. Заключение. Формулирование основного вывода. Установка для самостоятельной работы. Методические советы. Ответы на вопросы студентов.

Форма изложения материала определяется индивидуальными особенностями, методической подготовленностью, педагогической квалификацией преподавателя, а также содержанием и задачами лекции, степенью подготовленности студентов.

Очень многое на лекции зависит от эффективности педагогического общения. Известный психолог А. А. Леонтьев (3) определил следующие условия, при которых достигается полноценное общение на лекции:

- быстрая и верная ориентировка в обстановке выступления;
- правильное планирование содержания лекции;
- нахождение точных средств, позволяющих без потерь донести содержание материала до слушателей;
- обеспечение четкого контакта со слушателями, По его мнению, контакт преподавателя со студентами должен быть логический, психологический и нравственный. Логический – это контакт мысли педагога и студентов. Психологический контакт заключается в сосредоточенности внимания студентов, в восприятии и понимании ими излагаемого материала, а также в их внутренней мыслительной и эмоциональной активности в ответ на действия преподавателя и поступающую от него информацию. Нравственный контакт обеспечивает содружество преподавателя и студентов.

Заслуживают внимания некоторые правила поведения преподавателя перед студенческой аудиторией, сформулированные А. А. Космодемьянским [по 7, с. 23-24].

1. Педантичная дисциплина лектора.

2. Величайшая (беспощадная) требовательность к самому себе.

Лектор всегда обязан:

- соблюдать правильность и строгость языка лекции (избегать жаргонных слов, канцеляризмов, правильно расставлять ударения и т.д.);
- соблюдать технику записей на доске;
- постоянно наблюдать за аудиторией и чувствовать ее;
- иметь в виду ответ на очень важный для студентов вопрос: «А зачем это нужно?»;
- не рассуждать перед студенческой аудиторией о предметах, которые сам плохо знает;
- не украшать лекцию лозунгами и поучениями, в которые сам не верит и в жизни не исполняет;
- не рассказывать анекдоты; можно дать отдохнуть студентам, обогащая их внутренний мир;
- не важничать перед студенческой аудиторией;
- в лекторе ничто не должно отвлекать студентов от темы (одежда, прическа, украшения), вызывать их излишнее любопытство, а уж тем более насмешку.

По мнению А. Г. Сороковой [4], основными критериями оценки качества лекций являются: 1) посещаемость лекций студентами; 2) ее запись: записывает лекцию большинство, меньше половины, большинство не записывает; 3) содержание лекции: в меру содержательно, научно, слишком сложно, слишком популярно, ненаучно; теоретический материал сочетается с конкретными примерами, преобладает эмпирический материал; 4) вопросы, заставляющие студента размышлять, в лекциях ставятся: слишком много, достаточно, мало, совсем не ставятся; 5) доказательность лекции: лектор убедительно доказывает правильность выдвинутых положений, бездоказа-

тельно декларирует истины; 6) лекция имеет связь с уровнем подготовки специалиста: очень хорошую, достаточную, неудовлетворительную; 7) план, структура лекции: четкая, расплывчатая, беспорядочная; 8) манера чтения лекции: увлекательная, живая, наглядная, лекцию легко записывать, монотонная, скучная, лекцию трудно записывать; 9) отношение преподавателя к студентам: слишком строгое, в меру требовательное, равнодушное, внимательное; 10) контакт с аудиторией: хороший, недостаточный, отсутствует.

Семинарское занятие. Это наиболее сложная и трудная форма организации учебного процесса. Ему присущи четыре основные функции: 1) углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предшествующих этапах учебы (лекции, самостоятельная работа, консультации); 2) развитие навыков самостоятельной работы, формирование продуктивного мышления студентов в ходе обсуждения рассматриваемых проблем; 3) привитие навыков пропагандистской работы; 4) контроль за степенью и характером усвоения материала студентами.

