

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

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ**

Основы педагогики

Направление подготовки (специальность): Экономика

Профиль образовательной программы: Экономика предприятий и организаций

Форма обучения: очная

СОДЕРЖАНИЕ

1. Конспект лекций	4
1.1 Лекция № 1 Предмет и задачи педагогики	4
1.2 Лекция № 2 Методология педагогики и методы педагогического исследования..	8
1.3 Лекция № 3 Педагогический процесс и его характеристика	12
1.4 Лекция № 4 Развитие личности как педагогическая проблема	17
1.5 Лекция № 5 Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития	22
1.6 Лекция № 6 Образование как многоаспектное понятие	27
1.7 Лекция № 7 Идеи и концепции поликультурного образования	32
1.8 Лекция №8 Система образования, ее характеристика	35
1.9 Лекция № 9 Основные теории формирования содержания образования	40
1.10 Лекция №10 Дидактика, понятие, сущность и содержание	43
1.11 Лекция № 11 Организационные формы процесса обучения.....	49
1.12 Лекция № 12 Дифференциация и индивидуализация процесса обучения	55
1.13 Лекция № 13 Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения	
1.14 Лекция №14 Сущность, закономерности, принципы процесса воспитания и самовоспитания	63
1.15 Лекция № 15 Коллектив как объект и субъект воспитания	67
1.16 Лекция № 16 Социализация как основа социально-педагогической деятельности	
1.17 Лекция №17 Управление образовательными системами	75
1.18 Лекция № 18 Инновационные процессы в образовании	79
2. Методические указания по проведению семинарских занятий	82
2.1 Семинарское занятие № С-1 Педагогика как наука.....	82
2.2 Семинарское занятие № С-2 Законы и закономерности педагогической науки....	83
2.3 Семинарское занятие № С-3 История зарубежной педагогики.....	83
2.4 Семинарское занятие № С-4 История отечественной педагогики.....	84
2.5 Семинарское занятие № С-5 Общая характеристика педагогического деятельности.....	84
2.6 Семинарское занятие № С-6 Система высшего профессионального образования	
2.7 Семинарское занятие № С-7 Поликультурное образовательное пространство	85
2.8 Семинарское занятие № С-8 Содержание образования.....	85
2.9 Семинарское занятие № С-9 Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.....	85
2.10 Семинарское занятие № С-10 Основы процесса обучения.....	86
2.11 Семинарское занятие № С-11 Методы обучения.....	86

2.12 Семинарское занятие № С-12 <i>Формы организации обучения и их развитие в дидактике.....</i>	87
2.13 Семинарское занятие № С-13 <i>Педагогические технологии.....</i>	87
2.14 Семинарское занятие № С-14 <i>Содержание воспитания.....</i>	87
2. 15 Семинарское занятие № С-15 <i>Методы и формы воспитания.....</i>	87
2. 16 Семинарское занятие № С-16 <i>Педагогические проблемы социализации человека на разных этапах жизни.....</i>	88
2. 17 Семинарское занятие № С-17 <i>Семья – ведущий институт социализации.....</i>	
2.18 Семинарское занятие № С-18 <i>Воспитание в контексте микрофакторов социализации.....</i>	89

1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

1. 1 Лекция №1 (2 часа).

Тема: «Предмет и задачи педагогики»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Предмет, объект педагогики.
2. Задачи педагогической науки.
3. Система педагогических наук.
4. Связь педагогики с другими науками
5. Основные категории педагогической науки.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Педагогика как наука.

Педагогические учения зародились в Древней Греции в 5–4 вв. до н. э. как часть философских систем. «Педагогика» – слово греческого происхождения (пейда – дитя, гогос – вести), буквально оно переводится как «деторождение», «детовожделение» или искусство воспитания. В Древней Греции «педагогос» называли раба, который занимался обучением и воспитанием ребенка своего хозяина. Педагогическая деятельность начинается с момента осознания человека себя мыслящим существом. Но деятельность возникла, а науки де было. Эта деятельность была естественна, жизненно необходима, и поэтому не осмыслялась.

Первый этап поэтому – донаучный. Но чем сложнее становилась человеческая жизнь, тем больше накапливался опыт.

Второй этап – развитие педагогики в рамках философии, как одно из его направлений. Для греков важными были понятия арете – идеальное поведение, и пайдейя – путь, который ведет к усвоению идеального поведения.

В средневековый период происходит дальнейшее развитие, но в рамках религиозных вероучений.

3 этап - Становление педагогики как самостоятельной науки – в 17 веке (конец во 2й половине 19 века). Первое теоретическое изложение постулатов педагогики, о ее задачах, функции, принадлежат Я. Каменскому. Но он больше философ, и он встраивает педагогику в свои религиозные представления. Окончательное признание педагогики – 19 век, Гербарт .

Главная функция науки (любой) - производство объективного знания о мире. Это наука связанная, прежде всего, с естественными, точными методами познания мира, исходящими из рациональных объяснений мира.

Основная задача педагогики как науки – это теоретическое обоснование целей, содержания, и способов образовательного процесса. Дать объяснения педагогическим феноменам, чтобы впоследствии предугадывать и ненасильственно управлять педагогическими процессами.

В России это слово появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. Столь обширное наследие было воспринято восточными славянами одновременно с их приобщением к христианскому миру. Русские книжники, знавшие греческий язык, читали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова – «педагог» и «педагогика». В результате в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика». Известно, что в древнерусской книжности был свой канонический жанр «учительной литературы», включавший тексты наставительного характера. На Руси, как и в других странах, веками создавалась самобытная воспитательная культура, развивающая педагогическое самосознание и потребность разрабатывать определенные правила и наставления и передать их детям. Так на самом раннем этапе возникновения общества появилась потребность передавать опыт от поколения к поколению. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта людей от старшего поколения к младшему с целью подготовки к самостоятельной жизни. Воспитание было таким же общественным явлением, как и любая другая деятельность человека: охота, собирательство, изготовление орудий труда. Человек рос как личность, усложнялся его социальный опыт, и, вместе с ним, усложнялись процесс и цели воспитания.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний – своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми, людьми. Таким образом, в основе педагогики лежат представления о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

До того как зародилась письменность, педагогические суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Истоки народной педагогики, как первого этапа развития педагогики вообще, мы находим в сказках, былинах, песнях, частушках, детских прибаутках, пословицах, поговорках, заговорах, колыбельных песнях и песнях-хоровах, загадках, скороговорках, считалках, колядках, исторических преданиях, народных приметах. Только позже с появлением письменности они обрели более «сухую», не иносказательную форму, и стали носить характер Советов, неписаных Правил и Рекомендаций.

Однако наибольший интерес представляют разные институты воспитания и обучения, существовавшие в период средневековья на Древней Руси.

Например, «кормильство» – своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5-7 лет малолетний княжич предавался кормильцу, которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам.

Другой институт воспитания и обучения в Древней Руси – «дядьки». Дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те – первыми их помощниками.

Институт «кумовства» — трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в семье родителей. С принятием христианства «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Позже появился институт «мастеров грамоты» – одиночек и школы «мастеров грамоты». Мастера грамоты были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшие промысел из обучения грамоте: как правило, они основывали школы: в семье, в домах учителей, при монастырях и церквях. Обучение детей было тяжелым делом, требовавшим времени и большой затраты сил, чтобы научить немногому – читать и писать.

С развитием человечества, изменением государственных систем менялись и педагогические учения, появлялись различные системы воспитания.

Вопросы образования и воспитания всегда привлекали к себе внимание писателей, философов и ученых.

Истоки теоретической педагогической мысли содержатся в работах великих древних философов – Сократа, Платона и Аристотеля. В рамках становящейся философской парадигмы они сформулировали основы возрастной периодизации и раскрыли цели и этапы образования и воспитания человека.

Мощный импульс развитию педагогики дала эпоха Возрождения (XIV– XVI в.в.). В 1623 г. англичанин Фрэнсис Бэкон (1561–1626) вычленил педагогику из системы философских наук как самостоятельную науку. С XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635) разработал содержательные понятия образования и соответствующую методологию, установив критерий педагогических исследований.

Огромный вклад в создание научных основ педагогики был внесен великим чешским педагогом Яном Амосом Коменским (1592—1670). Он обосновал необходимость обучения и воспитания сообразно природе ребенка, на основе объективных закономерностей разработал систему принципов обучения, создал классно-урочную систему обучения, заложил основы классического или традиционного образования.

Много прогрессивных идей было внесено в педагогическую науку и практику трудами Эразма Роттердамского (1469–1536) в Голландии, Дж. Локка (1632–1704) – в Англии, Ж.Ж. Руссо (1712–1778), К.А. Гельвеция (1715–1771) и Д. Дидро (1713-1784) – во Франции, И.Г. Песталоцци (1746–1827) – в Швейцарии, И.Ф. Гербарта (1776–1841) и А. Дистервега (1790–1866) – в Германии, Я. Корчака (1878–1942) – в Польше, Д. Дьюи (1859–1952) – в США и др. Постепенно преодолевался религиозный характер образования, расширялось содержание классического образования, основательно стали изучаться родной язык, история, география, естествознание. В XIX в. возникают реальные (с преобладанием предметов естественно-математического цикла) и профессиональные школы, в том числе и по подготовке педагогов. Таким образом, педагогика сформировалась в качестве учебной дисциплины. В стиле и методах педагогической работы получили развитие идеи гуманного отношения к детям, отмены физических наказаний в школах, преодоления средневековой схоластики и зубрежки, активизации учебной деятельности, отказа от «словесного воспитания», усиления нравственного воспитания, приближения образования к жизни, соединения обучения и воспитания с трудом, специальной подготовки учителей как профессионалов в вопросах обучения и воспитания и др.

Заметной вехой в развитии отечественной педагогики стала теоретическая и практическая деятельность Симеона Полоцкого (1629–1680), под наблюдением которого воспитывался в детстве Петр I. Он выступал против «врожденных идей», определяющих якобы развитие детей, придавал решающее значение в воспитании примеру родителей и учителей, считал, что развитие чувств и разума должно осуществляться целенаправленно.

Отечественная педагогическая мысль плодотворно развивалась в трудах М.В. Ломоносова (1711–1765), Н.И. Новикова (1744–1818), Н.И. Пирогова (1810–1881), К.Д. Ушинского (1824–1870), Л.Н. Толстого (1828–1910), П.Ф. Каптерева (1849–1922) и др.

В период социалистического развития нашей страны школа стала бесплатной, общедоступной (независимо от национальности и социального положения детей), светской (освобожденной от влияния церкви), а общее среднее образование – обязательным. Страна вышла в число ведущих по проценту населения, имеющего общее среднее и высшее образование. Система образования строилась на идеях формирования всесторонне развитой личности, непрерывности и преемственности обучения, соединения образования с трудом и общественной работой, воспитания в коллективе и через коллектив, четкой организации и управления педагогическим процессом, сочетания высокой требовательности с уважением к личному достоинству учащихся, личного примера учителя и пр.

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

- через систему образования «проходит» каждый человек;
- во многих странах создана система непрерывного образования человека под девизом «От образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь»;
- она реализуется на разных ступенях образования человека: от дошкольного воспитания до повышения квалификации (последипломное образование).

Спектр ответвлений педагогики расширился к концу XIX и представляет большую систему педагогических знаний. Сегодня активно развиваются следующие отрасли педагогической науки – педагогика высшей школы, педагогика взрослых (андрагогика), история педагогики, сравнительная и социальная педагогика и т. д.

Попытаемся ответить на вопрос: является ли педагогика наукой? Для этого выделим признаки науки и сравним их с признаками педагогики. К таким признакам можно отнести следующие:

- 1) Возникает из потребностей общества.
- 2) Имеет свой предмет исследования.
- 3) Обладает собственным категориальным аппаратом.
- 4) Имеет свои методы исследования.
- 5) Представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы,

Рассмотрим с этих позиций признаки педагогики.

1) История развития общества предполагает передачу социального опыта (культуры) новым поколениям, выделилась область науки Педагогика как науки о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.

2) Педагогика имеет свой предмет исследования – воспитание человека как особая функция общества. Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человека и определение на этой основе теории и методики обучения и воспитания как специально организованного педагогического процесса. Педагогика как наука отвечает на вопросы, что такое педагогический процесс, каковы закономерности формирования личности и коллектива, как организовать учебно-воспитательный процесс в целях успешного формирования и развития личности.

3) Педагогика имеет свой категориальный аппарат: к числу основных категорий (фундаментальных понятий) относятся воспитание, обучение, образование, развитие, педагогический факт, педагогическое явление и т. д.

4) Педагогика имеет свои методы исследования, направленные на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем. Слово метод в буквальном переводе с греческого означает 'путь к чему-либо'.

6) И, наконец, последний признак педагогики как науки в том, что педагогика имеет собственное содержание: разработанную систему педагогических целей, закономерностей и принципов обучения и воспитания, формы и методы воспитания и обучения.

Педагогическими категориями в науке принято называть педагогические понятия, которые выражают научные обобщения. К основным педагогическим категориям относятся:

1) образование; 2) воспитание; 3) обучение.

Образование является: 1) результатом обучения, усвоения систематизированных знаний, умений и способов мышления; 2) необходимым условием подготовки человека к определенному труду, к определенному виду деятельности.

Образованным нельзя назвать человека, который владеет только определенным объемом систематизированных знаний, так как образованный человек должен еще и логически осмысливать изученное, творчески применяя полученные знания на практике.

