

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ для обучающихся
по освоению дисциплины**

Б1.В.01 Основы педагогики

Направление подготовки 38.03.01 Экономика

Профиль подготовки Бухгалтерский учет, анализ и аудит

Форма обучения заочная

1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

1. 1 Лекция №1 (2 часа).

Тема: «Методология педагогики. Методы педагогического исследования»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Понятие «методологии», уровни методологии.
2. Методы педагогической науки, их классификация.
3. Педагогический эксперимент, его виды.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Понятие «методологии», уровни методологии

Методология педагогики. Термин "методология" в научной лексике используется в нескольких смыслах:

- 1) методология - это учение о научных методах познания;
- 2) методология - это совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке;
- 3) методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Существует два уровня методологии: I уровень – уровень практической деятельности; II уровень – уровень науки.

На I уровне: методология рассматривается как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

На II уровне: методология – это учение о принципах организации, формах и методах научного познания.

Методология педагогики – учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности. В этом определении соединены две группы инструментария – комплекс средств для познания педагогической реальности и технологии преобразования педагогической действительности.

В педагогике, как в любой другой науке, признано существование иерархии методологий и выделяются:

- общенаучная методология (материалистическая диалектика, теория познания, логика);
- частно-научная (методология педагогики или др. науки);
 - предметно-тематическая (например, в педагогике методология дидактики, методология (отбора) содержания образования; методология повышения квалификации учителей математики и т. д.).

Функции методологии педагогической науки (педагогики):

- *гносеологическая* (познавательная) функция – реализация этой функции обеспечивает описание (что есть?), объяснение (почему так устроено?), предсказание (что будет?) изучаемых педагогических явлений, процессов;

- *праксеологическая* (преобразовательная) функция – обеспечивает целеполагание и конструктивное описание путей, способов, технологий достижения поставленных образовательных целей и внедрение результатов в педагогическую практику. Реализация праксеологической функции делает педагогическую науку прикладной и выявляет ее практическую значимость;

- *аксиологическая* (оценочная) функция или функция критики развития педагогической науки – реализация этой функции способствует разработке системы оценок, критериев эффективности педагогических моделей, преобразований, инноваций и т.д.;

- *рефлексивная* функция – направлена на анализ и осмысление результатов развития педагогической науки, совершенствования системы методов педагогических исследований; т.е. рефлексивная функция педагогики направлена на изучение самой педагогической науки;

- *функция нормативного предписания* – показывает "что должно быть и как";

- *эвристическая* (творческая) функция – заключается в постановке теоретико-практических задач и поиске их решений, в ходе которого реализуются функции педагогики как науки.

Важнейшей особенностью развития педагогики является процесс интеграции методологии науки и методологии практики. Это означает, что *методология педагогической науки* определяет для практиков-педагогов условия, пути, способы решения педагогических задач, а *методология практики* обеспечивает *ученых-педагогов* информацией о целесообразности методологических инструментариев и технологий преобразования педагогической реальности. Взаимообусловленность методологий практики и науки способствует теоретико-прикладному обеспечению разрешения научно-практических проблем; разработке методологического аппарата любого педагогического исследования теоретических и практических проблем образования. Интеграция методологий практики и науки обеспечивает внедрение инноваций в педагогическую практику, т.е. разработки целей, содержания, технологий инновационной педагогической деятельности, системы критериев эффективности инноваций.

2. Методы педагогической науки, их классификация

Основными методологическими подходами в педагогике являются:

- системный; личностный; деятельностный; полисубъектный (диалогический); аксиологический;
- культурологический; антропологический; этнопедагогический.

Системный подход применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Исследовать педагогический объект с позиции системного подхода означает проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем.

При системном подходе, например, система образования, процесс ее функционирования рассматриваются как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования; содержание образования на всех его ступенях, формы, методы, средства реализации этого содержания (технологии преподавания, освоения, обучения); субъекты системы образования (педагоги, обучающиеся, родители); учебные заведения как структурные элементы всей образовательной системы и функционирующие в них педагогические процессы; материальная база как средство системы образования.

Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натура человеку, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий. Деятельностный подход. Установлено, что деятельность – основа, средство и фактор развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение исследуемого объекта в рамках системы деятельности, ее генезиса, эволюции, развития. Деятельность как форма активности человека, выражаясь в его исследовательском, преобразующем и практическом отношении к миру и самому себе, является ведущей категорией деятельностного подхода. Деятельность – это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования природы и социальной реальности (включая его самого).

Для осуществления преобразования человеку необходимо изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности. В этой связи он использует особое средство – мышление, степень развития которого определяет степень благополучия и свободы человека. Именно осознанное отношение к миру позволяет человеку реализовать свою функцию субъекта деятельности, активно преобразующего мир и себя на основе процессов овладения общечеловеческой культурой и культурообразования, самоанализа результатов деятельности. Преобразовательная деятельность включает как идеализацию, так и реализацию замысла, что является фактором развития рефлексивных способностей человека, направленных на самоанализ, самооценку, коррекцию деятельности, результатов собственного труда,

взаимоотношений с окружающим социумом.

Деятельностный подход применительно, например, к изучению процесса формирования личности ребенка означает, что игра, учение, общение являются важнейшими факторами становления и развития растущего ребенка. При этом важнейшими педагогическими требованиями к организации воспитания выступают определение содержания соответствующей деятельности, разработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда, общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход означает, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими. В этом смысле личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми.

Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Аксиологический (или ценностный) подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т.е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношений к окружающему миру (обществу, природе, культуре, самому себе). Аксиологический подход в педагогике означает признание и реализацию в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом. Значимую ценность представляет собой идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. С изменением социально-экономических условий жизни трансформируются и педагогические ценности. Так, в процессе развития педагогической науки и практики выделяются изменения, связанные, во-первых, со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративное и позже на проблемно-развивающее и личностно-ориентированное; во-вторых, с переходом от командно-регулирующего воспитания к личностно-гуманному. Аксиологический подход в педагогике, основанный на гуманистических ценностях, является методологической основой развития педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

Культурологический подход как методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию - учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека, становление его как творческой личности и субъекта культуры.