Сложилось несколько типов семинарских занятий:

- развернутая беседа по плану, данному студентам заранее преподавателем;
- небольшие доклады студентов с последующим их обсуждением участниками семинара;
- семинар – дискуссия по заранее предложенной студентам проблеме;
- семинар по заранее предложенной студентам проблеме с использованием элементов метода «мозгового штурма»;
- обсуждение дискуссионных научных статей по какой-либо проблеме;
- семинар-исследование.

Методика подготовки и проведения семинарских занятий со студентами имеет свои особенности. Общая схема действий преподавателя может быть следующей:

- а) При подготовке семинара
 1. Продумывание цели семинара по конкретной теме.
 2. Формулировка основных вопросов семинара.
 3. Формулировка дополнительных вопросов для развертывания обсуждения основных вопросов на семинаре.
 4. Формулировка практических заданий для подготовки студентов к семинару.
- б) При проведении семинара
 1. Постановка основных вопросов перед группой.
 2. Слушание выступлений, вопросов и реплик студентов, постановка очередного основного и дополнительных вопросов для обсуждения.
 3. Вмешательство в ход обсуждения в форме реплик, замечаний, вопросов, поправок, дополнений и разъяснений.
 4. Подведение итогов семинара (определение степени достижения цели, оценка знаний студентов, выводы на будущее).
 5. Задачи по подготовке к очередному семинару.

Критериями оценки качества семинарского занятия считаются следующие [5]:

- целенаправленность – постановка проблемы, стремление связать теоретический материал с практикой;
- планирование – выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, знакомство с последними достижениями науки по предмету;
- организация работы – умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений студентов, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя;
- стиль проведения занятий – оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий мысли;
- отношение преподавателя к студентам — уважительное, в меру требовательное или равнодушное;
- отношение студентов к преподавателю – уважительное или безразличное, критичное;
- управление группой – преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится в группе, разумно и справедливо взаимодействует со всеми студентами или, напротив, делает много замечаний, допускает повышенный тон;
- заключения преподавателя – квалифицированные, убедительные или не обогащающие знаний студентов, не содержащие теоретических обобщений.

Практическое занятие. Это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний путем вовлечения студентов в решение разного рода учебно-практических познавательных задач, вырабатывает навыки использования компьютерной и вычислительной техники, умение пользоваться литературой. В содержании практических занятий выделяют систему формирования у студентов общих и профессиональных качеств: технических, педагогических и т. п., профессионализма (репродуктивного освоения специальной деятельности); опыт профессионального творчества в сфере выбранной профессии и специальности; систему норм и отношений в коллективе, опыт оценочно-эмоциональной деятельности [2].

Практическое занятие охватывает, как правило, наиболее значимые разделы курса, предусматривающие формирование у студентов навыков и умений приложения теории к практике, решения профессиональных задач, и состоит из введения, собственно практической части и заключения. Они должны соответствовать плану лекционных занятий по данной дисциплине.

Подготовка практического занятия включает подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов, обеспечение учебного процесса методическими материалами, проверку готовности аудитории, технических средств обучения. Перед его началом надо ознакомить студентов с целями и задачами занятий, формами отчетности, установить готовность занимающихся к выполнению практических заданий.

Сложность практических занятий рекомендуется наращивать постепенно. В решении задач студентам нужно предоставить полную самостоятельность, прибегая к помощи только в тех случаях, когда возникают общие для всей аудитории затруднения.

При постановке новых задач следует показывать пути, алгоритмы их решения. Вместе с тем, студентов нужно учить не только стандартным процедурам, но и поисковой деятельности.

Критериями подготовленности студентов к практическим занятиям традиционно считаются следующие [7]: знание соответствующей литературы, владение методами исследований, выделение сущности явления в изученном материале, умение делать логические построения, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

Консультации предназначены для оказания педагогически целесообразной помощи студентам в их самостоятельной работе по каждой дисциплине учебного плана, а также при решении задач теоретического или практического характера. Они помогают не только студентам, но и преподавателю, будучи своеобразной обратной связью, с помощью которой можно выяснить степень усвоения студентами программного материала. Обычно консультации связывают с лекционными, семинарскими и практическими занятиями, подготовкой к зачетам и экзаменам, с выполнением контрольных, курсовых и квалификационных работ.