Суть образования достаточно глубоко подчеркивается в древнем афоризме: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается». Начитанность, энциклопедическую осведомленность нельзя отождествлять с образованностью, так же, как наличие или отсутствие диплома о высшем образовании не всегда является свидетельством образованного или необразованного человека.

Объем полученных знаний и уровень самостоятельного мышления делит образование следующим образом: 1) начальное; 2) среднее; 3) высшее.

По характеру и направленности образование можно разделить на: 1) общее; 2) профессиональное; 3) политехническое.

Воспитание обычно характеризуется как систематическое и целенаправленное воздействие на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности. В педагогике различают узкое и широкое понимание этой категории.

В широком социальном смысле воспитание можно рассматривать как передачу накопленного опыта от старшего поколения к младшему. Опыт включает в себя все созданное в процессе исторического развития (знания, навыки, нравственные, этические, правовые нормы). Утраченные звенья культуры очень тяжело восстановить.

В узком социальном понимании воспитанием считается направленное воздействие на человека общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации.

В современном обществе существует целый комплекс воспитательных институтов: 1) семья; 2) друзья; 3) учебные заведения; 4) средства массовой информации; 5) литература; 6) искусство; 7) органы правопорядка и др.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учеников и учителей, благодаря которому обучаемый усваивает знания, умения, приобретает разнообразные навыки. В результате обучения у человека формируются определенное мировоззрение и мышление, развиваются умственные силы, потенциальные способности и возможности.

Основу обучения составляют: 1) знания; 2) умения; 3) навыки.

Знания отражают объективную действительность в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они суммируют накопленный человечеством опыт.

Благодаря умениям человек может сознательно и целенаправленно воплощать теоретические знания в практическую деятельность, опираясь при этом на жизненный опыт и приобретенные навыки.

Навыки являются компонентами практической деятельности. Они проявляются при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства благодаря многократным упражнениям.

2 Связь педагогики с другими науками

Какие же науки составляют основу практической науки педагогики? Прежде всего, педагогика теснейшим образом связана с *философией*. Эта связь уходит в античную эпоху, когда педагогика, как и другие науки, была частью философских систем. Именно философские науки – этика, логика, эстетика – в наиболее общем виде рассматривают вопрос о целях воспитания и формирования человека в определенных социально-экономических условиях общества. Вместе с педагогической теорией и практикой они определяют пути и средства нравственного, эстетического и экономического воспитания детей. Как педагогика, так и философия, изучают проблемы теории познания, обе исследуют проблемы формирования мировоззрения, проблемы этики поведения человека и характера взаимоотношений личности и коллектива. Педагогика тесно связана с *психологией*, поскольку в любом педагогическом исследовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек. Обе рассматривают проблемы развития личности и особенностей его деятельности. И педагогика, и психология в отображении педагогической действительности пользуются многими общими для обеих наук понятиями: деятельность, человек,

субъект деятельности, структура личности и т. д. В предмете психологии деятельность обучения, например, выступает как элемент связи сознания, деятельности и субъективно-личностных образований. Педагогика связана с социологией: обе изучают проблемы взаимоотношений между людьми, проблемы социализации личности, семьи, быта; вопросы влияния социально-экономических условий, среды на развитие и воспитание человека, влияние различных социальных групп и воспитательных институтов на воспитание детей (школы, семьи, воспитательных учреждений). У педагогики есть тесные связи с *физиологией*, с которой объединяют проблемы развития, органов чувств; опорно-двигательного аппарата; сердечно-сосудистой и дыхательной систем; особенности нервной системы, без знания которых невозможно работать учителю; а также поиск механизмов более успешного обучения и воспитания с учетом возраста детей; а также с *кибернетикой*, проблемами оптимального управления сложными динамическими системами обучения и воспитания, школой, классом, уроком.

3 Отрасли педагогики

1) Педагогика школы (дидактика, или теория и общая методика обучения; теория и методика воспитания; управление, или школоведение). 2) Педагогика высшей школы. 3) Отраслевая педагогика: военная, инженерная, спортивная, медицинская и т.д. 4) Специальная педагогика (или компенсаторная). Изучает особенности организации педагогического процесса. • сурдопедагогика – с глухонемыми детьми; • тифлопедагогика – со слепыми детьми; • олигофренопедагогика – с умственно отсталыми детьми. 5) Социальная педагогика (влияние общества на обучение и воспитание детей), в том числе семейная, досуговая и т. д. 6) Сравнительная педагогика (изучение педагогических учений других стран). 7) Дошкольная педагогика. 8) Андрагогика (образование, обучение и воспитание взрослых). 9) История педагогики.

- направленное закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное состояние личности;

- взаимодействие между учителем и учащимися, носящее целенаправленный характер с использованием системы педагогических средств и позволяющее оценивать его результат;

- процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения на основе взаимодействия учителя и учащихся в различных видах деятельности.

Таким образом, термин «педагогика» употребляется в нескольких значениях:

1. Во-первых, выделяется бытовое значение педагогики. Каждый человек на протяжении жизни выступает в роли педагога, то есть обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, оказывает влияние на коллег по работе, занимается самовоспитанием.

2. Во-вторых, подчеркивается практическое значение педагогики. Педагогику рассматривают как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей культурно-исторического опыта от старшего поколения к младшему с целью подготовки его к самостоятельной жизни и труду. При этом важна взаимосвязь народной (житейской) педагогики с педагогическим мастерством и искусством воспитания. Не случайно высшее проявление педагогической деятельности называют искусством.

3. В-третьих, педагогика понимается как наука и, одновременно, как отрасль человековедения. Педагогика исследует и совершенствует способы косвенного управления развитием человека в единстве природного, общественного и индивидуального. Поэтому педагогические теории, концепции, модели, методики и технологии строятся только на фундаменте целостного и системного знания о развивающейся личности; оно «добывается» психологией, философией, историей, социологией и другими науками о человеке.

4. В-четвертых, педагогика представляет собой учебную дисциплину, включающую в себя теоретические и практические аспекты обучения и воспитания человека, которая изучается будущими педагогическими работниками.

5. В-пятых, значение педагогики как отрасли гуманитарного знания входит в общекультурный контекст современной жизни. Оно проявляется в качестве педагогической культуры взрослого человека, психолого-

1. 1 Лекция № 2 (2 часа).

Тема: «Методология педагогики и методы педагогического»

1.1.1 Вопросы лекции:

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

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Содержание и функции 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. 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 натуре человека, 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, выражающаяся 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 культуросозидания, 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», «самостоятельность»;
- 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.

3. Методы педагогических исследований

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. Как следует из таблицы, по названию часть методов педагогики совпадает с методами других наук (например, психологии, социологии). Но специфика исследования педагогической действительности и образовательных процессов определяет особенности применения методов.

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. 1 Лекция № 3 (2 часа).

Тема: «Педагогический процесс и его характеристика»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Сущность педагогического процесса.
2. Педагогический процесс как динамическая система.
3. Основные функции педагогического процесса.
4. Структура педагогического процесса.
5. Основные этапы педагогического процесса

1.1.2 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 зависящие 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 душевные 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 признанное 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 целеустремленное, 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 осмысления 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.

3. 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 противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение, только опираясь на нее, удастся 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. 1 Лекция № 4 (2 часа).

Тема: «Развитие личности как педагогическая проблема»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности.
2. Движущие силы и основные закономерности развития личности.
3. Факторы, влияющие на формирование личности

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации. Данная проблема имеет различные аспекты, поэтому рассматривается многими науками: философией, социологией, физиологией, анатомией, психологией и др.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для развития, формирования и социализации личности в процессе обучения и воспитания.

Но прежде чем рассматривать эти условия, обратимся основным понятиям по теме. Таковыми являются человек, личность, индивид, индивидуальность. Какой смысл вкладывается в каждое из них?

Человек — это живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия пользоваться ими в процессе труда, он представляет собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

Личностью принято считать человеческий индивид продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества.

Понятие *индивид* предполагает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. В то же время понятие *индивидуальность* обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих данного индивида от всех остальных. Проявляется индивидуальность в чертах характера и темперамента, в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Сопоставляя понятия «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность», ученые утверждают, что индивидом рождаются, личностью становятся, а собственную индивидуальность отстаивают.

Следует также различать утвердившиеся в философии, психологии, педагогике понятия «развитие», «формирование» и «социализация» личности. Что же понимают под развитием?

В психологии термин «развитие» традиционно употребляется тогда, когда речь идет о каком-либо изменении: прогрессивном (усложнении структуры) или регрессивном (упрощении структуры). Например, развитие памяти, внимания, чувствительной сферы и др.

В педагогике под развитием подразумевают количественно-качественные изменения личности при переходе от одной возрастной ступени к другой.

В течении жизни человека происходит его биологическое и социальное развитие.

Таким образом, *развитие* - это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Биологическое развитие связано с изменениями:

- морфологическими (роста, веса, объема);
- биохимическими (состава крови, костей, мышц);
- физиологическими (пищеварения, кровообращения, полового развития и созревания).

Социальное развитие связано с изменениями:

- психическими (совершенствованием памяти, мышления, воли, характера);
- духовными (нравственным становлением, изменением сознания);
- интеллектуальными (углублением и расширением знаний, интеллектуальным ростом).

Обычно, если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин «развитие», если нравственное, духовное — термин «формирование».

Таким образом, человек, появляясь на свет существом почти исключительно биологическим, в процессе развития превращается в существо социальное, в личность как субъект отношений и общественной деятельности. При этом развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего уровня организации к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

В последнее время в педагогике кроме понятий «развитие», «формирование» личности широкое распространение получило понятие «социализация» личности. Под социализацией подразумевают взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация к ней). *Социализацию* определяют также как усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации. (Более подробно процесс социализации будет раскрыт далее.)

2. Движущие силы и основные закономерности развития личности

Движущими силами развития личности являются противоречия, внутренне присущие этому процессу. *Противоречия* - это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала. Выделяют внутренние и внешние, общие и индивидуальные противоречия.

Внутренние противоречия возникают на почве несогласия с собой и выражаются в индивидуальных побуждениях человека. Например, противоречие между возрастающими требованиями человека к себе, своему организму и тем потенциалом, которым человек располагает.

Внешние противоречия стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Например, противоречие между требованием, предъявляемым учебным заведением, и желанием учащегося. *Общие (универсальные) противоречия* обуславливают развитие каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями и реальными

возможностями их удовлетворения возникающими в результате воздействия объективных факторов.
Индивидуальные противоречия характерны для отдельно взятого человека.

Разрешение противоречий происходит через более высокие уровни деятельности. Когда потребность удовлетворяется, противоречие снимается. В результате человек переходит на более высокую ступень своего развития. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим и процесс продолжается

Изучая развитие человека, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, — с другой. К числу основных относятся *закономерности*, определяющие, что развитие человека:

- детерминировано внутренними и внешними условиями;
- обусловлено мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности и общении;
- детерминировано типом ведущей деятельности;
- зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует;
- обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственностью, средой (социальной, биогенной, абиогенной), воспитанием (большим количеством видов направленного воздействия общества на формирование личности собственной практической деятельностью человека. Эти факторы действуют — не порознь, а вместе — на сложную) структуру развития личности (Б.Г. Ананьев).

Рассмотрим более подробно влияние различных факторов на формирование личности.

3. Факторы, влияющие на формирование личности

На формирование человеческой личности оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и социальные факторы. Фактор (от лат. factor — делающий, изводящий) — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления (С.И. Ожегов).

К *внутренним факторам* относится собственная активность личности, порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании также в деятельности и общении.

К *внешним факторам* относятся макро-, мезо- и среда природная и социальная, воспитание в широком и узком, социальном и педагогическом смысле.

Среда и воспитание — это *социальные факторы* как наследственность — *биологический фактор*.

Издавна ведутся дискуссии среди философов, ее социологов, психологов и педагогов о соотношении биологических и социальных факторов, о приоритетном значении тех или иных в развитии личности человека.

Одни из них утверждают, что человек, его сознание, способности, интересы и потребности определяются наследственностью (Э. Торндайк, Д. Дьюи, А. Кобе и др.). Представители этого направления возводят наследственные факторы (биологические) в абсолют и отрицают роль среды и воспитания (социальные факторы) в развитии личности. Они ошибочно переносят достижения биологической науки о наследственности растений и животных на человеческий организм. Речь идет о приоритете врожденных способностей.

Другие ученые считают, что развитие целиком зависит целиком от влияния социальных факторов (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Гельвеций и др.) Они отрицают генетическую предрасположенность человека и утверждают, что ребенок от рождения — «чистая доска, на которой можно все написать», т. е. развитие зависит от воспитания и среды.

Некоторые ученые (Д. Дидро) полагают, что развитие определяется равным сочетанием влияния биологических и социальных факторов.

К.Д. Ушинский утверждал, что личностью человек становится не только под влиянием наследственности, среды и воспитания, но и в результате собственной деятельности, обеспечивающей формирование и совершенствование личностных качеств. Человек — не только продукт наследственности и обстоятельств, в которых проходит его жизнь, но и активный участник изменения, улучшения внешних факторов. Изменяя их, человек изменяет и самого себя.

Рассмотрим более подробно сущностную сторону влияния ведущих факторов на развитие и формирование личности.

Некоторые факторы, как отмечено выше, определяющую роль отводят биологическому фактору — наследственности. *Наследственность* — свойство организмов передавать от родителей к детям определенные качества и особенности. Наследственность обусловлена генами. Научно доказано, что свойства организма зашифрованы в своеобразном генном коде и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека. Установлено, что именно наследственностью

обусловлено то общее, что делает человека человеком, и то отличное, что делает людей столь непохожими друг на друга.