Этнопедагогический подход предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой растет и формируется ребенок, функционируют различные образовательные учреждения. Реализация этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса предполагает разрешение педагогами следующих задач: во-первых, изучение и формирование этой среды, во-вторых, максимальное использование ее воспитательных возможностей.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский (1824– 1870 г.г.). В его понимании – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики. Основные идеи современной педагогической антропологии, которые являются

методологическими основаниями исследований в области педагогики:

- образование – атрибут человеческого бытия (бытие человека реализуется в непрерывном образовании);
- цели и средства образования выводятся из сущности человека; расширяется круг традиционных педагогических понятий такими категориями, как «жизнь», «свобода», «смысл», «творчество», «событие», «антропологическое пространство», «самостановление»;
- использование антропологического подхода к изложению знаний конкретных наук о человеке (история как историческая антропология, биология – биологическая антропология и т. д.);

Использование антропологического подхода при исследовании, например, педагогического процесса школы, предполагает рассмотрение таких антропосистем, как учащийся, педагог, ученический и педагогический коллективы. При этом они представляются как открытые, саморазвивающиеся личностные и социальные системы; а педагог – это антропотехник, владеющий средствами, «инструментами» управления процессом становления личности ученика.

Использование методологических подходов педагогики позволяет, во-первых, определить ее научно-теоретические проблемы, установить их иерархию, разработать стратегию и основные способы их разрешения, во-вторых, обосновать, создать и реализовать технологические механизмы модернизации образовательной практики; а также осуществить прогнозирование развития педагогической науки и практики.

Методами педагогического исследования называются способы изучения педагогических явлений, процессов. Педагогика располагает системой методов исследования, позволяющих с достаточно высокой степенью объективности и достоверности выявлять и оценивать все аспекты предмета исследования. Существует несколько классификаций педагогических методов, объединяющихся по разным основаниям. Например, по уровню исследования методы в педагогике делятся на эмпирические (методы изучения педагогического опыта), теоретические и математические. В соответствии с этапами проведения научного исследования методы делятся на организационные, методы сбора данных, обработки данных, интерпретационные.

3. Педагогический эксперимент, его виды

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент – специально организованная проверка какой-либо технологии или методики, системы работы для выявления их педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в исследуемых педагогических процессах и явлениях, которая предполагает:

- опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания;
- активное воздействие исследователя на педагогическое явление;
- измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия;
- неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости. Формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то, на что направлен процесс познания. Предмет исследования часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение.

Теоретическое значение исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т. п.

Выделяют 4 этапа эксперимента:

- теоретический – постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез;
- методический - разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов;
- собственно, эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение «реакций испытуемых»);
- аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

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

По конечным целям эксперимент делится на констатирующий, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе, и преобразующий (развивающий), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности или коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения.

При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации, которые используются для сбора научно-педагогических фактов, называются методами эмпирического познания педагогических явлений.

1. 2 Лекция № 2 (2 часа).

Тема: «Педагогический процесс и его характеристика»

1.2.1 Вопросы лекции:

1. Сущность педагогического процесса.
2. Этапы педагогического процесса и его функции.

1.2.2 Краткое содержание вопросов:

1. Сущность педагогического процесса

В истории педагогики развитие взглядов на педагогический процесс шло от разграничения и даже противопоставления обучения и воспитания (учитель учит, а воспитатель воспитывает) до понимания их объективного единства в XIX в. Приоритет в разработке понятия «педагогический процесс» принадлежит П.Ф. Каптереву. В свое время он пришел к выводу: «“Обучение”, “образование”, “приучение”, “воспитание”, “наставление”, “увещание”, “взыскания” и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса». В дальнейшем развивали представления о целостном педагогическом процессе С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко и другие. Вместе с тем, начиная с 1930-х годов, обучение и воспитание изучаются как автономные, самостоятельные процессы, не зависимые друг от друга. В середине 70-х годов XX века наука вновь обращается к проблеме целостного педагогического процесса, что было вызвано, в частности, потребностями практики.

Педагогический процесс - это развивающееся системное взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, т.е. преобразованию их качеств и поведения, развитию личности. Иными словами педагогический процесс - это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса.

Педагогический процесс – это *трудовой процесс*, и, как в других трудовых процессах, в педагогическом выделяют объекты, средства и продукты труда. *Объект* трудовой деятельности педагога – это развивающаяся личность, коллектив воспитанников. *Средства* (или орудия) труда в педагогическом процессе очень специфичны; к ним относятся не только учебно-методические пособия, демонстрационные материалы и т. п., но и знания педагога, его опыт, его духовные и душевые возможности. На создание *продукта* педагогического труда собственно и направлен педагогический процесс – это знания, умения и навыки, полученные учащимися, уровень их воспитанности, культуры, т. е. уровень их развития.

Характерными чертами педагогического процесса как системного взаимодействия является то, что:

- Система динамична, т.е. находится в развитии: изменяется ее состав, структура в соответствии с функциями.

- Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия и взаимоотношений педагога и ученика, их активности, особенно собственной активной позиции ученика.

- Четко выделены составные компоненты системы, что позволяет анализировать связи между ними.

Главными характеристиками педагогического процесса являются целостность, общность, единство входящих в него процессов обучения, воспитания, развития (см. схему 1). Это не механическое их соединение, а качественно новое образование. Диалектика их отношений внутри педагогического процесса заключается:

- в единстве и самостоятельности процессов обучения, воспитания, развития;
- в наличии общего и сохранении специфического;
- в целостности и соподчиненности их.

В соответствии с современными взглядами ученых (И.П. Подласый, В.И. Смирнов, В.А. Сластенин и др.) целостность педагогического процесса реализуется:

- в единстве обучения, воспитания и развития;
- в единстве образования и самообразования, а также функций педагогического процесса;
- в реализации в содержании образования всех компонентов опыта, накопленного человечеством;
- в единстве, соподчиненности и вместе с тем определенной автономности процессов, этапов, актов, образующих целостный педагогический процесс;

- в единстве деятельности образовательных учреждений, семьи, отдельных групп (коллективов) учащихся, общественных организаций, направленной на достижение общих целей образования;

- организации разносторонней (целостной) деятельности воспитанников, оказывающей воздействие на все сферы личности: рациональную, эмоционально-волевую, практическую (поведенческую);

- в единстве преподавания и воспитательной работы как целостной педагогической деятельности.

Сущностной характеристикой педагогического процесса является взаимодействие его субъектов (педагогов и воспитанников). Вне этого взаимодействия педагогический процесс реально существовать не может. Это позволяет говорить о двустороннем характере педагогического процесса.