Консультации проводятся по инициативе преподавателя или по желанию студентов. Целесообразно устанавливать и определенные дни для обязательных консультаций, когда преподаватели встречаются со студентами, отвечая на их вопросы по различным темам курса. Студентов следует приучать к мысли, что к консультациям надо тщательно готовиться, чтобы задавать вопросы по существу.

Вопросы, задаваемые на консультациях, можно условно разделить на четыре группы:

- обусловленные пробелами в знаниях или несформированностью учебных умений;
- вызванные неточным, неадекватным восприятием и осмыслением лекционного материала;
- нацеленные на получение дополнительной информации, расширяющей границы учебного курса;
- проблемные, ориентированные на обсуждение, полемику, выяснение точек зрения и предполагающие собственную поисковую деятельность обучающегося.

В настоящее время, когда значение самостоятельной индивидуальной работы студентов существенно возрастает, роль консультаций становится еще важнее.

Практика студентов. Практическая подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности является составной частью образовательной программы высшего профессионального образования. Независимо от форм

реализации, практика выступает в роли преобразователя теоретических знаний студентов в умения и навыки, способствует осознанию ими сущности и социальной значимости будущей профессии, их социально-профессиональному становлению.

Организация практической подготовки студентов осуществляется на основании действующих в настоящее время нормативных документов: Законов Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Трудового кодекса Российской Федерации, Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Целью практической подготовки студентов является овладение профессиональными умениями и навыками посредством включения их в практическую деятельность в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности.

Основными задачами практики являются:

- развитие личностно-профессиональных качеств, необходимых для становления компетентного специалиста;
- углубление теоретических знаний и установление их связи с практической деятельностью;
- формирование профессиональных умений и навыков, соответствующих требованиям к уровню подготовки специалиста, необходимых для успешной трудовой деятельности;
- создание условий для развития у студентов профессиональных способностей и формирования у них собственного стиля профессиональной деятельности.

Основными видами практики студентов являются учебная, производственная и преддипломная практика.

Учебная практика студентов включает:

- а) ознакомительную практику в учреждениях и организациях по профилю их будущей специальности;
- б) практику по получению первичных профессиональных умений.

Основная цель учебной практики – получение студентами информации и приобретение ими первичных практических навыков, связанных с выбранной ими специальностью.

Производственная практика включает практическую деятельность студентов в учреждениях и организациях по профилю их будущей специальности.

Преддипломная практика вводится на выпускных курсах специализаций, учебные планы которых предусматривают защиту квалификационной работы (в виде дипломной работы или проекта, магистерской диссертации). Цель этой практики – сбор необходимого материала и подготовка практической части для квалификационной работы.

На специализациях, присваивающих своим выпускникам квалификацию «преподаватель», проводится обязательная педагогическая прак-

тика, которая является составной частью основных видов практики (учебной, производственной, преддипломной).

Практическая подготовка студентов организуется в соответствии с учебными планами и программами практики по специальностям и направлениям подготовки специалистов. Сроки проведения практики устанавливаются в соответствии с графиком учебного процесса вуза.

Основные функции по организации и руководству практикой возлагаются на деканов факультетов и заведующих выпускающими кафедрами.

Оценка (зачет) по практике приравнивается к оценке (зачету) по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов успеваемости студентов.

Формы и функции педагогического контроля учебной деятельности студентов. Под педагогическим контролем понимается система проверки результатов обучения и воспитания студентов. Контроль – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как усвоен студентами материал учебной программы. Педагогический контроль в вузе – это составная часть учебного процесса, средство установления прямой и обратной связи между преподавателем и студентами. Выделяются три функции контроля: диагностическая; обучающая; воспитательная [5]. Под диагностированием понимается процесс выявления и оценки интересующих свойств личности. Предмет диагностирования в вузе – различные стороны учебной и общественной деятельности студентов, цель – получение научно обоснованной информации для совершенствования системы управления качеством подготовки специалистов. Обучающая функция используется для активизации работы по усвоению учебного материала; воспитательная предполагает соответствующую организацию деятельности студентов, формирование у них творческого отношения к учебе, развитие способностей. Все указанные функции в учебном процессе взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Систему контроля образуют экзамены и зачеты, устный опрос на занятиях, контрольные, курсовые и квалификационные работы, коллоквиумы, семинарские и практические занятия, рефераты, отчеты по практике. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места.