По наследству от родителей к детям передаются:

— *анатомо-физиологическая структура, отражающая видовые признаки индивида как представителя человеческого рода (Homo sapiens): задатки речи, прямохождения мышления, трудовой деятельности;*

— *физические данные:* внешние расовые признаки, особенности телосложения, конституции, черты лица, цвет волос, глаз, кожи;

— *физиологические особенности:* обмен веществ, артериальное давление и группа крови, резус-фактор, стадии созревания организма;

— *особенности нервной системы:* строение коры головного мозга и его периферических аппаратов (зрительно слухового, обонятельного и др.), своеобразие нервных процессов, обуславливающее характер и определенный тип высшей нервной деятельности;

— *аномалии в развитии организма:* дальтонизм (частичная цветовая слепота), «заячья губа», «волчья пасть»;

— *предрасположенность к некоторым заболеваниям наследственного характера:* гемофилии (болезни крови), диабету, шизофрении, эндокринным расстройствам (карликовости и др.).

Установлено, что наследуются только задатки. *Задатки* — то анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками развития способностей. Задатки обеспечивают предрасположенность к той или иной деятельности. Различают задатки двух видов:

- общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов);
- индивидуальные (типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность; особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов и др.).

Способности — индивидуальные особенности личности являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Они проявляются в простоте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей - талант, гениальность.

Некоторые ученые придерживаются концепции врожденных способностей (С. Берт, Х. Айзенк и др.). Большинство отечественных специалистов - физиологов, психологов, рассматривают способности как прижизненные образования, формирующиеся в процессе жизнедеятельности и в результате воспитания. *Передаются не способности, а только задатки.*

Унаследованные человеком задатки могут быть или реализованными или нет. Будучи индивидуально-природной основой способностей, задатки являются важным, но недостаточным условием их развития. При отсутствии соответствующих внешних факторов и адекватной деятельности, способности могут не развиваться даже при наличии соответствующих задатков. И наоборот, ранние достижения могут не свидетельствовать не об особых способностях, а, скорее об адекватной имеющимся задаткам организации деятельности и воспитания.

Особенно острые дискуссии вызывает вопрос о наследовании способностей к интеллектуальной (познавательной, учебной) деятельности.

Одни ученые считают, что все люди получают от природы высокие потенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны практически к неограниченному духовному развитию. Имеющиеся различия в типах высшей нервной деятельности изменяют лишь протекание мыслительных процессов, но не определяют качества и уровня самой интеллектуальной деятельности. Эти ученые не согласны с мнением, что уровень интеллекта передается от родителей к детям. Вместе с тем они признают, что наследственность может неблагоприятно влиять на развитие интеллектуальных способностей. Отрицательную предрасположенность создают клетки головного мозга у детей алкоголиков, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые психические заболевания.

Другая группа ученых считает доказанным фактом наличие интеллектуального неравенства людей. Его причиной признают биологическую наследственность. Отсюда вывод: интеллектуальные способности остаются неизменными и постоянными.

Понимание процесса передачи интеллектуальных задатков является очень важным, так как предопределяет практические пути воспитания и обучения людей. Современная педагогика акцентирует внимание не на выявлении различий и приспособлении к ним воспитания, а на создании условий для развития имеющихся у каждого человека задатков.

Важным является вопрос о наследовании специальных задатков и моральных качеств. *Специальными* называются задатки к определенному виду деятельности. К специальным относятся музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и другие наклонности. Установлено, что люди, обладающие специальными задатками, достигают более высоких результатов, продвигаются более быстрыми темпами в соответствующей области деятельности. Это может проявляться уже в раннем возрасте, если созданы необходимые условия.

Таким образом, всеми учеными признается влияние среды на формирование человека. Не совпадают лишь их оценка степени такого влияния на формирование личности. Это связано с тем, что абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретное ближнее и дальнее окружение человека, конкретные условия жизни. Понятно, что более высокий уровень развития достигается в той среде, где созданы благоприятные условия.

Важным фактором, влияющим на развитие человека, является общение. *Общение* — это одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом и игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений.

Личность формируется только в общении, взаимодействии с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Кроме перечисленных выше важным фактором, оказывающим влияние на формирование личности, является *воспитание*. В широком социальном смысле его нередко отождествляют с социализацией, хотя логику их отношений можно было бы охарактеризовать как отношение целого к частному. Социализация представляет собой процесс социального развития человека в результате стихийных или организованных воздействий всей совокупности факторов общественного бытия. Большинство исследователей воспитание рассматривается как один из факторов развития человека, представляющий собой систему целенаправленных формирующих влияний, взаимодействий и взаимоотношений, осуществляемых в различных сферах социального бытия.

Воспитание — это процесс целенаправленной сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание), оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

Воспитание позволяет преодолеть или ослабить последствия отрицательных влияний на социализацию, придать ей гуманистическую ориентацию, привлечь научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием в условиях специально организованной *воспитательной системы*.

Развитие личности возможно только в *деятельности*. В процессе жизни человек постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: игровой, учебной, познавательной, трудовой, общественной, политической, художественной, творческой, спортивной и др.

Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность:

- обеспечивает создание материальных условий жизни человека;
- способствует удовлетворению естественных человеческих потребностей;
- содействует познанию и преобразованию окружающего мира;
- является фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей;
- дает возможность человеку реализовать свой личностный потенциал, достичь жизненных целей;
- создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений.

Следует иметь в виду, что развитие личности при одинаковых внешних условиях во многом зависит от *собственных усилий человека*, от той энергии и работоспособности, которые он проявляет в различных видах деятельности.

На развитие личностных качеств большое влияние оказывает *деятельность*. Ученые признают, что с одной стороны, при определенных условиях коллектив нивелирует личность, а с другой стороны, развитие и проявление индивидуальности возможно только в коллективе. Такая деятельность способствует проявлению творческого потенциала личности, незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее гражданской позиции, в эмоциональном развитии.

В формировании личности велика роль *самовоспитания*. Оно начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своих действий. Субъективная постановка цели поведения порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности. Осуществление этой цели обеспечивает развитие личности.

Таким образом, процесс и результаты человеческого развития детерминируются как биологическими, так и социальными факторами, которые действуют не изолированно, а в комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на формирование личности. Как считают большинство авторов, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

1. 1 Лекция № 5 (2 часа).

Тема: «Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Самосовершенствование человека как сущность его жизнедеятельности, профессионального бытия.
2. Акмеологические основы самосовершенствования личности.
3. Карьера человека как условие и уровень его самореализации.
4. Сила личности как фактор личностного самосовершенствования.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

- 1 Самосовершенствование человека как сущность его жизнедеятельности, профессионального бытия.

Среди характеристик личности XXI века приоритетное место занимает ее компетентность и профессионализм, обеспечивающие востребованность и конкурентоспособность в обществе.

В понятие «компетентность» сегодня включается не только соответствие занимаемой должности, способность решать профессиональные задачи, но и открытость новому опыту, способность принимать ответственные решения и находить выход из нештатных ситуаций, потребность и способность к личностному развитию и профессиональному росту в течение всей жизни.

Традиционно школа имеет дело с реалиями сегодняшнего дня: учащимися такими, какие они есть, с их сегодняшними интересами и ценностями, но готовит их для жизни в новых условиях. В масштабном проекте «Образование мирового класса» прописаны основные жизненные роли, которые предстоит освоить уже выпускнику школы, чтобы быть востребованным и компетентным в обществе. Его первая роль — *это реализовавшаяся личность*, хорошо осознающая свои способности и потребности, последовательно использующая полученные знания для жизненных выборов, позволяющих вести здоровый образ жизни, продуктивную, наполненную самоосуществлением жизнь.

Вторая роль – это *личность со стремлением к поддержке других людей*. Это жизненная роль человека, умеющего ценить взаимоотношения с другими людьми и развивать плодотворные взаимодействия как в спектре семейных, личных, деловых связей на уровне как этно-национального сообщества, так и на международном уровне.

В-третьих, это *человек, находящийся в состоянии перманентного образования в течение всей жизни*, способный постоянно приобретать новые знания наряду с умением реагировать на изменяющиеся условия внешнего мира.

В-четвертых, это *роль субъекта культуры*, относящегося к культуре как ценности, понимающего ее значение для личности и общества.

В-пятых, это *высококвалифицированный работник*, способный брать на себя ответственность за высокое качество производимого им продукта.

В-шестых, это *информированный гражданин*, хорошо осведомленный в области права, истории, политики, экономики, социальных видов деятельности наряду с гражданской ответственностью.

Седьмая роль — *защитник окружающей среды*. Реализация человеком этой роли требует осознания сущностных взаимосвязей природных явлений и деятельности человека, ее природосохранного характера, что обеспечивает регулирование и увеличение природных ресурсов.

Компонентом профессиональной компетентности человека является его опыт самосовершенствования, то есть самовоспитания и самообразования. Новые ценности приоритетов образования отразились в новых

требованиях к специалисту. Появилось понятие «конкурентоспособная» личность, ведущими характеристика которой являются: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность к непрерывному саморазвитию, профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта. Системообразующими компонентами личности, способной быть субъектом культуры XXI века, являются педагогическая позиция по отношению к себе и творческая направленность в любой деятельности. Педагогическая позиция по отношению к самому себе – это устойчивая система отношений человека к своим способностям, возможностям, своей индивидуальности, побуждающая его к адекватной самооценке, непрерывному самообразованию и самовоспитанию. Подобная позиция обеспечивает самореализацию личности социально ценным способом в различных видах деятельности. Она проявляется в готовности и способности к личностному и профессиональному росту в течение всей жизни. Функциональными компонентами такой готовности являются: гносеологический (что человек знает), аксиологический (чем человек дорожит), творческий (что человек умеет), коммуникативный (с кем и как человек общается) и эстетический (чем человек восхищается) потенциалы личности.

Сущность профессиональной деятельности человека предполагает его непрерывную работу по саморазвитию и самотворчеству в пределах каждого из потенциалов человека.

2. Акмеологические основы самосовершенствования личности

Проблемы самосовершенствования и реализации творческого потенциала человека изучает акмеология. **Акмеология** (от греч. акме – вершина) – наука о развитии и реализации творческого потенциала человека как субъекта профессионального труда и целостной жизнедеятельности. В настоящее время в акмеологии выделено два основных направления: профессиональная акмеология (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев и др.) и акмеология личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Д. Брунер, Ж. Пиаже и др.).

Предметом *профессиональной акмеологии* является познание закономерностей становления профессионализма личности на всех этапах ее жизнедеятельности, начиная с профессионального самоопределения.

Акмеология личности исследует закономерности достижения акме физического, интеллектуального и духовного развития человека.

Акмеологические характеристики специалиста – это внутренние побудители, обуславливающие потребность человека в активном саморазвитии, продуктивной самореализации творческого потенциала в труде и продвижении к собственным вершинам профессионального совершенства.

Условием развития акме в сфере профессионального труда является целенаправленное развитие такого интегрального качества, как интрогенная активность, когда человек за счет своей постоянной работы, своего внутреннего мира стремится к самостоятельно выношенным решениям, к их обязательному осуществлению.

В студенческом возрасте интрогенная активность уже сформирована и обнаружила себя в момент принятия ответственного решения в выборе сферы профессиональной деятельности, в выборе вуза. Далее – это будет выбор уровня образования: бакалавр, специалист, магистр; затем – выбор места работы, должности в сфере профессиональной деятельности и т.д. Акмеологическая характеристика личности, например, в профессиональной педагогической деятельности связана с творческим ее уровнем и непрерывным самообразованием.

Как отмечалось выше, «Человек в системе образования» — это перманентное (постоянное, непрерывное) состояние человека XXI века. Государственными институтами, обеспечивающими возможность непрерывного образования, самосовершенствования являются: общеобразовательная школа, учебные заведения профессионального (профессионально-технического, среднего специального, высшего) образования, институты повышения квалификации и дополнительного образования.

Непрерывное образование включает в себя специально организованное обучение в учебных заведениях и самообразование. Самообразование рассматривается, как правило, в двух значениях: «самообучение», «самонаучение» и как «самосозидание», «доставление себя», «практикование себя» (В.И. Слободчиков), «самосовершенствование». Поскольку «самообучение» является частным случаем самообразования (самостоятельное обучение игре на гитаре, игре в шахматы и т.п.), подчинено тем же закономерностям, что и самообразование личности в целом, подробнее остановимся на анализе сущности самообразования как процесса самосовершенствования личности. Основным источником самообразования учащейся молодежи является вся человеческая культура. Профессиональное самообразование как самостоятельно осуществляемая деятельность, направленная на повышение профессионализма, включает:

- овладение новыми ценностными установками, подходами в профессиональной деятельности;

- профессиональное просвещение, т. е. освоение новых идей, технологий;
- осмысление (рефлексия) собственного опыта и прогнозирование дальнейшей работы.

Высокий профессионализм человека, его компетентность и конкурентоспособность не могут вырасти только из занятий совершенствованием профессиональных знаний, умений. Важнейшим условием достижения высокого уровня профессионализма является личностный рост специалиста.

Отличительными признаками такой развитой личности являются:

- способность и потребность брать на себя ответственность за свои действия;
- умение удовлетворять свои потребности, нужды, не принося ущерба другим;
- достижение значительных успехов в профессиональной деятельности, так как она является средством самовыражения;
- энергия и жизнестойкость в повседневной жизнедеятельности;
- открытость профессиональным переменам и новому жизненному опыту.