Исследователи указывают, что педагогический процесс имеет циклический характер, и, следовательно, в нем можно выделить повторяющуюся последовательность этапов (циклов). Выделяют подготовительный, основной и заключительный этапы. На подготовительном этапе создаются необходимые условия для протекания педагогического процесса в соответствии с заданными целями. Суть второго, основного, этапа заключается в непосредственном осуществлении педагогического взаимодействия. Третий, заключительный этап завершает цикл педагогического процесса посредством анализа достигнутых результатов.

Педагогический процесс и педагогические системы, в которых он осуществляется, неразрывно связаны с другими социальными процессами — экономическим, политическим, духовным и др. Определенное влияние на педагогический процесс оказывают также внешние условия — природно-географические, общественные, производственные, культурные и др.

Педагогический процесс считают системой наук и выделяют следующие основные части:

- общие основы;

- теория воспитания;
- дидактика – теория обучения;
- школоведение.

Каждая из них решает свои собственные задачи, результат которых часто накладывается друг на друга. Как система, педагогический процесс состоит из элементов, в свою очередь расположение элементов в системе – это структура. Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса. Связи в педагогической системе не похожи на связи в других динамических системах. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии и ученика.

Структура педагогического процесса включает в себя:

- Цель: это начальный компонент педагогического процесса, состоит в том, что педагог и воспитанник выработали или представили конечный результат своего взаимодействия.
- Принципы: это определение основного направления достижения цели.
- Содержание: это часть опыта поколений, который передается учащимся для достижения поставленной цели.
- Методы: это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание.
- Средства: это материализованные предметы, способы работы с содержанием.
- Формы: это то, что придает педагогическому процессу логическую завершенность.

Таким образом, *педагогический процесс* – специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы, взаимодействие воспитанника и воспитателя, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести преобразования личностных качеств и свойств воспитанников, с помощью методов и средств педагогической деятельности.

Закономерности педагогического процесса – это объективные, существенные, повторяющиеся связи. В такой сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Наиболее *общие закономерности педагогического процесса* следующие: динамика педагогического процесса предполагает, что все последующие изменения зависят от изменений на предыдущих этапах, поэтому педагогический процесс носит многоступенчатый характер – чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат;

темп и уровень развития личности в педагогическом процессе зависят от наследственности, среды, средств и способов педагогического воздействия;

эффективность педагогического воздействия зависит от управления педагогическим процессом;

~ продуктивность педагогического процесса зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности, от интенсивности и характера внешних (общественных, моральных, материальных) стимулов;

эффективность педагогического процесса зависит, с одной стороны, от качества педагогической деятельности, с другой стороны – от качества собственной учебной деятельности учащихся;

педагогический процесс обусловлен потребностями личности и общества, материально-техническими, экономическими и другими возможностями общества, морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими обстоятельствами, при которых он осуществляется.

Закономерности педагогического процесса находят конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в принципах.

Принципы в современной науке – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Дидактика рассматривает принципы как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс – они охватывают все его стороны и придают ему целесустримленное, логически последовательное начало. Впервые основные принципы дидактики сформулировал Я. А. Коменский в «Великой дидактике»: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность, посильность.

Таким образом, принципы педагогического процесса – это основные требования к

организации педагогической деятельности, указывающие ее направление и формирующие педагогический процесс.

Задача осмыслиения и регулирования такой столь разветвленной и многогранной деятельности, как педагогическая, требует разработки достаточно широкого круга норм разной направленности. Наряду с *общепедагогическими принципами* (например, принципами связи обучения с жизнью и практикой, соединения обучения и воспитания с трудовой деятельностью, гуманистической направленности педагогического процесса и пр.) выделяют и другие группы принципов:

принципы воспитания – рассмотрены в разделе, посвященном воспитанию;

принципы организации педагогического процесса – принципы обучения и воспитания личности в коллективе, преемственности и пр.;

принципы руководства педагогической деятельностью – принципы сочетания управления в педагогическом процессе с развитием инициативы и самостоятельности учащихся, сочетания требовательности к учащимся с уважением к их личности, использования в качестве опоры положительных качеств человека, сильных сторон его личности и пр.;

принципы обучения – принципы научности и посильной трудности обучения, систематичности и последовательности обучения, сознательности и творческой активности учащихся, наглядности обучения, прочности результатов обучения и пр.

В настоящий момент в педагогике нет единого подхода в определении состава и системы принципов педагогического процесса. Например, Ш. А. Амонашвили сформулировал следующие принципы педагогического процесса:

«1. Познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого. 2. Познания ребенком в педагогическом процессе себя как человека. 3. Совпадение интересов ребенка с общечеловеческими интересами. 4. Недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления. 5. Предоставления ребенку в педагогическом процессе общественного пространства для наилучшего проявления своей индивидуальности. 6. Очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе. 7. Определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития от качеств самого педагогического процесса».

При выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать *особенности образовательного процесса* этой группы учебных заведений:

– в высшей школе изучаются не основы наук, а сами науки в развитии;
– самостоятельная работа студентов сближена с научно-исследовательской работой преподавателей;
– характерно единство научного и учебного процессов в деятельности преподавателей;
– преподаванию наук свойственна профессионализация. Исходя из этого С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, *принципами дидактики высшей школы* считал:

- научность;
- связь теории с практикой, практического опыта с наукой;
- системность и последовательность в подготовке специалистов;
- сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе;
- соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе;
- сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании;
- доступность научных знаний;
- прочность усвоения знаний.

2. Этапы педагогического процесса и его функции

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе педагогического процесса создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: обоснование и постановка цели, диагностика условий, прогнозирование, проектирование и планирование развития процесса. Сущность первой, состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования в целом, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке

педагогического процесса. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения и т.д., намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Ее главная цель получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки и многих других важных обстоятельствах. В процессе диагностики происходит корректировка первоначальных задач: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

Далее проводится прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, можем заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. Таким образом, план – это итоговый документ, в котором точно определено кому, когда и что нужно сделать.

Этап осуществления педагогического процесса – основной этап. Его можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов и учеников;
- использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управлений решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение, только опираясь на нее, удается найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитуемых.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов. Важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо спланированном и организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

Особенно важно понять причины неполного соответствия результатов и процесса первоначальному замыслу, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса.