Педагогический контроль подразделяют на предварительный, текущий, тематический, рубежный и заключительный (итоговый).

Предварительный контроль. Он предполагает получение сведений об исходном уровне знаний студентов. На вступительных экзаменах в вуз предварительный контроль позволяет определить пригодность того или иного абитуриента для обучения в данном вузе. Н. Ф. Талызина считает, что итоги вступительных экзаменов можно использовать для корректировки программ учебных дисциплин, которые предстоит изучать студентам [10].

Текущий контроль. Он непосредственно связан с управлением процессом усвоения знаний и выполняет в нем функцию обратной связи. На основании текущего контроля преподаватель корректирует процесс обучения,

оценивает степень восприятия студентами учебного материала. Текущий контроль выражается в форме устного опроса, рефератов, письменных контрольных работ, ознакомления с отчетами по практике и т. д.

Данные текущего контроля используются на зачетах в конце семестра, а иногда и на экзамене, позволяют преподавателю аттестовать студента за семестр. Исследования показали, что чем эффективнее и искуснее используется текущий контроль, тем выше качество знаний студентов [8].

Тематический контроль. Проводится для оценки хода изучения определенной темы или раздела учебной программы.

Рубежный контроль. Позволяет выяснить объем накопленных студентами знаний перед тем, как приступить к изучению очередной части учебного материала. Он проводится в форме зачетов по разделам программы, оценки готовности курсовых и квалификационных работ. По результатам рубежного контроля можно судить о ходе обучения в целом.

Итоговый контроль. Это итоговый экзамен по всему курсу, который подводит результаты изучения студентами той или иной дисциплины, или защита ими курсовой, квалификационной работы. Нельзя не упомянуть тестовую форму контроля, которую пока еще редко используют преподаватели вузов. Тесты представляют собой проверочные вопросы и задачи со стандартными ответами типа «да» или «нет» или вариантами ответов. Итоговый контроль должен быть многофакторным, соответствовать логике современных методов обучения, удовлетворять требованиям содержательной и функциональной валидности.

Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов утверждается ученым советом вуза.

К организации контроля за учебной деятельностью студентов предъявляются следующие педагогические требования:

- индивидуальный характер контроля, предполагающий выдачу индивидуальных заданий студентам и такую организацию контроля, которая бы исключала подсказки;
- систематичность, регулярность контроля, побуждающая студентов к активной познавательной деятельности;
- всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все основные разделы учебной программы, обеспечивать проверку знаний, умений и навыков;
- разнообразие форм контроля;
- объективность контроля, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные суждения и выводы преподавателя, основанные на недостаточном изучении студентов или предвзятом к ним отношении;
- дифференцированный подход, учитывающий особенности личностных качеств каждого студента.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика,

- 1977.
2. Кюппер А. Б., Никандров Н. Д. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе // Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1982.
 3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1972.
 4. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972.
 5. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Высшая школа, 1986.
 6. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983.
 7. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. – М.; Высшая школа, 1990.
 8. Рувинский Л. И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. – М.: Педагогика, 1985.
 9. Сорокин Н. А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974.
 10. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1983.
 11. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990.