Механизмами личностного роста являются: самопознание, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста, самореализация. Точкой отсчета личностного роста, самовоспитания человека является выбор идеала – образца, на который хотелось бы равняться. Это может быть конкретный человек или собирательный образ. Наличие идеала-образца является первопричиной, толчком самовоспитания.

Под самовоспитанием понимают активно-творческое отношение индивида к себе, «доставление» самого себя, направленное на совершенствование определенных личностных качеств, нейтрализацию «несовершенств» своей личности. Стартом самовоспитания, личностного роста является самопознание. Приемами самопознания являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотношение, самооценка. Заниженная самооценка сопряжена с переоценкой внешних обстоятельств. Она порождает апатию, неуверенность человека в себе и также отрицательно влияет на человека. Для формирования адекватной самооценки существует множество методик. Недопустимы в профессиональной педагогической деятельности: жестокость, деспотизм, наличие вредных привычек (алкоголизм, наркотическая зависимость), рукоприкладство, непримиримость, нравственная нечистоплотность. Мешают плодотворной педагогической деятельности такие качества, как: неуверенность в себе, мстительность, высокомерие, самовлюбленность, рассеянность, несобранность, завистливость, некомпетентность. Желательные для педагогической деятельности качества: обаяние, артистизм, элегантность, чувство юмора, внешняя привлекательность, современность, приветливость. Культура самовоспитания предполагает знание приемов самопобуждения, способствующих реализации разработанной программы. Приемами самопобуждения являются: самокритика, самоприказ, самообязательство, самопринуждение. Выбор приемов самопобуждения, включение их в практику повседневной жизнедеятельности, самореализации предполагает упражнения, т.е. многократное повторение тех или иных состояний, действий, ситуаций, которые закрепляются как новые качества личности. Человек, избравший определенную сферу деятельности, рассчитывает на перспективную карьеру.

3. Карьера человека как условие и уровень его самореализации

Понятие «карьера» пришло из французского языка и обозначает продвижение в сфере профессиональной деятельности, достижение известности. Со словом «карьера» нередко связывают наличие негативных человеческих качеств, проявляющихся в погоне за успехом в любой сфере деятельности, вызванных стремлением к личному благополучию. В русском языке эти качества запечатлены как «карьеризм», «карьерист». Мы рассматриваем карьеру как естественную потребность человека в полной жизненной самореализации всех его способностей на пользу людям, обществу, приносящую ему удовлетворенность собой.

Выбирая сферу профессиональной деятельности, человек сознательно (или неосознанно) строит свою личностную концепцию благополучного будущего, упорядоченного, взаимосогласованного, предсказуемого и понятного. В этой личностной концепции своего будущего он видит себя удачливым и неуязвимым.

Полноценная жизненная самореализация в профессиональной сфере возможна, если человек:

- признает свою профессиональную деятельность как наилучшую для самореализации собственной личности;

- осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения, способен к дружескому взаимодействию с другими людьми, независимо от их индивидуальных особенностей;
- обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности в профессиональной деятельности и разнообразных отношениях;
- способен к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для реализации его стремления быть эффективным, компетентным профессионалом, значимым для окружающих на всех этапах жизненного пути.

В широком смысле слова карьера понимается как общая последовательность развития и самореализации человека в основных сферах жизнедеятельности: в работе, семье, общественной жизни, досуге. Сущностной характеристикой карьеры является продвижение вперед, активность человека в освоении и совершенствовании способов профессиональной деятельности с учетом динамичности ценностных ориентаций, темпов и направленности социокультурного развития общества. Успешность карьеры человека зависит от целого ряда факторов: от определения сферы профессиональной деятельности (профессионального самоопределения); от профессионального выбора, от личностных особенностей, от уровня притязаний, ценностных установок. Траекторию своего профессионального роста каждый человек выстраивает с учетом названных выше характеристик.

Прежде чем приступить к обсуждению проблемы успешной карьеры, рассмотрим виды карьеры. По динамичности продвижения личности в сфере профессиональной деятельности выделяют *линейную, стабильную, спиральную, кратковременную, платообразную и снижающуюся карьеру*.

Линейная карьера складывается у человека, который с самого начала трудовой деятельности выбрал понравившуюся ему сферу и упорно на протяжении всей трудовой деятельности поднимается по служебной лестнице. Типичный пример: учитель – руководитель методического объединения – завуч – директор школы – инспектор районного отдела образования – работник министерства и т.д. У человека, сознательно и продуманно выбравшего сферу профессиональной деятельности, линейная конфигурация карьеры является типичной и наиболее перспективной.

Стабильный тип карьеры сопутствует тем, кто еще в молодости избрал сферу своей деятельности и остался в ней до конца трудовой деятельности. Такие люди повышают уровень своего мастерства. Если взять педагога, то это – учителя, любимые своими учениками, их приглашают быть репетиторами. Эта категория педагогов имеет, как правило, более высокий доход. Они не стремятся продвигаться по иерархической лестнице в системе образования. Их устраивает роль эффективного, любимого учителя. Повседневная работа учителя внешне мало изменяется. Его профессиональный рост связан с повышением квалификации, духовным ростом. Это распространенный вид карьеры.

Спиральная конфигурация карьеры складывается у беспокойных, мятущихся личностей. Они с энтузиазмом включаются в работу, хорошо выполняют ее, достигают высоких результатов, быстро продвигаются в своем статусе и ранге. Но через 5-7 лет интерес притухает, они часто переходят на другую работу, где все повторяется заново.

Кратковременная карьера, как правило, сопутствует недисциплинированным и низкоквалифицированным работникам. Они часто переходят с работы на работу. Их повышение, «продвижение» по службе обычно случайно и незначительно. Таких работников называют «летунами».

Платообразная карьера характерна для той категории людей, которые хорошо справляются со своими обязанностями, их считают перспективными для занятия более ответственных и масштабных ролей и функций. После достижения определенного уровня обнаруживается предел их возможностей, компетентности. Это «мертвая зона» на плато, когда человеку не открывается перспективы для продвижения. Он с этого места уходит на пенсию.

Снижающаяся карьера – это трагическая конфигурация карьеры. Она квалифицируется в тех случаях, когда человек неплохо начинает свою профессиональную деятельность, добивается определенных успехов в ней, но в жизни происходит нечто непредвиденное (болезнь, стресс и т.п.), что постепенно снижает его работоспособность. Специалист перестает соответствовать требованиям, предъявляемым к личности и характеру выполняемой работы, постепенно опускается до самого низкого уровня.

При каких условиях карьера человека складывается эффективно? Давайте привлечем к поиску ответа на этот вопрос книгу Генриха Сауловича Альтшуллера «Как стать гением». Он считает, что карьеру можно представить в виде цепочки событий, шагов, выборов, которые совершает человек в борьбе против мешающих

и противодействующих ему внешних и внутренних обстоятельств. Проанализировав сотни биографий людей, создавших прекрасные карьеры и реализовавшихся во всех ипостасях, Г.С. Альтшуллер разработал своеобразный алгоритм построения карьеры. Во-первых, человек должен ответить на вопрос, какие цели он ставит перед собой. Во-вторых, определить, что мешает ему стать тем, кем мечтает? В-третьих, решить, как преодолеть противодействие жизненных обстоятельств?

Сопоставив факты биографий выдающихся людей, он пришел к следующим выводам.

1. У каждого из них была Достойная Цель. Ее основной критерий: она должна быть общественно полезной, позитивной, направленной на развитие жизни; цель должна быть прекрасной, к решению которой можно приступить сейчас же; конкретная цель должна иметь выход к глобальным проблемам.

Выбранную цель Г.С. Альтшуллер считает эквивалентом собственной жизни. Выбирая достойную цель, важно иметь в виду, что она «заведомо превышает возможности и способности человека, за нее берущегося... Достижение таких «непосильных» целей – это вклад в копилку ориентиров человечества: трудно сказать, что ценнее – непосредственно полученные результаты или сам факт того, что человек не испугался, не отступил».

2. План достижения Достойной Цели. Каждодневное планирование деятельности, строгое распределение сил, разумная смена занятий – норма жизни человека. Сознание самоотчетности заставляет не распускаться; понимание масштабности цели, ее необходимости для людей позволяет преодолевать определенные тяготы быта. «Это просто способ прожить счастливую жизнь», - пишет Г.А. Альтшуллер.

Обязательный элемент плана – контроль за его выполнением, контроль темпов продвижения к цели. Без систематического отчета самому себе не может быть серьезной работы. Человек должен точно знать, сколько времени он тратит на достижение Достойной Цели. Контроль выполнения планов обеспечивает планирование реально выполнимого объема и позволяет увеличивать этот объем за счет сокращения потерь времени.

3. Работоспособность как необходимое условие достижения поставленных целей и задач профессиональной деятельности. Ее рассматривают как способность личности к длительному интеллектуальному и физическому напряжению, обуславливающая результативность работы. Опыт показывает, что важнейшим условием повышения работоспособности человека могут являться:

- учет рабочего времени и выполненного объема работы;
- чередование утомительных, сложных видов деятельности с приятными занятиями;
- своевременный и полноценный отдых, соблюдение гигиены и безопасности труда;
- разработка, освоение и внедрение эффективных технологий профессиональной деятельности.

4. Техника решения встающих перед человеком задач. Становление карьеры предполагает филигранное решение если не всех, то определенного класса профессиональных задач. Например, один человек (учитель) великолепно организует и осуществляет эстетическое воспитание учащихся средствами своего предмета. У другого эффективно осуществляется индивидуальная работа с учащимися, у третьего – самостоятельная работа школьников. Самые общие шаги в решении проблем А.Г. Альтшуллер прописывает следующим образом: во-первых, следует определить противоречие, наличие которого препятствует достижению цели; во-вторых, проанализировать историю решения проблемы в теории и на практике; затем – разработать собственную стратегию решения проблемы.

5. Умение «держать удар» – это следующая составляющая, помогающая человеку успешно реализовать траекторию своего профессионального развития, свою карьеру. Сопротивление инновационным решениям могут оказывать коллеги, администрация из-за боязни личной перестройки, члены семьи, требующие большего внимания быту, заботе о ее материальном благополучии. Удар может быть в виде попыток публичного присвоения идей, результатов работы.

6. Результативность профессиональной деятельности (или анализ промежуточных результатов) в решении профессиональных задач – следующая составляющая профессиональной карьеры. Рефлексия промежуточных результатов (как положительных, так и отрицательных) позволяет оценить промежуточные продукты труда и сопоставить их с прогнозируемым конечным результатом, скорректировать план достижения целей и технологию решения профессиональных задач.

Повседневная работа требует от человека длительного интеллектуального напряжения, волевых усилий, эмоционального напряжения. Сила личности человека – это важная составляющая его карьеры.

4. Сила личности как фактор личностного самосовершенствования

Сила личности проявляется в способности человека сохранять чувство собственного достоинства при самых неблагоприятных стечениях обстоятельств.

Поль Вайнцвайг выделил «четыре кита», на которых зиждется сила личности: потребность преодолевать трудности, самоконтроль, гармонизация отношений личности с миром и самим собой, способность к идеализации окружающей среды и общества. Рассмотрим основные из них – первые две составляющие силу личности.

П. Вайнцвайг утверждает, что каждое неисполненное желание, неудовлетворенная потребность – это неиспользованная энергия человека, которая никуда не девается, а может накапливаться. Разрядиться же эта накопленная энергия может в самое неподходящее время и в самом неподходящем месте в виде грубости, непонятных слез, ненужного отчаяния. Такие эмоциональные состояния часто называют стрессами. П. Вайнцвайг считает их нормальными в жизнедеятельности человека и предлагает систему «работы со своим стрессом». П. Вайнцвайг предлагает рассматривать каждое препятствие как желание, удовлетворению которого что-то грозит. В жизнедеятельности человека это может быть ситуация, когда надо сесть за выполнение взятой на дом работы, но хочется посмотреть интересный видео (телефильм), почитать книгу и т.д.

Справиться с трудностями (препятствиями) – значит найти безвредный способ их миновать или просто обойти. Безвредным считают тот способ действия, который не причиняет вреда ни самому человеку, ни окружающим его людям и ведет к достижению цели.

Все трудности, неприятности можно воспринимать с конструктивной точки зрения и рассматривать их как стимул для увеличения силы своей личности. Преодолевая трудности, препятствия, человек становится сильнее. Значит, в дальнейшем он может чувствовать себя уверенным, найдет достойный способ действовать в предлагаемых жизнью обстоятельствах. Самоконтроль – это развиваемая способность человека контролировать свои чувства и действия, не принося вреда себе, окружающим и решению поставленных задач. Самоконтроль можно рассматривать как психотерапию человека в общении с самим собой, как психогигиену его профессиональной деятельности, обеспечивающую ему профессиональное долголетие, успешную карьеру.

Итак, жизнь и профессиональная деятельность человека, его карьера невозможна без самовоспитания в течение всей жизни.

В структуре карьеры человека значимую роль играет его имидж. Имидж (от англ. image – образ) – эмоционально окрашенный стереотип восприятия человека коллегами, социальным окружением, массовым сознанием. Имидж включает в себя как реальные качества человека, так и приписываемые ему.

Имидж может создаваться произвольно («Я такой, какой есть») и формироваться осознанно и целенаправленно. Чтобы включиться в «созидание себя», важно знать составляющие имиджа.