Эти этапы взаимосвязаны между собой, ни один из них не может быть исключен.

Кроме того, нельзя не упомянуть о функциях педагогического процесса. Основными функциями (функция-назначение) целостного педагогического процесса являются: *образовательная, развивающая, воспитательная*.

Образовательная функция формирует учебную мотивацию, опыт практической и творческой деятельности, усвоение научных знаний, умений, навыков. Знания мы понимаем как понимание и сохранение в памяти основных фактов науки и вытекающих из них выводов, законов, теорий и других теоретических обобщений. Умение – владение способами применять усвоенные знания на практике; часто умения называют знаниями в действии. Навык – упрочившееся благодаря упражнениям умение (умение, доведенное до автоматизма).

Образовательная функция, пожалуй, самая простая и реализуется в большей степени в процессе обучения.

Развивающая функция формирует развитие психических процессов, свойств и качеств личности. Педагогический процесс имеет возможность управлять естественным процессом развития (саморазвития), следовательно, педагогические влияния должны способствовать развитию, т. е. опережать развитие, идти впереди него и служить источником нового в развитии. Педагогический процесс (в одинаковой степени обучение и воспитание) способствует развитию психических процессов, речи, сенсорной, эмоциональной, двигательной сфер.

Воспитательная функция: Рассматривая воспитательное назначение целостного педагогического процесса, эта функция более объемная, чем две предыдущие. Личность характеризуется совокупностью трех компонентов: сознания, чувств, поведения. И если образовательная, развивающая функции "работают" с отдельными компонентами, то воспитательная "заботится" о целостности, гармонии личности, тем самым являясь ведущей и корректирующей среди трех названных функций.

Таким образом, педагогический процесс есть целостная система со своими структурными и функциональными компонентами, характерными чертами, этапами. Системный подход заключается в учете и анализе всех компонентов системы, взаимосвязей между ними. Это не только система деятельности, но и система взаимоотношений, направленных на развитие личности.

Для нынешнего образования не так важно научить известному количеству знаний, как воспитать желание и умение приобретать эти знания и пользоваться ими. На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является важнейшим воспитательным фактором. Во время чтения лекции или объяснения урока учитель выступает в своей роли учителя только тогда, когда устанавливает отношения ученика к воздействующим на него элементам среды. Если же он просто излагает материал, он перестает быть учителем.

Таким образом, педагогический процесс – это взаимодействие воспитанника и воспитателя, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность и идейность, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, в индивидуально-психическое достояние человека.

Цель педагогического процесса связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Это общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания.

1.3 Лекция № 3 (2 часа)

Тема: «Образование как многоаспектное понятие»

1.3.1 Вопросы лекции:

- 1 . Образование как общечеловеческая ценность и социокультурный феномен.
2. Образование как система.
3. Формирование новой модели образования в рамках Болонского процесса.

1.3.2 Краткое содержание вопросов:

1 . Образование как общечеловеческая ценность и социокультурный феномен

При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости «образования» смысл, вкладываемый в него, не однозначен. Выделяют следующие аспекты содержательной трактовки понятия «образование»: образование как общечеловеческая ценность; образование как социокультурный феномен; образование как система; образование как педагогический процесс; образование как результат.

В аспекте категории *ценности* образование понимается общечеловеческая

ценность. Различают предметные и субъективные ценности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных природных явлений выступает в качестве *предметных ценностей*. *Субъективными ценностями* являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Особую группу составляют педагогические ценности. Их суть определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и созидаательными возможностями. *Педагогические ценности* представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Общечеловеческой педагогической ценностью является образование.

Образование имеет государственную, общественную и личностную ценность. Государственная ценность образования состоит в том, что оно является нравственным, интеллектуальным, научно-техническим, духовно-культурным и экономическим *потенциалом государства*.

Личностная ценность образования для каждого индивида своя. Особенно это относится к собственному образованию, его уровню и качеству.

Образование, являясь социокультурным феноменом, выполняет ряд функций. Н.В. Бордовская и А.А. Реан выделяют следующие *социокультурные функции образования*:

- это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;

- это способ социализации личности и преемственности и поколений;
- это механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового духовного производства;
- это процесс трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни;
- это функция развития региональных систем и национальных традиций;
- это социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.

2. Образование как система

Образование как система — это совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием. Современная система образования в Российской Федерации строится на основании Закона РФ «Об образовании», Закон определил следующие принципы государственной политики в области образования:

- 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

- 2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

- 3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- 4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

- 5) свобода и плюрализм в образовании;

- 6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

Закон определил структуру образовательных учреждений, отличающихся по самым различным характеристикам, прежде всего по уровню и профессиональному направлению.

В сложившейся системе образования выделяют следующие типы образовательных учреждений:

- дошкольные: ясли, детские сады;

- общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования): школы, гимназии, лицеи и пр.;

- учреждения начального профессионального (училища), среднего профессионального (техникумы, колледжи), высшего профессионального (институты, университеты, академии) и послевузовского профессионального (аспирантура и докторанттура, курсы, институты повышения квалификации и переподготовки) образования;

- специальные (коррекционные) учреждения для обучающихся с отклонениями в развитии: школы для слабовидящих и слепых, слабослышащих и глухих, школы для детей с проблемами интеллектуального развития, с проявлениями олигофрении и пр.;

- учреждения дополнительного образования: музыкальные, художественные, спортивные школы, центры творчества, станции юных техников, туристов и пр.;

- учреждения для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: интернаты, детские дома; другие учреждения, осуществляющие педагогический процесс.

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

С учетом потребностей и возможностей личности используются разные формы получения образования: в образовательном учреждении (очные, заочные формы), в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в систему образования наряду с учреждениями входят реализуемые ими *образовательные программы и стандарты*. Образовательная программа устанавливает содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровня, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Сущность государственно-общественного управления заключается в объединении усилий государства и общества в решении проблем образования.

Государственный характер образования состоит в том, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, определяемая Законом РФ «Об образовании». Организационной основой государственной политики в области образования является федеральная программа развития образования, которая принимается высшим органом законодательной власти на конкретный промежуток времени. Ее содержание определяется как общими принципами государственной политики, так и объективными данными анализа состояния системы образования с учетом тенденций и перспектив ее развития.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования создаются *государственные органы управления образованием*: федеральные, республиканские, краевые, областные, автономных регионов, муниципальные. Общее руководство осуществляется Министерством образования и науки Российской Федерации. В регионах управленческие структуры имеют различные названия: министерство, департамент, управление образования.