Тема 28. Педагогическая этика преподавателя вуза

Влияние педагога на развитие студента зависит от множества факторов, в том числе от уровня профессиональной подготовленности, занимаемой педагогической позиции, индивидуальных психологических качеств, установки и направленности его личности. При этом ценностные ориентации, идеалы определяют направленность профессиональной деятельности преподавателя. Бесспорно, в этой деятельности ведущее место принадлежит педагогической культуре и ее составной части – нравственным отношениям. Поэтому необходимо уточнить сущность педагогической культуры преподавателя. А. В. Барабанщиков к ней относит:

- педагогическую направленность личности преподавателя;
- психолого-педагогическую эрудицию и интеллигентность;
- нравственную чистоту, гармонию рационального и эмоционального, этического и эстетического;
- высокое педагогическое мастерство, творчество и организованность в повседневной деятельности;
- умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу;
- систему профессионально-педагогических качеств (одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, умение до тонкости разбираться в сложных вопросах, открытость, дружелюбность, готовность к совместной работе);
- педагогически целесообразное поведение и общение;
- повышенную требовательность к себе, развитие потребности в самосовершенствовании и др. [8, с. 10-11].

Этическая культура – ведущий компонент педагогической культуры преподавателя высшей школы. Становление педагогической этики включает в себя:

- осмысление преподавателем ее сущности и особенностей;
- ориентацию в ценностях педагогической этики;
- наличие педагогических факторов и условий формирования этических качеств у преподавателя вуза.

Этика – слово греческого происхождения и означает нрав, обычай. В системе научных знаний этика – это наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования морали, её специфику и роль в обществе, систему нравственных ценностей и традиций.

Мораль или нравственность (от латинского *moralis* – нравственный, *mores* – нравы), включает в себя совокупность принципов, требований, норм и правил, регулирующих поведение человека во всех без исключения сферах его общественной и личной жизни, его отношение к обществу, к той соци-

альной группе, представителем которой он является, к себе, к выполнению своих обязанностей. Мораль выступает как форма общественного сознания.

Педагогическая этика – относительно самостоятельный раздел этической науки – изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, раскрывает её функции, специфику содержания принципов и этических категорий. Кроме того, педагогическая этика рассматривает характер нравственной деятельности учителя и нравственных отношений в профессиональной сфере, разрабатывает основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в учительской среде специфических правил общения, манер поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения [7, с. 25].

Педагогическая этика проявляется в практической деятельности прежде всего в форме педагогического такта. Он – системообразующий элемент педагогической этики. Профессор К. М. Левитан отмечает: педагогический такт – ценнейшее качество личности учителя. Такт – это чувство меры, с которым применяются любое педагогическое воздействие: поощрение, наказание, наставление. Чувство меры отличает истинно интеллигентного учителя [4, с. 17]. В. Н. и И. И. Чернокозовы понимают под педагогическим тактом совпадение мыслей и действий, нравственного поведения учителя, включая предвидение всех объективных последствий поступка и субъективного его восприятия, требования высокой гуманности, чуткости и заботы о человеке, выступающих наилучшим средством установления доброжелательных отношений в любых ситуациях [11, с. 158].

Итак, педагогический такт выступает как нравственный регулятор отношений педагога и обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Его специфика заключается в предвидении результатов их взаимодействия.

Сам педагогический такт, исходя из содержания, проявляется в разных формах: в сознании (мышлении) личности, поведении (действиях) и отношениях (в установке и ценностных ориентациях) [2, с. 146].

Педагогический такт преподавателя вуза на уровне сознания проявляется:

- в ориентации в общечеловеческих нравственных ценностях (порядочность, честность, долг, совесть, ответственность, гуманность и др.);
- в умении быстро находить оптимальное решение в нестандартных ситуациях, не допуская осложнений, унижения человеческого достоинства;
- в объективной оценке успехов и неудач как студентов, так и своих коллег по работе;
- в понимании личности студента как ценности со всеми его поступками и переживаниями.

Педагогический такт преподавателя вуза на уровне отношений проявляется:

- в отношении к студенту как к личности, как определенной ценности;
- в отношении к себе как к специалисту;

- в ценностном отношении к коллегам, участвующим в педагогическом процессе;
- в отношении к образованию как к общечеловеческой ценности;
- в гуманизации взаимоотношений всех участников педагогического процесса.