1 группу качеств, формирующих имидж личности, образуют: природные качества личности (лицо, рост), которыми важно уметь пользоваться.

2 группу – социальные качества (коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречие).

3 группу – образованность (нравственные ценности, владение технологиями принятия решений, разрешения конфликтов, профессиональная компетентность).

4 группу – «рабочие» качества, связанные с ориентацией на достижения, ответственностью, обязательностью.

Создание своего имиджа и его поддержание – это также процесс и результат самовоспитания, самосозидания, непрерывной работы человека над собой.

1. 1 Лекция № 6 (2 часа).

Тема: «Образование как многоаспектное понятие»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Сущность понятия образования.
2. Аспекты содержательной трактовки понятия «Образования».
- 2.1 Образование как ценность
- 2.2 Образование как система
- 2.3 Образование как процесс
- 2.4 Образование как результат

1.1.2 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 созидательными 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 отрасли 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;

б) 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 докторантура, курсы, институты повышения квалификации и переподготовки) образования;
- специальные (коррекционные) учреждения для обучающихся с отклонениями в развитии: школы для слабослышащих 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, осуществляющий 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 коллективов, 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 закрепила 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 закреплён 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 выдвигается 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 сферы — 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. 1 Лекция № 7 (2 часа).

Тема: «Идеи и концепции поликультурного образования»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Основные принципы поликультурного образования.
2. Подходы к пониманию сущности поликультурного образования.
3. Цели и задачи поликультурного образования.
4. Поликультурное образование как социальное воспитание и обучение.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Философский, социологический и культурологический контексты

Философские основы. Центральная философская идея поликультурного воспитания — синтез проблем педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде. Возникающие в полиэтническом 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 осмысленные, 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 он специфически проявляются в определенном педагогическом контексте многонациональных социумов.

3.2 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 — деятельностного, поведенческого, исторического, средового, философского, антропологического, образного и пр. Во всех трактовках, однако, есть общие точки соприкосновения, сущностно 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 умообразное 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 личностно-ориентированной 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 субкультурам 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 осмысления 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 сколке 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 полиэтническом государстве должна представлять собой... специальную проблему. Иными словами, всякое полиэтническое общество во избежание участи 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 переключку 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 устранением, 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.

4 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, обострятся 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 с идеалами поликультурного воспитания в многокультурной и многоэтнической среде.

В конечном счете, глобализация сулит человечеству качественно новые положительные изменения в сфере культуры и воспитания. Вследствие этого поликультурность как детерминанта воспитания приобретает новые качества. Они характеризуются, прежде всего, взаимопроникновением 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 переперспективы: 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. Колоссальный 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 иноземных предках наших величайших поэтов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова.

1. 1 Лекция № 8 (2 часа).

Тема: «Система образования, ее характеристика»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Непрерывность образования (сущность, функции, принципы и пути реализации).
2. Вариативные типы и виды образовательных учреждений в современной системе образования.
3. Дополнительное образование (типы, виды образовательных учреждений)

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Понятие и сущность содержания образования

Для успешного обучения необходимо понять - чему надо учить, т.е. каково должно быть содержание образования. Существуют разные трактовки понятия содержания образования.

К традиционной педагогике, ориентированной преимущественно на реализацию образовательных функций школы, *под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.* Это так называемый *знаниево-ориентированный* подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, В.В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определенным учебным содержанием. У них должны быть сформированы ценностно-значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т.д. Содержание образования представляется этими авторами как *педагогически адаптированный социальный опыт* во всей его структурной полноте, состоящий из **четырёх элементов** и представляющий собой опыт:

- познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
- осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

- творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);
- осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, людям, самому себе, нормам морали, мировоззренческим идеям и т.д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

3. 2. Основные теории формирования содержания образования

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Содержание образования в разных социальных системах неодинаково. Оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII — начале XIX вв. Они получили название теорий материального и формального содержания образования.

Сторонники теории *материального содержания образования* (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Г. Спенсер и др.). Своих сторонников данная теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники теории *формального содержания образования* (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо, прежде всего, развивать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью таких учебных предметов, как математика и классические языки (особенно древние). Такие взгляды разделяли Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Герbart и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К.Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К.Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами. На рубеже XIX и XX вв. появляется *теория дидактического прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в *общественной и индивидуальной деятельности ученика*. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учащихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы американской школы. В соответствии с этой теорией ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся и их интересам.

Практическая реализация данной теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия. Несмотря на то, что дидактический материализм, дидактический формализм и дидактический прагматизм не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм*. По его мнению, необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т.е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

В. Оконь также считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии — идея эволюции, в математике — идея функциональных зависимостей, в истории — историческая обусловленность и т.д.), то есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом. Исключительное значение общего образования, по мнению ученого, определяется тем, что оно должно способствовать установлению социальных связей между людьми, общественными классами и народами, быть основным фактором, открывающим путь в мир человеческой культуры. Автор выделяет два гармонично связанных между собой аспекта общего образования: *предметный (объективный), который связан с познанием объективного мира и приобретением навыков, необходимых для его преобразования, и личностный (субъективный), связанный с познанием самого себя, формированием мотиваций, интересов, приобретением навыков, способствующих самоформированию*. В соответствии с названными аспектами рассматриваются и цели обучения.

Обучение, рассматриваемое с предметной (объективной) стороны, имеет следующие три основные цели:

1) овладение учащимися основами научных знаний о природе, обществе, технике и искусстве (формирование мировоззрения, умений и навыков, обеспечивающих возможность самостоятельного использования этих знаний; способов научного мышления и методов исследований в рамках отдельных предметов);

2) общая подготовка учащихся к практической деятельности, которая позволяет человеку познавать и преобразовывать природу, общество и культуру и осуществляется, прежде всего, через познавательную деятельность;

3) формирование у учащихся научных убеждений и основанного на них целостного восприятия мира.

Обучение, рассматриваемое с личностной (*субъективной*) стороны, также включает три основные цели, которые находятся в неразрывной связи с реализацией рассмотренных выше предметных целей:

1) общее развитие мышления и познавательных способностей;

2) формирование потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся;

3) привитие учащимся навыков к самообразованию, необходимыми условиями которого являются овладение «техникой» самообразования и привычка к работе над собственным образованием.

В процессе обучения следует создавать такие условия, при которых учащиеся смогут использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые обществом к образованию, и индивидуальные запросы учащихся.

В 1950-е гг. была разработана *теория операциональной структуризации содержания образования*. Ее появление связано с внедрением в учебный процесс программированного обучения. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько — каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на части, связанные содержательно и логически.

В современной России содержание образования определяется целевой установкой, заложенной в Законе РФ «Об образовании» (ст. 14).

Согласно этому закону, содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования призвано обеспечивать уровень общей и профессиональной культуры общества, адекватный мировому; формирование у обучающегося картины мира, соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Различают содержание общего и профессионального образования. Содержание общего образования способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. Содержание профессионального образования дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

3. Определение и структура содержания образования

В дидактике существуют различные трактовки понятия содержания образования. Так, Ю. К. Бабанский определяет его следующим образом: «Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду»

Здесь в содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. При этом содержание образования рассматривается как один из компонентов процесса обучения.

Иное определение содержания образования дает В. С. Леднев, который считает, что его необходимо анализировать как целостную систему. При этом следует иметь в виду, что содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «разрез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации

абстрагируются. Таким образом, «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность»

В. С. Леднев выделил факторы, оказывающие влияние на набор структурных компонентов образования и их взаимосвязь. Структуру содержания образования в целом определяют:

- факторы глобального уровня, на основе которых образование делится на основные отрасли и последовательные ступени;
- факторы, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования с учетом их градации на теоретическую и практическую части;
- факторы содержания образования в общей школе;
- факторы содержания образования в специальных учебных заведениях, профессионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях;
- факторы, определяющие содержание отдельных учебных курсов, отдельных видов практик и учебных проектов.

На основе анализа социального опыта И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин выделяют 4 типа элементов содержания образования.

1. Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в данном обществе.

2. Система умений и навыков, т. е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета, общих для всех, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять и воспроизводить добытое человечеством.

3. Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Последнее предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых;
- видение структуры объекта;
- альтернативное мышление, т. е. видение возможных решений данной проблемы;
- нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

4. Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Следует отметить, что общепринятое понимание образования как усвоение учащимися социального опыта прошлого, накопленного человечеством, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, в достижении собственных целей. В этом смысле нам представляется интересной характеристика эвристического образования, предлагаемая А. В. Хуторским. Содержание эвристического образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками, и вариативную, создаваемую каждым учеником в ходе обучения.

А. В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования.
2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.
3. Базовое культурно-историческое образование.

4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

5. Предметное образование — базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.

6. Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.

7. Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Такой подход позволяет по-иному посмотреть на сущность образования, в котором центральным объектом выступает деятельность самого образующегося человека. Подобный подход встречается в работах И. И. Ремезовой,

Г. П. Анишиной: «Образование — это не только как бы передача знаний, научение этим знаниям. В слове "образование" скрыто слово "образ", т. е. формирование самого себя, а точнее — проявление в себе самого себя».

В педагогической науке разработана система критериев отбора содержания образования, в соответствии с которым изучаемое в школе должно:

- обеспечить целостное отражение задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

- иметь научную и практическую значимость включаемого в учебные предметы и общественную практику образовательного материала;

- соответствовать реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;

- обеспечить соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его обучения;

- учитывать международный опыт построения содержания общего среднего образования;

- соответствовать имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Большое значение в дидактике имеет последовательность введения учебного материала.

Основанием для отбора содержания школьного образования служат общие принципы. К решению данной проблемы также нет однозначного подхода. Приведем в качестве примера принципы формирования содержания общего среднего образования, предложенные Б. Т. Лихачевым. Автор выделяет две группы принципов: общеметодологические и специальные. К *общеметодологическим принципам* относятся:

- образовательный характер учебного материала;

- гражданская и гуманистическая направленность содержания;

- связь учебного материала с практикой перемен в нашем обществе;

- основообразующий и системообразующий характер учебного материала;

- интегративность изучаемых курсов;

- гуманитарно-этическая направленность содержания образования;

- развивающий характер учебного материала;

- взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов;

- эстетические аспекты содержания образования.

К *специальным принципам* формирования содержания общего среднего образования относятся:

а) принципы формирования содержания предметов науки:

- соотнесение учебного материала с уровнем развития современной науки;

- политехнизм;

- единство и противоположность логики науки и учебного предмета;

б) принципы формирования содержания общего среднего образования в области искусства:

- единство идейного содержания и художественной формы;

- гармоничное культурное развитие личности;

- идейная общность и взаимосвязь искусств;

- учет возрастных особенностей;

в) принципы формирования содержания общего среднего образования в области трудового обучения:

- общественно-экономическая целесообразность и необходимость детского труда, его включенность в производственную деятельность;

- связь труда с наукой;

- соответствие детского труда требованиям современных профессий.

Таким образом, содержание школьного образования может быть структурировано различным образом, однако любая совокупность научных знаний, предлагаемых ученикам для усвоения, должна быть целостной.

1. 1 Лекция № 9 (2 часа).

Тема: «Основные теории формирования содержания образования»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Понятие и сущность содержания образования.
2. Основные теории формирования содержания образования.
3. Определение и структура содержания образования

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Стандарт образования как основной нормативный документ

Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется *образовательной программой* (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно, а также *уставом*.

Основная образовательная программа в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении разрабатывается на основе соответствующих *примерных* основных образовательных программ.

Примерные основные образовательные программы с учетом их уровня и направленности могут включать в себя *базисный учебный план и примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин* (модулей).

Образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) за пределами определяющих его статус образовательных программ.

Образовательное учреждение при реализации образовательных программ использует возможности учреждений культуры.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана *двумя* обстоятельствами.

Прежде всего, необходимостью создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего "норма, образец, мерило". *Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.*

Стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. В Законе Российской Федерации об образовании (2013 г.) предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются *три компонента*: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Стандартом устанавливается объем *школьного компонента* содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Стандарт образования отражает обязательства, с одной стороны, государства перед своим гражданином, а с другой - гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина

достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки; требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;

- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

До настоящего времени общеобразовательные стандарты у нас и за рубежом были представлены в виде программ и требований к уровню подготовки школьников по отдельным учебным предметам. На их основе могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

2 Федеральные государственные образовательные стандарты

В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

В соответствии с Федеральным законом от 22 августа 1996 года N 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" реализация программ высшего профессионального и послевузовского профессионального образования осуществляется на основе образовательных стандартов и требований.

Есть государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, которые самостоятельно устанавливают образовательные стандарты. Перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации – это МГУ имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, федеральные университеты, университеты, в отношении которых установлена категория "национальный исследовательский университет. Требования к условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Федеральные государственные образовательные стандарты и требования должны обеспечивать:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты и требования включают в себя требования к:

- 1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему;
- 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения основных образовательных программ.

При реализации основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты.

Разработка и утверждение федеральных государственных образовательных стандартов осуществляются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Федеральные государственные образовательные стандарты утверждаются не *реже одного раза в десять лет*.

Федеральные государственные образовательные стандарты и требования являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

3 Закон о высшем и послевузовском образовании

Правовое регулирование отношений в области высшего и послевузовского профессионального образования осуществляется настоящим Федеральным законом, другими законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, а также законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации и муниципальными правовыми актами.

Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены настоящим Федеральным законом, применяются правила международного договора.