К компетенции государственных органов управления системой образования относятся:

- разработка образовательных программ и стандартов. Стандарты определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников;
- аккредитация и аттестация учреждений и преподавателей;
- формирование образовательной инфраструктуры;
- формирование и прогнозирование развития сети образовательных учреждений;
- контроль за исполнением законодательства РФ в бюджетной и финансовой сферах в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования характерен процесс децентрализации, в рамках которого федеральные органы разрабатывают стратегические направления развития, а региональные и местные органы решают конкретные организационные, финансовые, кадровые, материальные проблемы.

Наряду с государственными создаются общественные органы управления системой образования, состоящие из представителей учительского и ученического коллектиvos, родителей и общественности.

3. Формирование новой модели образования в рамках Болонского процесса

Коренные преобразования в социально-экономической политике развитых стран вызывают необходимость изменений и в национальных системах образования. Современная политика относит образование к важнейшим источникам развития общества. Знаниями и образованием обеспечиваются от 40 до 70% прироста национального дохода развитого государства, поэтому в современных условиях приоритетным считается решение задач, способствующих повышению эффективности и конкурентоспособности образования.

В Западной Европе структурные реформы образовательной сферы начались во второй половине прошлого столетия. Так, европейским странам удалось договориться о взаимном признании дипломов в странах, входящих в Общий рынок, равном доступе студентов разных стран в высшие учебные заведения, необходимости содействия свободному перемещению преподавателей, студентов и исследователей, тесном сотрудничестве между институтами высшего образования.

Знаменательным событием в формировании новой модели образования стала состоявшаяся в 1988 г. в г. Болонье встреча ректоров европейских университетов по случаю 900-летия Болонского университета. На встрече была принята Всеобщая хартия университетов, с которой начался процесс качественного преобразования высшей школы Европы, получивший название Болонского.

Во Всеобщей хартии университетов отмечалось в частности, что университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти, а учебный процесс в университете неотделим от исследовательской деятельности. Для обеспечения свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества должны предоставляться необходимые средства для достижения этой цели. Должен осуществляться взаимный обмен информацией и документами, увеличение числа совместных вузовских проектов.

Эти процессы закрешила встреча в Маастрихте в 1992 г., поставившая вопрос не только о создании единого политического, экономического и валютного союза государств, но и о формировании единого образовательного пространства. В 1999 г. министрами образования 29 европейских государств было подписано совместное заявление — Болонская декларация. Согласно этому общеевропейскому документу, правительства Европейского союза объявили о своих намерениях инициировать масштабную реформу *интернационализации образования*.

Болонская декларация является одним из определяющих документов одноименного процесса. В сентябре 2003 г. состоялась Берлинская конференция министров образования стран - участниц Болонского процесса. По итогам конференции было принято коммюнике, в котором Россия провозглашалась полноправным членом Болонского процесса. В настоящее время в Болонском процессе участвуют 40 стран. Болонский процесс как движение к единому европейскому образовательному пространству - явление многогранное и во многом неоднозначное, не сводящееся только к Болонской декларации.

Болонский процесс предполагает следующее:

1. Создание единой структуры высшего образования, введение в масштабах всей Европы двухуровневой системы высшего образования: бакалавр и магистр. Доступ ко второму уровню требует успешного завершения первого уровня обучения, продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая по окончании первого уровня, должна отвечать требованиям европейского рынка труда как квалификация соответствующего уровня. Второй уровень, продолжительностью пять лет, завершается получением магистерской степени. Однако такая модель в образовательном сообществе Европы не является общепризнанной. На одноуровневой системе высшее образование базируется в Австрии, Бельгии, Германии, Греции, Нидерландах и других странах.

Отношение в России к двухуровневой системе подготовки специалистов весьма противоречиво. Есть сторонники и противники такой системы. Сторонники двухуровневой системы утверждают, что она даст возможность студенту более верно определить траекторию последующего образования, тем более что в настоящее время первое высшее образование становится той базой, которая дает возможность человеку определить его профессиональные интересы. В России, как и в других странах, многие выпускники последующем не работают по первому образованию. Так, в Великобритании только две трети выпускников работают по специальности, соответствующей диплому.

Для России степени бакалавр и магистр не являются новыми. Степень бакалавра присваивалась еще в XVIII в. выпускникам учительского института при Московском университете. В соответствии с университетскими уставами разных лет лица, успешно окончившие полный курс российского университета, получали звание действительного студента, что давало им возможность при определенных условиях (окончание университета с отличными результатами и выполнение диссертации) претендовать на первую ученую степень - кандидата. Следующими степенями высшего образования были магистр и доктор.

Право присуждения ученой степени магистра было предусмотрено уставами первых трех российских университетов — Московского, Харьковского и Казанского. Эта ученая степень следовала за ученой степенью кандидата. Порядок получения ученой степени магистра был закреплен в специальном Положении о производстве в ученые степени, утвержденном в 1819 г., которым была введена также ученая степень доктора наук.

2. Введение системы кредитных единиц. Кредитная система предполагает перевод аудиторных часов в кредитные единицы: одна кредитная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкостью по 45 мин (или 27

астрономическим часам). За учебный год, при диапазоне работы от 34 до 40 недель, студентом может быть получено около 60 кредитов, свидетельствующих об освоении им определенных учебных программ. Статус студента будет определяться не курсом обучения, на котором он учится, а объемом изученных учебных дисциплин в кредитных часах и полученным средним баллом на данном этапе обучения. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни при условии признания университетами соответствующих образовательных программ.

Переход к переводной и накопительной системам кредитных единиц должен привести к существенным изменениям в работе преподавателей и студентов, а также системы высшего образования в целом. Изменяется организация и планирование учебного процесса. На первое место выдвинутся методическая работа кафедр, организация самостоятельной работы студентов и формы контроля уровня их знаний. Студенты окажутся в ситуации, когда придется систематически работать в течение всего учебного года (модульная система обучения), но у них появится возможность заниматься по другим направлениям, в разных вузах, осваивать смежные специализации.

3. Введение единого приложения к диплому о высшем образовании. Цель приложения — представить исчерпывающие независимые данные для обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т. д.). В приложении будут записаны те курсы, которые прослушал студент, и то 'количество кредитных очков, которое он набрал.