Педагогический такт преподавателя вуза на уровне поведения проявляется:

- в культуре педагогического общения;
- в педагогической предупредительности;
- в гибкой организации педагогического процесса, побуждающей студентов к познавательной деятельности без принуждения;
- в развитии нравственного самосознания студентов.

Одним из важнейших признаков такта является гуманизм и терпимость во взглядах и отношениях преподавателя.

Воспитать и развить гуманистические качества у студента может только гуманистическая личность педагога. Поэтому так важны гуманистические, уважительные отношения между преподавателями и студентами.

Гуманизм – слово латинского происхождения и означает человечность. Он признает человека как высшую ценность, его право на свободу, развитие, счастье. При этом благо человека выступает критерием гуманности.

Ведущими гуманистическими принципами поведения и отношений являются равенство, справедливость, человечность.

Человек на земле является величайшей ценностью потому, что благодаря ему развиваются производительные силы, совершенствуются орудия труда, свершаются научные открытия, осуществляется научно-технический прогресс. Даже только это обязывает нас гуманистически относиться к подрастающим поколениям.

Гуманистическое отношение к студентам, к организации учебно-воспитательного процесса в вузе – проблема нравственная, которую можно характеризовать как:

- создание необходимых условий для развития интеллектуальных способностей каждого студента;
- развитие творческого мышления, самостоятельности в познавательной и предметно-практической деятельности каждого студента;
- бережное, внимательное отношение к личности студента, не допускающее унижения его человеческого достоинства;
- терпеливость и терпимость в отношениях к суждениям студентов.

Гуманистическое воспитание осуществляется на общечеловеческих ценностях и общечеловеческих идеалах: добре, честности, порядочности, справедливости, уважительном отношении к человеку.

Гуманизм выступает как принцип педагогической этики. В содержательном плане этот принцип включает, по мнению В. И. и И. Я. Писаренко, следующие требования:

- уважать личность студента, чувство его собственного достоинства;
- верить в творческие возможности студентов, предъявлять к каждому из них посильные требования;
- терпимо относиться к мыслям и высказываниям студентов даже тогда, когда их мнение не совпадает с общепринятой точкой зрения или мнением преподавателя, а терпеливо, опираясь на факты, доказывать, в чем ошибочность их суждений;
- пресекать попытки унижения человеческого достоинства студента;
- не злоупотреблять доверием студента;
- не допускать насмешек или выпадов по адресу студентов, интимная жизнь которых стала известна преподавателю;
- тактично и последовательно вести борьбу не только с отдельными лентяями и нарушителями дисциплины, но и с ленью как следствием пробелов в нравственном воспитании студентов;
- не превращать оценку знаний в средство запугивания и не применять её для наказания за плохое поведение;
- учить студентов чувствовать чужое горе, переживать неудачи товарищей как свои собственные, развивать у них способность откликаться на чужое несчастье [7, с. 68].

Гуманизм педагога – активный, воинствующий. О воспитании нравственности на основе воинствующего гуманизма хорошо сказал В. А. Сухомлинский: «Утверждение в юных сердцах системы положительных взглядов невозможно без горения страстей, без горячей беспощадной нетерпимости к злу, неправде, унижению человеческого достоинства, беспринципности. Добро и красота, нравственное достоинство и доблесть лишь тогда овладевают юными сердцами, когда я утверждаю в них исключительную чувствительность к злу, внутреннюю готовность не только не допустить в свое сердце нравственные пороки, но и быть борцом против зла, где бы оно ни проявлялось. Я учу подростков и юношество жить для людей и вместе с тем ненавидеть моральную бесхребетность, беспринципность, эгоизм, шкурничество» [10, с. 199].

Соблюдение принципа гуманизма способствует росту авторитета преподавателя и обеспечивает успех его педагогической деятельности.

Педагогический такт, педагогическое мастерство тесно связаны с доброжелательностью и требовательностью во взаимоотношениях преподавателя со студентами.