Государственная политика в области высшего и послевузовского профессионального образования основывается на принципах, определенных Законом Российской Федерации "Об образовании", а также на следующих принципах:

- непрерывность и преемственность процесса образования;
- интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования;
- конкурсность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, технологий, а также подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации работников;
- государственная поддержка подготовки специалистов, приоритетных направлений научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования.

Государство обеспечивает приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования посредством:

- 1) финансирования за счет средств федерального бюджета обучения в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации;
- 2) расширения доступа граждан Российской Федерации к высшему образованию;
- 4) предоставления обучающимся (студентам, аспирантам, докторантам и другим категориям обучающихся) в государственной системе высшего и послевузовского профессионального образования государственных стипендий, мест в общежитиях, иных мер социальной поддержки в соответствии с законодательством;
- 5) создания условий для равной доступности высшего и послевузовского профессионального образования;
- 7) создания условий для интеграции высшего и послевузовского профессионального образования и науки.

Гражданам Российской Федерации гарантируется получение на конкурсной основе бесплатного высшего и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях высшего профессионального образования в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований и, устанавливаемых в соответствии с пунктом 4 статьи 5 настоящего Федерального закона образовательных стандартов и требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Гражданам Российской Федерации гарантируется свобода выбора формы получения высшего и послевузовского профессионального образования, образовательного учреждения и направления подготовки (специальности).

Ограничения прав граждан на получение высшего и послевузовского профессионального образования могут быть установлены исключительно федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения. Оценка качества подготовки студентов

В целях развития уровневого высшего профессионального образования были проведены изменения в законодательстве, в результате которых бакалавриат и магистратура или подготовка специалиста рассматриваются в качестве самостоятельных образовательных уровней высшего образования, где основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня. Введение уровневого высшего профессионального образования (бакалавр-магистр) является важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования.

В современной ситуации, когда технологии и знания обновляются очень быстро, нецелесообразно готовить «узких» специалистов в стенах вуза, начиная с первого курса, в течение пяти-шести лет. Поэтому введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре или на производстве будет больше соответствовать быстро меняющемуся рынку труда. Такая система станет более гибкой и будет основой для формирования структуры квалификаций и образовательных программ, соответствующей потребностям общества.

Принимая во внимание, что абитуриент не всегда осознанно выбирает траекторию образования для будущей профессии и может испытывать затем потребность в ее корректировке, новый подход позволяет после первых лет обучения по широкому направлению более осознанно выбрать профиль программы, который реализуется на старших курсах бакалавриата.

После окончания первого уровня, выпускник, имея диплом о высшем образовании, получает возможность вновь скоординировать свои жизненные планы с изменениями на рынке труда, как продолжив получение образования в магистратуре (профильной или непрофильной), так и используя широкий спектр программ дополнительного профессионального образования с присвоением соответствующей квалификации.

Принятием в 2009-2011 гг. образовательных стандартов третьего поколения, можно считать, были созданы условия для развития российского уровневого высшего профессионального образования в рамках общеевропейского образовательного пространства. На основе опыта разработки и реализации предыдущих стандартов и с учетом документов Болонского процесса ФГОС ВПО предусматривают, прежде всего, следующие особенности:

- акцентирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки в виде компетенций (динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда) как в области профессиональной деятельности, так и в социально-личностной. Кроме того, устанавливаются требования к результатам освоения отдельных разделов образовательных программ;
- отсутствие деления на федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты, расширяя одновременно академические свободы вузов при формировании основных образовательных программ;
- введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы (особенно в магистратуре);
- установление трудоемкости объема учебной работы студента в зачетных единицах вместо часовых эквивалентов.

1. 1 Лекция №10 (2 часа).

Тема: «Дидактика, понятие, сущность и содержание»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Общее понятие о дидактике.
2. Объект, предмет дидактики.
3. Основные дидактические концепции.
4. Современные дидактические концепции.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Предмет и задачи дидактики как теории обучения.

Третье тысячелетие выделяет образование в качестве одной из самых обширных сфер человеческой деятельности, так как в нем задействовано более миллиарда учащихся и около пятидесяти миллионов учителей. Повышение социальной роли образования в XXI в. тесно взаимосвязано с определением новых парадигм будущего общества.

Самыми необходимыми и выгодными инвестициями являются вложения в человека и его совершенствование, поэтому цивилизованное развитие социума возможно лишь при условии повышения статуса и престижа образованности. Именно благодаря образованию и целенаправленному обучению происходит формирование человеческой личности, ее духовно-ценностных ориентаций.

Научной педагогической сферой, которая бы логично и последовательно изучала особенности целенаправленного процесса систематического образования и обучения подрастающего поколения, определяя его специфику и закономерности, является исторически сложившаяся в процессе эволюции человеческой цивилизации наука — дидактика.

Данный термин имеет свои истоки в греческом языке, в котором *didaktikos* означает «поучающий, относящийся к обучению», *didasko* — «изучающий». Данное понятие было введено в педагогический арсенал известным немецким ученым Ратке (Ратихием) (1571 - 1635), который рассматривал дидактику как искусство обучения, т.е. своего рода практическое умение. Трактовка этой категории изменялась в различные исторические периоды:

Я.А.Коменский (1592—1670) в своем теоретическом трактате «Великая дидактика» высказал идею о том, что дидактика представляет собой «универсальное искусство обучения всех всему»;

И.Ф. Герbart (17762—1841), разрабатывая теоретические основы дидактики, понимал ее как внутреннюю, целостную и непротиворечивую теорию «воспитывающего обучения», объединяя процесс преподавания и учения;

К.Д.Ушинский (1824—1870) выдвинул проблему необходимости установления связей между теорией и практикой обучения, психологией и педагогикой на основе единства чувственного и рационального в познании;

Д.Дьюи (1859 — 1952) основное внимание обращал на активную роль ребенка в процессе обучения, принцип практической деятельности на основе личного опыта и формирования способности к интеллектуальной деятельности.

Данные концепции в их историческом развитии оказали безусловное влияние на понимание дидактики как научной дисциплины, изучающей теории преподавания и учения. Одновременно дидактику можно рассматривать как исторически сложившуюся научную дисциплину, создание которой было связано с необходимостью систематической и организованной передачи обобщенного опыта последующим поколениям. В связи с этим И. Марев — известный болгарский философ и педагог — условно выделяет следующие исторические этапы развития дидактики.

Первый период до Я.А. Коменского; он характеризуется как этап донаучного «педагогического и дидактического творчества», (ситуативного, непосредственного осмысления дидактического процесса, «воспитательных традиций и обычаев» в условиях господства средневековой схоластики.)

Второй период — от Я.А. Коменского до появления кибернетики как общей теории о процессах управления (1950). Отмечен плодотворным развитием педагогических и дидактических теорий, формированием основных законов и закономерностей.

Третий период — с появления кибернетики, составляющей одно из ведущих направлений развития научно-технической революции, до наших дней.

В истории дидактики взгляды на сущность обучения, теории процесса обучения развивались и менялись. Так и в настоящее время многое меняется во взглядах на обучение, выдвигаются новые задачи и решения, происходит переход от классической школы-фабрики к другим моделям обучения, отвечающим современным требованиям. Традиционная (классическая) дидактика, ориентированная на формирование знаний, заменяется обучением, ориентированным на развитие личности, её компетенций, на личностный рост, развитие индивидуальных наклонностей и способностей. Так одним из инновационных направлений для отечественной дидактики является поиск более гибких форм организации обучения в школе и вузах, поскольку классно-урочная и лекционно-семинарская системы не дают возможности для индивидуализации и технологизации обучения, для реализации личностно ориентированного обучения.

За многовековую историю существования дидактики как науки сложились различные подходы к рассмотрению взаимодействия между категориями «педагогика» и «дидактика». Так, например, по мнению М. Гераскова и И. Марева, дидактика и педагогика могут быть соотнесены по следующим концептуальным позициям:

- педагогика и дидактика — перекрещивающиеся (родственные) понятия;
- педагогика и дидактика находятся в соотношениях целого и части;
- «дидактика» — более широкое по объёму понятие, чем «педагогика»;
- «педагогика и дидактика являются отдельными самостоятельными дисциплинами.

Однако в современных работах М.А. Данилова, В. Оконя, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной традиционным является подход, в соответствии с которым дидактика рассматривается как часть педагогики. Однозначного подхода к определению взаимосвязи данных научных сфер (педагогики и дидактики) в настоящее время не выработано, что связано с различным толкованием самого термина «дидактика».

Объект исследования дидактики как науки представляет собой взаимосвязь собственно процесса образования и обучения как явлений объективной педагогической реальности, где обучение выступает Дидактика в качестве образовательного средства. Дидактика выполняет как теоретическую (главным образом *диагностическую и прогностическую*) функции, так и функцию *практическую* (инструментальную). Общая дидактика отвечает на вопросы о целях, содержании, способах обучения учащихся по всем предметам и на всех уровнях. Частные дидактики или, как их еще называют, предметные методики, разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных предметов. Они исследуют обучение по отдельным предметам или уровню образования (методика начального обучения, дидактика высшей школы). Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в то же время на результатах их исследований.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, образовательные технологии, направленные на более эффективное личностное развитие обучающихся.

В решении этих задач общая дидактика использует достижения смежных наук, а именно: философии, психологии, возрастной психологии, а в последние десятилетия и данные кибернетики. Именно кибернетика в

значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Пользуясь данными психологии, дидактика, например, осуществляет сложный анализ внутренних сторон обучения, закономерностей в области познавательной деятельности учащихся, условий формирования мотивационно-потребностной сферы учащихся. В дидактических исследованиях содержатся такие понятия из психологии, как "восприятие", "усвоение", "умственное развитие", "мышление", "запоминание", "навыки" и др. Возрастная физиология, в свою очередь, обеспечивает дидактику пониманием механизмов сложных процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия служит основанием для разработки дидактикой личностно-ориентированного обучения и воспитания, а теория познания составляет методологическую основу процесса обучения, в структуре которого формируется характер и направленность познавательной деятельности учащихся.

Основными понятиями общей дидактики как науки являются: "преподавание", "учение", "учебный предмет", "учебный материал", "учебная ситуация", "метод обучения", "учитель", "ученик", "урок" и др. Это – специфические понятия дидактики как науки. Но наряду с этими понятиями, дидактика оперирует другими понятиями, а именно: "обучение", "образование", "самообразование", "воспитание", знания, умения, навыки, технология и др.

Существуют различные точки зрения по поводу взаимосвязи терминов «образование» и «обучение». Так, образование представляется более широкой категорией имеющей целостную, поли-функциональную и полисмысловую структуру. Данное понятие рассматривается как процесс внешнего воздействия на усвоение индивидуумом обобщенного, объективированного, общественного опыта, процесс трансформации важного общественного опыта, норм, ценностей и т.д. в субъективный мир формирующейся личности. Начальные этапы развития человека связаны с развитием его биологической сущности, а в процессе образования, который совершается на ранних этапах онтогенеза через педагогические воздействия, через процессы воспитания, происходит его «второе рождение», превращение в социальное, общественное существо, личность.

Таким образом, в современной дидактике под термином «образование» понимают *специальную сферу социальной жизни, уникальную систему, своеобразный социокультурный феномен, способствующий накоплению знаний, умений и навыков и интеллектуальному развитию человека.*

При этом в качестве ведущих тенденций развития образования рассматриваются:

- признание готовности учащихся не только к социальной адаптации, но и к активному освоению ситуации социальных перемен;
- адаптация образовательного процесса к возрастающим запросам, потребностям личности и общества в соответствии с национальными и культурными традициями;
- массовый и непрерывный характер образования в кросскультурном мировом пространстве.

Другая трактовка образования, представленная в работах Е. П. Белозерцева, связана глубоким религиозным смыслом понятия «образец» — «образ Божий» — обозначающего лик, личину человека, форму человеческого бытия в смысловом поле исторически сложившихся нравов, ценностей и национальных идеалов социума. Образование рассматривается как сущностная характеристика этноса, общества, человеческой цивилизации, способ их самосохранения и развития, т.е. давать человеку образование — это значит изменять его, преобразовывать, развивать его личность; заниматься самообразованием — преобразовывать собственную личность, формировать ее под влиянием собственных намерений и работы над собой.

В исследованиях Б.С.Гершунского, Е.И.Казаковой, Б.Т.Лихачева, А. П.Тряпицыной образование рассматривается как понятие, включающее следующие аспекты:

- *образование как процесс*, т. е. целостное единство обучения, воспитания, развития, саморазвития личности; создание условий для полноценной реализации внутреннего потенциала индивида и его становления в качестве интегрированного члена общества;
- *образование как социокультурный институт*, способствующий экономическому, социальному, культурному функционированию и совершенствованию общества;
- *образование как результат*, т. е. уровень общей культуры и образованности подрастающего поколения.

Итак, подобная трактовка образования предполагает рассмотрение обучения как основного и самого эффективного механизма становления личности.

Выделим наиболее распространенные подходы к пониманию обучения.

- обучение – процесс передачи опыта, знаний и формирования умений и навыков;
- обучение – процесс организации деятельности учащихся;
- обучение – процесс взаимодействия учителя и учащихся, двусторонний процесс;

- обучение – процесс сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся. (С)

3 Сущность процесса обучения и его функции

Процесс обучения является разновидностью человеческой деятельности, которая носит двусторонний характер. Этот процесс обязательно предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемых (одного или группы) учащихся, протекающее в определенных условиях (материальных, организационно-педагогических, психологических, эстетических и др.).

Процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – преподавания и учения.

Обучение невозможно без одновременной активной деятельности преподавателя и обучаемых, без их активного дидактического взаимодействия. Как бы активно не стремился сообщить знания учитель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не создал мотивацию и не обеспечил организацию их учебно-познавательной деятельности, то процесс обучения фактически не протекает.

Научная теория процесса обучения включает в себя *разработку* таких приемов и способов организации учебно-познавательной и исследовательской деятельности учащихся, которые обеспечивают эффективное усвоение ими знаний, выработку умений и навыков и формирование способов мышления и деятельности.

Система работы учителя может быть *эффективной* лишь тогда, когда она основывается на знании внутренних механизмов учения, на понимании того, как происходит в сознании учащихся отражение и преломление воспринимаемой в ходе учебного процесса информации. Таким образом, взаимодействие педагога и учащихся не может быть сведено к отношению «передатчик – приемник». Необходимы активность и взаимодействие всех участников учебного процесса. Французский физик Паскаль верно заметил, что «ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел – который надо зажечь». Следовательно, обучение можно охарактеризовать как целенаправленный процесс активного взаимодействия между педагогом и обучающимися, в результате которого у учащихся формируются знания, умения, навыки, способы мышления и деятельности на основе их собственной активности.

Всестороннее гармоничное развитие личности предполагает единство ее образованности, воспитанности и общей развитости. Исходя из этого, процесс обучения призван осуществить три функции:

- 1) образовательную (обучающую),
- 2) воспитательную,
- 3) развивающую.

Выделение этих функций условно. Образовательный процесс предполагает формирование у учащихся не только знаний, умений и навыков, но и личностных качеств, способов мышления и деятельности, мировоззрения, нравственности.

Образовательная функция, прежде всего, предполагает усвоение научных знаний, формирование специальных, общепредметных (или общеучебных) и межпредметных умений и навыков. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. *Специальные* умения и навыки – это специфические практические умения и навыки, характерные для определенного учебного предмета и отрасли науки. Кроме специальных умений и навыков в процессе образования учащиеся овладевают *общеучебными* умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам: умение работать с книгой, умение рациональной организации домашнего труда и др., а также общелогические умения: анализировать, обобщать, систематизировать, сопоставлять и др. Межпредметные умения и навыки характеризуют освоение учащимися конкретной учебной дисциплины с учетом ее взаимосвязей с другими предметами, применение междисциплинарных знаний на практике.

Воспитательная функция обучения способствует формированию у учащихся потребностно-мотивационной сферы, мировоззрения, нравственных, эстетических представлений, взглядов, убеждений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе, системы идеалов, отношений.

Между обучением и воспитанием существует не односторонняя связь от обучения к воспитанию. Процесс воспитания при правильной организации оказывает благотворное влияние на ход обучения, т.к. воспитание дисциплинированности, организованности, деловитости, самостоятельности, инициативности, социальной активности и др. качеств создает условия для более активного и успешного обучения.

Развивающая функция обучения. Обучение и воспитание развивают личность. Это очевидно. В таком случае, казалось бы, нет необходимости говорить еще и о развивающей функции обучения. Но педагогическая практика показывает, что обучение осуществляет развивающую функцию более эффективно, если имеет

специальную направленность и включает учеников в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, интеллектуальную, мотивационную, волевую, эмоциональную сферы личности. В связи с этим в дидактике используется специальный термин развивающее обучение. Сущность его заключается в том, чтобы в ходе обучения помимо формирования знаний и специальных умений необходимо обеспечивать и общее развитие личности.

Все указанные функции находятся в сложных взаимосвязях, посредством которых проявляется диалектический характер их единства. Возможность комплексного осуществления этих функций должна быть заложена как в учебном материале (содержании обучения), так и в способах и технологиях, посредством которых это содержание передаётся и организуется педагогическое общение. Целостность обучения проявляется в единстве обучающей, воспитывающей и развивающей функций, которые необходимо реализовать в целостном учебно-воспитательном процессе.

Исходя из целевых и функциональных аспектов дидактики, закономерностей образования, воспитания и развития личности, можно определить следующую иерархию задач, которые призвана решить теория обучения.

1. Генеральная задача: приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям посредством овладения наиболее значимыми достижениями человеческой цивилизации с целью приобретения прочных и истинных знаний об основных явлениях и закономерностях природы, общества и человека и их осознанной и активной реализации в собственной практической деятельности.

2. Специфические задачи дидактики как теории обучения: определение объема и содержания научного знания, т.е. выявление онтологических основ процесса обучения; формирование технологического инструментария, ориентированного на функции дидактики; выявление прогностически-целевых позиций дидактики, т.е. создание оптимальных условий организации учебного процесса и их коррекция.

3. Специфические задачи технологии обучения, выявление дидактического конструкта процесса обучения, т.е. его познавательной (гносеологической) сущности; конструирование модели обучения в соответствии с ее структурными характеристиками.

Решение данной системы задач, по мнению И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина, опосредованно связано с влиянием множества как внепедагогических, так и внутрипедагогических факторов, детерминированных специфическими группами дидактических закономерностей, к которым относятся:

- структурные (зависимость методов обучения от способов усвоения различных видов образовательного содержания);
- системные (единство преподавания, учения и содержания образования);
- эволюционные (изменения структуры обучения в зависимости от возрастных и психологических особенностей учащихся, уровня их подготовки);
- функциональные (подготовка учащихся к сохранению, воспроизведению и развитию социального опыта);
- исторические (зависимость от социально-исторических и культурных условий общества).

Таким образом, дидактика предполагает поиск ответов на следующие вопросы:

Для чего обучать? — Цели образования, связанные с мотивационно-ценностными ориентациями субъектов учебной деятельности.

Чему обучать? — Определение содержания образования, разработка образовательных стандартов, учебных программ и методологического сопровождения к учебному процессу.

Как обучать? — Отбор дидактических принципов, методов и форм обучения, способствующих эффективности педагогической деятельности.

В связи с этим основными категориями дидактики являются:

процесс обучения, принципы дидактики, содержание обучения и образования, формы и методы организации учебной деятельности; каждая из них находится во взаимосвязи с другими и рассматривается как часть, элемент целостной научно-дидактической системы.

4. Основные дидактические концепции

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами или моделями обучения. Их характеристика сводится к описанию принципов, целей, содержания, средств обучения. Обобщая богатство имеющихся систем, следует выделить три: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. Каждая складывается из ряда направлений, педагогических теорий. Разделение концепций на три группы произведено по тому, как понимается предмет дидактики – процесс обучения.

Традиционная система обучения. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци и в особенности И. Гербарт, - это дидактика классической школы. Целью обучения, по Гербарту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Гербарт ввел *принцип воспитывающего обучения*: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать, по его выражению, морально сильную личность. В классической системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя при исполнительской, «пассивной» деятельности ученика.

Согласно Гербарту, процесс обучения должен строиться по формальным ступеням, которые определяют его структуру. Ступени структуры: изложение, понимание, обобщение, применение – рекомендуются как обязательные, независимо от уровня и предмета обучения. Нет сомнения, эта теория упорядочивала, организовывала процесс обучения, предписывала рациональную деятельность учителя по ведению обучения от представления материала через его объяснение к пониманию учениками, усвоению и применению в учебных заданиях. Нетрудно увидеть в этом логику большинства уроков и в настоящее время.

Однако к началу 20 века эта система подверглась резкой критике за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, не вовлекая ребенка в умственную активность, не способствует развитию мышления, за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале 20 века рождаются новые подходы.

Педоцентристская дидактика. В основе этого подхода лежит система «обучения через делание» Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, «школа действия» В. Лая, концепция самостоятельной свободной деятельности ребенка М.Монтессори – теории периода реформ в педагогике в начале 20 века.

Педоцентристская педагогика Д. Дьюи оказала огромное влияние на западную школу, особенно американскую. Советская школа 20-х г. также под влиянием педоцентризма ввела бригадно-лабораторное обучение, метод проектов и др. В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится учению – деятельности ребенка. Ребенок с его спонтанной деятельностью - в центре учебного процесса, а не учитель.

Д.Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка. Целью обучения должно быть расширение опыта ребенка, развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей.

Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. Структура процесса обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы, сути затруднения, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и деятельность в соответствии с полученным знанием. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Несомненно, такой подход активизирует познавательную деятельность и способствует развитию мышления, умения ставить и решать проблемы. Однако абсолютизация такой дидактики, ее распространение на все предметы и уровни вызывает возражение: переоценка свободной деятельности детей и следование в учении за их интересами ведет к утрате систематичности, к случайному отбору материала, не дает глубокой проработки материала. Такое обучение неэкономно: большие затраты времени.

Наличие проблем в традиционной и педоцентристской концепциях заставляет искать пути их решения. В двадцатом веке ученые разных стран пытаются создать современную дидактическую концепцию.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – преподавание и учение – составляют единство в процессе обучения, и это дидактическое взаимодействие является предметом дидактики. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), когнитивная психология (Дж. Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 80-х годов в России.

Единой дидактической системы как таковой в науке нет, имеется ряд теорий, в которых есть нечто общее. Ученые считают, что в настоящее время происходит смена дидактических концепций (парадигм): традиционная (классическая) дидактика, ориентированная на формирование знаний, заменяется обучением, ориентированным на развитие личности, её компетенций, на личностный рост, развитие индивидуальных наклонностей и способностей. В этом видна близость к педоцентризму.

Цели обучения в большинстве подходов предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, интеллектуальные, трудовые, художественные умения. Содержание обучения строится в основном как предметное, хотя имеются интегративные курсы, а также нетрадиционные, «неакадемические» предметы, как, например, обучение критическому мышлению, творческое решение проблем. Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый: учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее,

одновременно стимулируя их самостоятельную работу, избегая крайностей традиционной (объяснительной) и реформистской (исследовательской) дидактики и используя их достоинства.

Процесс перехода к новой парадигме не прост как в теоретическом осмыслении и обосновании, так и в методическом и практическом плане, что порождает ряд проблем в теории и практике обучения, в современной дидактике.

1. 1 Лекция № 11 (2 часа).

Тема: «Организационные формы процесса обучения»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Понятие о формах организационных процесса обучения.
2. Общие формы организации обучения.
3. Внешние формы организации обучения. Урок как основная форма учебного процесса в школе.
4. Развитие форм организации обучения в дидактике и прогрессивном педагогическом опыте.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Понятие о формах организации процесса обучения.

Одним из элементов педагогической системы являются организационные формы обучения. Эта категория обозначает внешнюю сторону организации процесса обучения, определяющую, когда, где, кто и как обучается. Если принципы обучения говорят, почему надо так обучать, методы объясняют суть учебного взаимодействия, то формы определяют, как в реальных условиях организовать обучение. Установление форм обучения зависит от других элементов ПС: целей, содержания, методов и средств, состава учеников и учителей, а также материальных условий обучения.

Учеными выделены такие основания для классификации форм обучения: количество и состав учащихся, место учебы, продолжительность учебной работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на: индивидуальные, коллективные, групповые, классные и внеклассные, школьные и внешкольные. Эта классификация не является строго научной, но позволяет немного упорядочить разнообразие форм обучения. Классно-урочная система является наиболее ранней и распространенной в мировой практике. Создателем ее как развернутой системы был Я.А.Коменский в 17 веке. Классу и уроку как дидактическим понятиям уже около 400 лет. Особенности классно-урочной системы следующие.

Учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав в период школьного обучения. Класс работает по единому годовому учебному плану и программам, согласно постоянному расписанию. Основной единицей занятий является урок. Урок обычно посвящен одному учебному предмету, теме. Работой учащихся на уроке руководит учитель. Он оценивает результаты учебы по своему предмету и в конце учебного года принимает решение о переходе учеников в следующий класс. Учебный год, день, расписание уроков, каникулы - это тоже признаки классно-урочной системы.

Ее достоинства: четкая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия детей между собой, воспитание их в учебном процессе, экономичность.

Ее недостатки: трудность в учете индивидуальных особенностей учеников и в организации индивидуальной работы с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; строгая организационная структура затрудняет связь обучения с реальной жизнью, замыкает его на школе. Все это толкает педагогов на поиски других систем обучения, вот некоторые из них.

В 50-е годы 20 века возник план Трампа - система, стимулирующая индивидуальное обучение, использующая гибкие формы обучения. Она включала три формы работы: лекции с применением технических средств для больших групп в 100-150 учеников, 40% времени; работа в группах 10-15 человек, 20% времени; индивидуальная работа в школьных кабинетах, 40% времени. При этом классов не существует, малые группы меняют свой состав. Система требует слаженной команды учителей, четкой организации, материального обеспечения, имеет определенные достоинства.

В настоящее время идут попытки усовершенствования классноурочной и других систем. На Западе в развитие плана Трампа имеются "неградуированные классы": ученик по одному предмету может учиться по программе 5 класса, а по другому предмету быть в 3 классе. Имеются проекты и эксперименты по созданию "открытых школ": обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что ведет к разрушению самого института "школа". В целом поиски форм обучения идут в направлении индивидуализации, психологизации, технизации обучения.

32. Урок – основная форма организации учебного процесса, типология, структура и современные требования к уроку.

Урок – основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками (чаще всего 45 мин.), планом работы и составом учащихся.

Урок направлен на достижение триединой цели: обучить (образовательная или дидактическая цель), воспитать (воспитательная цель), развить (развивающая цель).