Кроме того, Болонский процесс предполагает:

- обеспечение возможности студентам доступа к университетскому образованию на протяжении всей жизни, на любом этапе профессиональной карьеры и при любой подготовке;
- создание во всех странах такой системы аттестации и контроля, которой бы доверяло европейское сообщество (разработка сопоставимых критериев и методологий оценки качества образования);
- обеспечение преподавателям, исследователям и административному персоналу признания и зачета периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе;
- содействие мобильности студентов путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения;
- обеспечение возможности студентам, получившим высшее образование (как неполное, так и полное) в течение хотя бы одного семестра обучаться в европейских университетах за пределами своей страны. Преподаватели и научно-исследовательский состав также, должны иметь возможность работать за границей, в других европейских странах.

Вместе с тем в Болонском процессе есть ряд проблем, которые оказываются неразрешимыми в русле современной образовательной политики России. Прежде всего, это заявленный участниками Болонского процесса подход к образованию как общественному благу. Это, по существу, означает отказ от подхода к образованию, к образовательным услугам как к товару. Россия же в настоящее время рассматривает образование как товар, предлагаемый для «продажи». Сегодня в России на платной основе обучаются уже более половины студентов высших учебных заведений.

Реформа отечественной образовательной сфере — насущная необходимость. Включение России в Болонский процесс помогает сосредоточить внимание на проблеме укрепления позиций российской системы образования в мире. Создание структуры образования, совместимой со структурами образования европейских стран, позволяет выстроить в России более совершенную систему образования. Однако

нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции.

1. 4 Лекция № 4 (2 часа)

Тема: «Идеи и концепции поликультурного образовательного пространства»

1.4.1 Вопросы лекции:

1. Основные принципы поликультурного образования.
2. Культура, многокультурность и воспитание.
3. Глобализация и культурно-многообразное воспитание.

1.4.2 Краткое содержание вопросов:

1. Основные принципы поликультурного образования

Философские основы. Центральная философская идея поликультурного воспитания — синтез проблем педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде. Возникающие в полиглоссическом и поликультурном сообществе этнокультурные педагогические факты и феномены: нормы, стереотипы, их трансформации, стрессовые ситуации, конфликты зачастую интерпретируются в позитивистском и прагматическом ключе. Проблемы поликультурного воспитания рассматриваются не как набор неких отдельных ценностных, нормативных и прочих практических вопросов, но как целостный универсальный процесс взаимодействия культур.

Аксиология воспитания, в том числе поликультурного, основана на отношении к личности как к главному общественному богатству. Гуманистически осмыслиенные, нравственные, этические, эстетические, культурные нормы, лежащие в основе концепции воспитания в многонациональной среде, отражают сложную и динамичную систему человеческого бытия. Эта система условно может быть представлена в виде нескольких групп идеалов и ценностей: общечеловеческих (вера, надежда, любовь, дружба, щедрость, справедливость, великодушие, терпение и пр.), гражданских (свобода, равенство и пр.) семейных (любовь к детям, забота о родителях и пр.). Все они специфически проявляются в определенном педагогическом контексте многонациональных социумов.

2. Культура, многокультурность и воспитание

Среди концептуальных тезисов поликультурного воспитания одно из центральных мест занимает признание педагогического процесса как культурного феномена. Отдельные культуры при этом рассматриваются как уникальные совокупности духовных богатств. Становясь частью многокультурного пространства, каждая культура участвует в создании целостной концепции и практики общенационального воспитания и одновременно нуждается в поддержке и развитии собственных отличий и неповторимости.

При характеристике культуры и культурного многообразия как условий и предпосылок воспитания возникают методологические трудности из-за крайне многочисленных (от 500 до 1000) и часто противоречащих друг другу трактовок понятия «культура». Понятия формулируются исходя из разжимных подходов — деятельностиного, поведенческого, исторического, средового, философского,

антропологического, образного и пр. Во всех трактовках, однако, есть общие точки соприкосновения, существенно важные для воспитания и образования как части любой культуры, а также понимание того, что всякая культура аккумулирует исторический опыт в материальной и духовной сферах. Правомерно поэтому, исходя из сложившихся аксиоматических положений, анализировать основные взаимосвязи между воспитанием и культурой.

И. Кант полагал, что нравственность и доброта не предопределены воздействием культуры. Тем не менее, Кант отвергал мысль о том, что культура и общество приносят преимущественно зло, и указывал на необходимость приобщения к культуре как к способу выведения ребенка из животного состояния.

Отечественная и западная педагогика при анализе многокультурности, соотношения мировой и национальных культур исходят из принципов универсализма и релятивизма. В этом смысле мировая культура — результат материального, научного, художественного творчества народов — некое идеальное умозрительное построение, тогда как всякая национальная поликультура всегда исторически конкретна.

Предлагается различать универсальные модели многокультурности и их конкретные проявления в отдельных социумах. Подобный взгляд означает новое видение совместного проживания и воспитания представителей различных цивилизаций религий, этнических групп в мегаполисах, отдельных регионах и государствах. В идеале предполагается устранение социального и экономического неравенства среди представителей разных расовых и этнических групп и перевод тем самым решения проблемы многокультурности в сферу воспитания и образования.

Эти идеи нашли отражение в трудах современных отечественных этнологов. Так, феномен культурного многообразия применительно к России понимается не как сумма культур, а социум одной культуры и общей идентичности, располагающий множеством форм такой общности. «Сердцевиной подобного многообразия является признание культурной сложности уже на уровне отдельного человека».

Сходная трактовка культурного многообразия предложена в важных международных документах последних лет. Так, в докладе ООН мы читаем: «Чувство самобытности и принадлежности к группе... имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами». Релятивистско-универсалистская концепция поликультурализма основывается на связи воспитания с философией культурной антропологии. Представители всякой культуры обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями, а культура и общество (включая все его страты) теснейшим образом зависят друг от друга. Отвергается какая-либо неравноправная иерархия макро- и субкультур в пределах любого общества [18]. Предполагается, что в многокультурном социальном воспитательном пространстве главное место в конечном счете занимает отдельная личность. Антропологический подход означает необходимость, опираясь на разнообразные знания о человеке, путем воспитания, обретения каждым индивидуумом достойного места в многокультурном мире. Такой подход присущ сторонникам личностноориентированной педагогики (К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

Воспитание трансформирует многокультурный социум, каждая из этих культур качественно обогащается, меняет идентичность, постепенно утрачивает гомогенные черты. В результате возникает так называемая транскультурная идентичность как основа общенациональной культуры. Таким образом, философская идея культурного единства в многообразии является ключевой при понимании поликультурного воспитания. В нашей стране речь идет о применении воспитания к субкультурям как составным частям российской культуры. Имеется в виду, что формы российской культуры в виде этнокультур выражают уникальность того или иного этноса.