Педагогическая мораль признает такие нормы взаимоотношений между воспитателями и воспитуемыми, которые способствуют развитию творческой личности, формированию человека, обладающего чувством собственного достоинства. Доброжелательность и требовательность выступают одним из ведущих принципов педагогической этики.

Важнейшее условие положительного воздействия педагога на воспитуемого — сочетание разумной требовательности и доверия к нему. Эта

мысль была высказана А. С. Макаренко в лекции для работников Наркомпроса РСФСР: «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я смог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». Данный принцип отношения педагога к воспитаннику как наделенному волей субъекту является основой нравственных отношений в учебных заведениях.

Требовательность как выражение уважения и доверия проявляется:

- в объективной целесообразности требований, не допускающих унижения личного достоинства студента;
- в доброжелательной требовательности преподавателя, выраженной в его искренней заинтересованности в судьбе студента;
- в доступном для понимания сущности и необходимости предъявляемых преподавателем требований.

Моральное право требовать от студентов выполнения норм поведения имеет тот педагог, кто способен предъявить беспощадную требовательность прежде всего к себе, умеет признать и исправить свою ошибку. Поэтому он должен сам систематически совершенствовать природу своих качеств и привычек, расширять свой этический кругозор. Тот, кто не прошел школу самовоспитания, не способен побудить других к работе над собой.

Организация самовоспитания тесно связана с постановкой целей, задач и продумыванием посильных, но постепенно усложняющихся правил и требований, адресованных себе. Известны правила, составленные для себя К. Д. Ушинским: 1) спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее; 2) прямота в словах и поступках; 3) обдуманность действий; 4) решительность; 5) не говорить о себе без нужды ни единого слова; 6) не проводить времени бессмысленно; делать то, что хочешь и надо, а не то, что случится; 7) издерживать время только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать; 8) каждый вечер добросовестно давать отчет о своих поступках; 9) ни разу не хвастаться ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Из принципа гуманизма вытекает требование взаимного доверия между преподавателем и студентами. Оно диктует определенные нормы взаимоотношений:

- педагог должен строить работу со студентами так, чтобы они не чувствовали себя под постоянным ужесточенным контролем;
- выслушивая замечания в свой адрес, студент должен чувствовать, что преподаватель верит в него, в то, что он может быть лучше;
- педагог должен доверять мнению коллектива студентов, изучать это мнение, не подменять его своим, не обременять студентов мелочной опекой.

Педагогическое мастерство, педагогическая культура проявляются в личной порядочности, справедливости преподавателя, в его ответственном отношении к выполнению своих профессиональных обязанностей. Остановимся подробнее на этом вопросе.

Педагог в своих делах, поступках и отношениях должен всегда быть

честным, порядочным, справедливым, ответственным как перед студентами, так и перед обществом и самим собой.

Справедливость - одно из наиболее общих понятий морального сознания и одна из самых важных категорий этики. В педагогической этике понятие справедливости, помимо общих черт, имеет специфические. Справедливость в педагогической морали представляет собой своеобразное мерило порядочности и объективности преподавателя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности, ответственности), проявляющейся в его оценках поступков студентов, их отношения к учебе, общественно полезной деятельности и т.д. Следовательно, справедливость, порядочность, с одной стороны, воспринимаются как нравственные качества педагога, с другой – как оценка мер его воздействия на студентов, соответствующая их реальным заслугам.

Специфика педагогической справедливости и порядочности состоит в том, что, во-первых, оценка действия и ответная реакция на неё находится на разных уровнях нравственной зрелости у преподавателя и студентов; во-вторых, уравнивание оценочных санкций, определение меры объективности в моральной оценке поступков зависит в большей степени от педагога; в-третьих, общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной защитой: в-четвертых, педагогически должное и необходимое, заранее запрограммированное преподавателем, может не осознаваться студентами. Поэтому педагог в случае расхождения мнений должен проявлять порядочность, быть терпеливым и настойчивым в достижении взаимопонимания со студентами. Справедливость и порядочность - это основа доверия студента к преподавателю.

Следует иметь в виду, что если педагог честен и справедлив, ответственный в отношениях со студентами, в своем поведении порядочен, внимателен и предупредителен – почвы для возникновения конфликтов между ними почти не остается.

При этом необходимо помнить, что ответственность выступает ведущей чертой педагогической этики преподавателя. Она отражает отношения между педагогами и студентами, исходя из общественных потребностей, их взаимных требований. Ответственность – это внутренняя основа мотивации поведения и отношений личности. Регулятором же отношений является совесть преподавателя. Она является выражением его внутренней этической культуры.

Каковы же педагогические факторы и условия формирования этических качеств у преподавателя вуза?

Педагогическая деятельность всегда связана с наличием движущих сил и условиями их реализации. Факторы выступают как принципы, движущая сила педагогического процесса, условия – как обстоятельства, обеспечивающие функционирование этих факторов. Между ними существует система взаимопереходов, которые обуславливаются изменением выполняемых функций.

Личность преподавателя выступает как фактор воспитания и развития студентов. Но для того, чтобы этот человеческий фактор заработал, необходимы условия и взаимодействие с другими факторами.

Сами педагогические факторы и условия формирования этической культуры у преподавателя вуза можно разделить на две большие группы: внешние и внутренние.

Педагогическая теория и практика свидетельствуют, что к внешним факторам можно отнести:

- общественный статус педагога вуза;
- политику государства, отношение общества и их требования к развитию высшей школы;
- уровень экономического развития общества, материально-техническое обеспечение развития высшей школы;
- развитие системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, способность обеспечить качественное обучение и воспитание специалистов высшей квалификации. Внешние факторы могут повлиять на формирование этической культуры преподавателя высшей школы только при наличии таких условий, как:
 - достойное материальное обеспечение преподавателей вузов, исходя из сложности и трудоемкости их труда;
 - владение педагогическим тактом;
 - наличие установки на культуру отношений;
 - ориентация преподавателей и студентов в ценностях культуры и образования;
- сформированность умений культурно (тактично) предъявлять студентам требования.

К внутренним факторам формирования и развития этической культуры личности преподавателя относятся:

- направленность личности педагога, его целевые установки;
- установки преподавателя на позитивное отношение к педагогической деятельности, студентам, коллегам;
- ценностные ориентации социального и профессионального характера;
- принципы и убеждения личности преподавателя;
- потребности и мотивы профессиональной и общественно ценной деятельности.

Внутренние факторы эффективно могут быть реализованы только при наличии следующих условий:

- теоретической и методической подготовленности преподавателя, включая знание им своего предмета, теории и методики его преподавания, педагогики, психологии студентов и управления педагогическим процессом;
- заинтересованности преподавателя в совершенствовании своей профессионально-педагогической деятельности;
- умения устанавливать контакт со студентами, общаться с ними;

- владения дидактическими методами, в том числе умениями определять уровни подготовленности студентов к учебной деятельности, их воспитанности и общего развития;
- умений оптимизировать учебно-познавательный процесс;
- владения педагогическим тактом;
- сформированности умений предъявлять студентам требования.

Приведенные педагогические факторы и условия являются общими для формирования этической культуры преподавателя высшей школы. Разумеется, для решения различных учебно-воспитательных проблем в вузе требуются только свои факторы и условия, только свой комплекс педагогических средств.

Этическая культура формируется и развивается только в процессе деятельности, взаимодействия преподавателя и студентов.

Литература

1. Баскаков А. М. Культура педагогического общения. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002.
2. Дуранов М. Е., Чернецкий Ю. М. Общая педагогика. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1988.
4. Левитан К. М. Личность педагога. – Саратов: СГУ, 1991.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993.
6. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск: МГПИ, 1996.
7. Писаренко В. И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. – Минск: Народная асвета, 1986.
8. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы / Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Высшая школа, 1980.
9. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Педагогика, 1984.
10. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. — М.: Педагогика, 1975.
11. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. – Киев: Народна думка, 1973.
12. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.: Просвещение, 1999.