Российская культура выступает как гетерогенная общность исторического опыта народов, населяющих нашу страну. Поликультурность несет серьезные сложности для воспитания, связанные с языковой, культурной и ментальной народностью социума. Возникает потребность диалога субкультурных, национальных и общечеловеческих ценностей. Воспитание предстает как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность. Будучи участником межкультурного диалога, она погружается в океан культурного многообразия. Теория и практика воспитания, призванного обеспечить интересы не одной, а множества культур, выявлять педагогические пути сосуществования представителей разных культур в общем социальном и воспитательном пространстве — объективная потребность многонациональной школы, культурного многообразия социума. Идея воспитания, сообразного многокультурности общества, имеет давнюю историю. Достаточно вспомнить призыв Я. А. Коменского воспитывать умение жить с другими, мечты Рериха о «благодетельном синтезе» «единения культур» во имя сотрудничества людей, размышления Н.А. Бердяева, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, других отечественных и зарубежных мыслителей о взаимосвязи национального и общечеловеческого в культуре и воспитании. Предпосылки научных поисков осмыслиения развития личности в ключе поликультурализма мы находим в трудах русского философа М.М. Бахтина, который говорил о культуре как сложном «негомогенном целом» и о человеке как неповторимом склоне культуры, вступающем в диалог с другими уникальными, равными, с правом на собственную точку зрения индивидами — носителями культур. Согласно Бахтину, в пограничных зонах взаимодействия разных культур становятся очевидными и ясными особенности каждой культуры. Как и поликультурность, поликультурное воспитание имеет собственный облик в многонациональных школах разных стран. Раскрывая этот релятивистский тезис, М.Н. Кузьмин пишет: «Если культура национальна, то организация общего духовного пространства в любом полиглоссическом государстве должна представлять собой... специальную проблему. Иными словами, всякое полиглоссическое общество во избежание участия Вавилонской башни должно найти для себя "общий язык" и научиться говорить на нем». В многонациональной российской школе, по мнению И.Л. Тишкова, своеобразие поликультурного воспитания означает «реализацию свободного выбора и социального преуспевания представителей разных в общероссийском пространстве рамках доминирующей русскоязычной российской культуры».

Демократическое решение общеобразовательной школой проблем многокультурности предложено в начале 90-х гг. прошлого столетия группой отечественных ученых во главе В. Библером. Сформулированная ими концепция диалога культур исходит из того, что в мире осуществляется революционная смена отношения к личности как объекту воспитания — «от человека образованного к человеку культуры, сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры». Формулируя в тезисном виде такую идею, В. Библер подчеркивает, что «ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких... вечных вопросов бытия. И в этом — в диалоге разных культурных смыслов бытия — суть... современной логики мышления». Концепция школы диалога культур, с одной стороны, предусматривает перекличку культур античности, средневековья, нового и новейшего времени, а с другой — диалогическое изучение каждой из них. В процессе обучения предлагается обозначать сквозные проблемы, вокруг которых возникает особая межкультурная коммуникация в рамках современной цивилизации. Впоследствии подобная коммуникация должна обогащаться в течение всей

человеческой жизни. Чем глубже вызванные мультикультурализмом общественные изменения, тем сложнее задачи воспитания, острее становятся угрозы национальной ассимиляции и дискриминации, усиливаются стремления малых этнических групп сохранить свою идентичность путем воспитания и образования. По мере дальнейшего формирования многокультурности в отдельных сообществах возникают новые конфликты между культурами, решать которые следует, в том числе с помощью воспитания. Поучительна в этом смысле ситуация, вызванная ростом мусульманских общин в Западной Европе. Многие их представители исповедуют традиционные нормы ислама (из-за чего имеют место дискриминация женщин, многоженство, клерикализация образования), что находится в резком противоречии с культурными и образовательными ценностями западной цивилизации. В этих условиях школы стран Запада должны заняться если не устраниением, то хотя бы смягчением такого противоречия.

Идеологи мультикультурализма настаивают на том, что-бы максимально учитывать в образовании особые расовые и культурные интересы. Такой подход принят, в частности, в Канаде, где проблемы мультикультурализма предлагается решать как при поддержке «культур наследия» (аборигенов и потомков поселенцев, прибывших до второй половины 20 века), так и в новой иммиграции. При этом фокус мультикультурализма все заметнее поворачивается к задаче ликвидации расовой дискриминации выходцев из Азии, которые надеются получить равные образовательные возможности и поддержку собственной культуры.

3. Глобализация и культурно-многообразное воспитание

Глобализация отражает объективный процесс усиления взаимовлияния стран и народов. Для воспитания она означает, прежде всего, изменение и развитие массового и индивидуального сознания многонационального социума под воздействием мировых культурных процессов.

Глобализация в сфере воспитания имеет вполне определенные очертания, которые возникают под влиянием основных мировых культур Запада и Востока. Каждая из них вносит свои краски в развитие мировой цивилизации и педагогики. Мировое образование и воспитание испытывают, например, сильнейшее воздействие стандартов и ценностей американской культуры, что выражается, в частности, в повсеместном распространении музыки, кинопродукции из США, преподавании английского языка. Подобные проявления глобализации вызывают сопротивление сторонников культурного многообразия при воспитании и образовании.

Российская культура занимает особую нишу в глобализации образования. Россия издавна была притягательным и интегрирующим центром для многих стран и народов. И сегодня она важнейший участник глобализационных процессов в воспитании и образовании, прежде всего в ближнем зарубежье.

Глобализация в многонациональных социумах происходит в условиях жесткой конкуренции различных цивилизационных моделей и оказывает неоднозначное воздействие на культуру и воспитание. Есть опасность, что может быть нанесен ущерб национальным ценностям, обостряются проблемы несоблюдения социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями.

Сознавая, такие угрозы, нельзя, однако, мириться с оценками глобализации образования и воспитания с позиций провинциализма, сепаратизма, ксенофобии, агрессивного национализма. Подобные оценки не имеют ничего общего идеалами поликультурного воспитания в многокультурной и многоэтнической среде.

В конечном счете, глобализация сугубо человечеству качественно новые положительные изменения в сфере культуры и воспитания. Вследствие этого поликультурность как детерминанта воспитания приобретает новые качества. Они

характеризуются, прежде всего, взаимопрникновения культур, вследствие чего поликультурная идентичность личности приобретает гораздо более дифференцированный характер в этническом, религиозном, светском и иных проявлениях. В условиях глобализации видоизменяются направления и принципы воспитания и образования. Говоря о такой трансформации, американский ученый Р. Хенви призывает сосредоточиться на воспитании «мировоззренческой перспективы: широкого видения многообразного социума, уважения любых «образов мира». В качестве педагогического принципа, им предложена следующая формула: «Культура моего народа не лучше и не хуже культуры любого другого народа, в не может быть то, чего нет в других культурах, но может присутствовать многое, что присуще другим культурам; следовательно, мое духовное обогащение зависит от моего умения вступать в диалог с иными культурами». Одна из важных черт глобализации — массовая иммиграция. Вследствие глобальных миграционных процессов в мире возникли крупные диаспоры различных этносов. В результате иммиграции во многих регионах и странах произошли существенные демографические изменения. Колossalный рост иммиграции создает в многонациональных социумах множество новых педагогических проблем. Особое образование для иммигрантов, безусловно, необходимо. Система воспитания и образования должна учитывать проблему вхождения многомиллионных групп иммигрантов в культуру страны пребывания и одновременно проблему сохранения поликультурной идентичности. Повсеместно возникают конфликты между иммигрантами и коренными жителями. Культурные и педагогические последствия этих конфликтов могут быть трагическими. На нашей памяти недавние события в югославском Косово, где пришельцами-албанцами были растоптаны политические и культурно-образовательные права автохтонов-сербов.

Гораздо чаще, однако, присутствие иммигрантов — важный благотворительный фактор развития многонациональных социумов. Сотрудничество коренных этносов и мигрантов в сфере культуры, воспитания и образования возможно и необходимо. Благодаря этому многие страны планеты достигли впечатляющих результатов в культуре и образовании. Это относится и к России. Воздадим должное болгарским и греческим инокам, принесшим на Русь азбуку-кириллицу. Будем благодарны иностранцам — первым российским профессорам и академикам. Не забудем и об иноzemных предках наших величайших поэтов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

2.1 Практическое занятие № 1 (2 часа).

Тема: «Законы и закономерности педагогической науки. Принципы педагогики»

2.1.1 Вопросы к занятию:

1. Законы и закономерности педагогической науки.
2. Понятие «принцип» в педагогике.
3. Система принципов педагогической науки.
4. Основные требования принципов педагогики.

2.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

- отличительные особенности педагогического закона от научного: объективен и субъективен, не дает строго гарантированного результата;
- соотношение понятий «педагогический закон» и «педагогическая закономерность», их взаимообусловленность;
- компоненты педагогической закономерности: дидактическая, организационная, социальная, психологическая, кибернетическая, личностная;
- понятие «принцип» в педагогики – общие положения, основные требования, реализуемые в практике;
- система принципов: научности, доступности, наглядности, сознательности и активности, последовательности, системности и систематичности, культурообразности, природообразности, связи теории с практикой и т.п.
- выделение системообразующего ведущего принципа современного образования в общеобразовательном учреждении и высшей школе.

2.2 Практическое занятие № 2 (2 часа)

Тема: «Общая характеристика педагогической деятельности»

2.2.1 Вопросы к занятию:

1. Особенности педагогической профессии.
2. Педагогические ценности и их классификация.
3. Педагог в условиях информационного общества.
4. Профессиональная деятельность и личность педагога.

2.2.2 Краткое описание проводимого занятия:

При подготовке к вопросам необходимо акцентировать внимание на следующем:

При изучении данной темы, студент должен обратить внимание на педагогическое действие и формы его проявления. Уметь провести сравнительный анализ основных видов педагогической деятельности – преподавания и воспитательной работы. Знать определение профессиограммы как модели личности учителя.

2.3 Практическое занятие № 3 (2 часа)

Тема: «Система высшего профессионального образования»

2.3.1 Вопросы к занятию:

1. История возникновения и развития высших учебных заведений в мире.
2. Парадигмы и модели университетского образования.
3. Первые высшие учебные заведения в России.
4. Система высшего образования в Советский период.
5. Перспективы развития высшей школы в РФ.

Краткое описание проводимого занятия:

Рассматривая данный вопрос, студент должен обязательно ознакомиться с основными положениями Закона Р.Ф. «Об образовании» по данной теме. Общеобразовательное и

профессиональное образование, основное и дополнительное, уровни профессионального образования: начальное, среднее, высшее, послевузовское. При рассмотрении данной темы студент, прежде всего, должен обратиться к исторической справке. Зарождению и становлению первых высших учебных заведений, системе высшего образования в Советский период, после Великой Отечественной войны, сравнить классификатор направлений и специальностей в различные исторические периоды, их зависимость от политического, экономического и культурного состояния государства. Перспективы развития Высшей школы в Российской Федерации.

2.4 Практическое занятие № 4 (2 часа)

Тема: «Поликультурное образовательное пространство»

2.4.1 Вопросы к занятию:

1. Современное мировое образовательное пространство.
2. Проблема демократизации школы.
3. Современные модели образования развитых стран мира.
4. Школьные программы развитых стран мира

2.4.2 Краткое описание проводимого занятия:

- содержание современного образования
- современные модели образования развитых стран мира
- проблемах демократизации образования

2.5 Практическое занятие № 5 (2 часа)

Тема: «Нормативные документы, регламентирующие содержание образования»

2.5.1 Вопросы к занятию:

1. Структура и функции стандарта общего образования.
2. Учебный план, особенности структуры базисного учебного плана.
3. Учебная программа и ее типы.
4. Учебный предмет.
5. Учебная литература.

2.5.2 Краткое описание проводимого занятия:

Раскрывая вопрос, студент должен уяснить основные нормативные документы, регламентирующие содержание образования: государственный образовательный стандарт, учебный план, учебные программы, учебный предмет и учебную литературу. Знать определения нормативных документов, структурные элементы, основные составляющие, их разновидности. Выяснить преимущества и недостатки электронного учебно-методического материала перед бумажными носителями.

Разработал(и):_____

С.В. Спасенкова