К дидактическим (или образовательным) целям относятся:

- четкое определение задач каждого урока;
- формирование у школьников знаний, умений и навыков;
- оптимальное информационное наполнение урока;
- внедрение новейших педагогических технологий;
- рациональное сочетание различных видов, форм и методов обучения;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной работой учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления.

Воспитательные цели и требования к уроку включают:

- формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;
- воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно-необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, внимательности, работоспособности, самостоятельности и др.

К постоянно реализуемым на уроках *развивающим* целям и требованиям относятся:

- формирование и развитие у учащихся интересов, творческой инициативы и активности;
- изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся;
- проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии.

Попытки классифицировать уроки, разбить их на несколько простых типов предпринимались давно. К.Д. Ушинский выделял следующие типы уроков:

1) смешанные уроки, на которых учитель объясняет новый материал, закрепляет его и повторяет пройденное ранее;

2) уроки устных и письменных практических упражнений, целью которых является повторение знаний и отработка необходимых умений и навыков;

3) уроки оценки знаний, которые проводятся после определенного периода обучения или в конце учебного года.

Количество известных ныне классификаций исчисляется десятками. Каждая классификация строится на каком-то определенном признаке: дидактической цели (И.Т.Огородников), цели организации занятий (М.И.Махмутов), основных этапах учебного процесса (С.В.Иванов), методах обучения (И.Н.Борисов), способах организации учебной деятельности учащихся (Ф.М.Кирюшкин).

Дидактическая цель является важнейшим структурным элементом урока, поэтому классификация именно по этому признаку выступает наиболее близкой к реальному образовательному процессу. Если учитывать активную позицию учащегося в освоении материала и формировании умений и навыков, то *классификация по дидактической цели* будет выглядеть следующим образом:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации знаний;

- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированные (смешанные) уроки.

Введем понятие структуры урока, под которым будем подразумевать его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов. Тип урока определяется последовательностью и наличием структурных частей.

Уроки изучения нового учебного материала. Целью урока данного типа является овладение учащимися новым материалом, что предполагает работу учителя по передаче нового материала, организации деятельности учащихся, направленной на его осмысление и усвоение, первичному закреплению нового материала, выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике.

Структура таких уроков следующая:

- 1) организация учащихся;
- 2) краткий опрос учащихся по важнейшим разделам пройденного материала, который понадобится при освоении нового материала;
- 3) формирование у учащихся мотивации к деятельности по освоению нового материала, в т.ч. постановка темы и определение основных целей занятия;
- 4) освоение учащимися нового материала;
- 5) краткий опрос учащихся по новому материалу для установления обратной связи, контроля усвоенного и проведения первичного закрепления материала;
- 6) задание уроков на дом.

Наиболее эффективно процесс освоения новых понятий и способов действий осуществляется учащимися в ходе активной деятельности. Во время урока учитель применяет всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: использует крупноблочный способ обучения, придает изложению нового материала проблемный характер, использует яркие примеры, факты, подключает учащихся к обсуждению, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использует наглядно-образный материал и технические средства обучения. Все это нацелено на содержательное и глубокое освоение нового материала и поддержку высокого уровня внимания и мыслительной активности учащихся.

Уроки формирования и совершенствования умений и навыков. На уроках этого типа решаются следующие дидактические задачи: а) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; б) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; в) формирование новых умений и навыков; г) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

К урокам этого типа можно отнести выполнение самостоятельной работы; практические работы; некоторые виды экскурсий; уроки-семинары.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке этого типа предполагает повторение полученных знаний, их применение в других ситуациях, элементы систематизации знаний, закрепление умений и навыков, а также вывод их деятельности на межтематический и межпредметный уровень. Вместе с повторением можно организовать и контроль, и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность и такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например, перед контрольной работой.

Урок обобщения и систематизации знаний. Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач: 1) на проверку и установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и способами познавательной деятельности, касающимися ключевых вопросов учебного предмета; 2) на повторение, коррекцию и более глубокое осмысление материала по этим вопросам и взаимосвязь его отдельных элементов. Обычно учитель при проведении такого урока заранее называет вопросы для повторения, указывает источники, которыми учащиеся должны пользоваться, задает подготовительные задания на дом. Кроме того, в старших классах учителя при подготовке к урокам обобщения и систематизации предварительно проводят обзорные лекции, групповые консультации, индивидуальные собеседования, дают рекомендации по подготовке к самостоятельной работе.

Наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки-дискуссии, уроки семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки решения творческих заданий.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначены для контроля за уровнем усвоения учащимися теоретического материала, сформированностью умений и навыков и коррекцией усвоенных учащимися знаний, накопленных умений и навыков.

На уроке могут использоваться устный (фронтальный, индивидуальный, групповой) или письменный опрос, диктанты, изложения, решение задач и примеров и т.д., зачет, зачетная практическая (лабораторная) работа, практикумы, контрольная самостоятельная работа и др. Такие уроки могут проводиться после изучения отдельных разделов и тем изучаемого предмета. Наиболее сложной формой заключительной проверки знаний и уровня обученности учащихся является экзамен по предмету в целом. Последнее время для диагностики состояния обученности детей стали широко использовать всевозможные тесты для определения уровня освоения определенного раздела учебного материала или годового (полного) этапа обучения по предмету.

Урок контроля и коррекции обычно состоит из: вводной объяснительной части (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы – решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т.п.); основной части – самостоятельной работы учащихся, оперативного контроля, консультаций учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах; заключительной части – анализа проведенного контроля и выделения типичных ошибок и проведения коррекционной работы.

Иногда уроки этого типа включают организационную часть; объяснение задания учителем; ответы на вопросы учащихся, выполнение учащимися задания; сдачу выполненного задания (или проверку его выполнения); задание на дом; окончание урока.

Удобно проводить специальный урок работы над типичными ошибками учащихся в знаниях, умениях, навыках и способах организации учебно-познавательной деятельности. Такие уроки позволяют не только проконтролировать знания, но и провести необходимую работу по ликвидации выявленных недостатков.

Комбинированный урок. Это наиболее распространенный тип урока в современной школе. На нем решаются дидактические задачи нескольких (иногда всех) описанных выше типов уроков. Он представляет собой комбинацию из нескольких уроков, поэтому и получил название – комбинированный.

В зависимости от характера учебной ситуации и уровня педагогического мастерства учителя различные дидактические задачи могут совмещаться, пересекаться, переходить друг в друга, менять свою последовательность. Структура комбинированного урока может быть любой. Так, в опыте передовых учителей процесс освоения учащимися знаний может происходить в ходе выполнения ими самостоятельной работы, а проверка знаний может вплестись в организацию занятий и показывать активность школьников в комментировании хода своей работы и уровень их обученности.

В процессе изучения нового материала часто организуются его первичное закрепление и начальный опыт применения. При закреплении материала удобно параллельно проводить контроль ранее изученного, а также развивать навыки применения этих знаний в различных, в т.ч. нестандартных, ситуациях. *Синтез всех этих структурных элементов урока делает его разнообразным, динамичным и интересным для учащихся.*

Комбинированный урок предъявляет к учителю более жесткие требования. Кроме подбора и увязки различных элементов урока, выбора наиболее сочетаемых друг с другом форм, учителю приходится строго следить за временем, выделяемым на каждый из элементов.

Уроки освоения новых знаний, формирования и совершенствования умений и навыков, обобщения и систематизации знаний и умений, контроля и коррекции знаний представляют собой «укороченный» комбинированный урок. *Инвариантная структура выделенных типов урока* состоит обычно из трех частей: 1) организация работы (1 – 3 мин); 2) главной части (усвоение, повторение, закрепление, контроль и т.д.) (35 – 40 мин); подведение итогов и задание на дом (2 – 3 мин).

В практике школы возможны и другие структурные комбинации элементов уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечением их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается *проблемный урок*, на котором ведущую роль играет мотивационная активность учащихся. *Проблемный урок* содержит следующие элементы: 1) организацию учащихся, их психологическую подготовку к активному включению в предстоящую работу – создание проблемной ситуации; 2) формулировку проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения; 3) поиск практического решения проблемы, обсуждение результатов; 4) комментарии и обобщение учителя; 5) задание на дом; 6) окончание урока – рефлексия и подведение итогов работы. Набор элементов такого урока во многом зависит от частных задач и творчества самого учителя.

С середины 70-х гг. XX в. в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми *нестандартными уроками*, имеющими основной целью возбуждение и удержание интереса к учебному труду. *Нестандартный урок* – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Перечислим наиболее распространенные:

- уроки-деловые игры,
- уроки-пресс-конференции,
- уроки-соревнования, уроки-конкурсы,

- уроки типа КВН,
- театрализованные уроки,
- компьютерные уроки,
- уроки взаимообучения учащихся,
- уроки творчества,
- уроки, которые ведут учащиеся,
- уроки-зачеты,
- уроки-семинары.

Формула эффективности урока включает две составные части: тщательность подготовки и мастерство проведения. Плохо спланированный, недостаточно продуманный урок качественным быть не может.

В подготовке учителя к уроку выделяют три этапа: диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования). При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете.

Диагностика заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, потребностей и наклонностей, интересов и способностей.

Прогнозирование направлено на разработку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимальных по принятому критерию.

Проектирование (планирование) – это заключительная стадия подготовки урока. Она завершается созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся. Программа управления отличается от традиционного плана урока четким, конкретным определением стимулирующих и управляющих воздействий. Начинаям педагогам следует писать подробные планы-конспекты урока. В плане должны быть отражены:

- дата проведения урока, его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи обучения, воспитания и развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам;
- содержание учебного материала;
- учебное оборудование, необходимое для проведения урока;
- задание на дом.

Кроме урока в отечественной дидактике приняты такие формы обучения: экскурсия, практикум и семинары, факультативные занятия, консультации, дополнительные занятия, домашняя учебная работа, внеклассные и внешкольные занятия (кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, игры, выставки). Охарактеризуем некоторые из них.

Экскурсия - форма обучения, при которой ученики получают знания при непосредственном наблюдении объекта, знакомстве с реальной действительностью (завод, учреждение культуры, природа, историко-художественные памятники). В зависимости от дидактической цели и содержания предмета обучения экскурсии бывают: вводные при изучении нового материала; сопровождающие его изучение; итоговые при закреплении изученного; производственные, естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие. Методика проведения экскурсии требует, чтобы учитель профессионально определял цели и содержание экскурсии, планировал состав объектов изучения, формы и методы организации деятельности учащихся, способы фиксирования изучаемых явлений, подведение итогов и ряд организационных вопросов.

Домашняя учебная работа - это самостоятельная учебная деятельность, дополняющая урок и являющаяся частью цикла обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений самостоятельно учиться, определять задачи и средства работы, планировать учение. Она развивает мышление, волю, характер ученика. Домашняя работа выполняет функцию подготовки учащихся к непрерывному образованию. Но главное ее назначение состоит в закреплении знаний и умений, полученных на уроке, отработке навыков, усвоении нового материала.

3. Развитие форм организации обучения в дидактике и прогрессивном педагогическом опыте.

В истории становления и развития школьной практики определились различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации массового обучения. Поэтому формы массового обучения часто называют системами.

Научное обоснование *классно-урочная система* получила в трудах Я.А.Коменского (XVII в.). В настоящее время классно-урочная форма обучения является преобладающей во всем мире, несмотря на то, что основные ее положения разработаны и внедрены около 400 лет назад.

Несмотря на широкое признание в мире классно-урочная форма обучения не лишена ряда недостатков. Наиболее существенные из них следующие: ограниченное количество обучаемых, ориентированность в основном на среднего ученика, невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому не прекращаются в педагогической теории и практике попытки усовершенствовать урок. В частности, были разработаны и апробированы такие варианты классно-урочной формы, как *белл-ланкастерская система*, *батавская система*, *маннгеймская система*.

Белл-ланкастерская система взаимного обучения возникла в 1798 г. Основная цель ее состояла в увеличении количества обучаемых одним учителем. Это было обусловлено потребностью крупных машинных производств в большом количестве квалифицированных рабочих. Свое название система получила от имени английского священника Л.Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Они попытались использовать самих учеников в качестве преподавателей. Старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей. Это позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта система не получила, т.к. при такой организации обучения не обеспечивался необходимый уровень подготовки учащихся.

Батавская система избирательного обучения появилась в США в конце XIX в. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. Первая часть – проведение обычных уроков, на которых учитель ведет работу с целым классом. Вторая часть – индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить учебный материал.

Маннгеймская система возникла одновременно с батавской, но не в США, а в Европе. Основной ее задачей, так же как и у батавской системы, было избирательное обучение учащихся, которые распределялись по классам в зависимости от способностей, уровня развития и степени подготовленности. Выделялись классы сильных, средних и слабых учеников. Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Предполагалось, что учащиеся из более слабых классов по мере подготовки смогут переходить в классы более высокого уровня. Однако такого не происходило, так как существующая система подготовки не давала возможности слабым ученикам достигать более высокого уровня.

Элементы этой системы до настоящего времени сохранились в Австралии, где в школах создаются классы для учеников более способных и менее способных, а также в США, где в школах имеются отдельные классы для медленно обучающихся и способных учеников. В России элементы подобной формы тоже нашли свое отражение в создании специализированных школ для особо одаренных детей, учебных заведений нового типа (гимназий, колледжей, лицеев), ведущих обучение учащихся на более высоком уровне сложности.

К концу XX в. в европейской школьной практике оформилась одна из модификаций метода мастерских – технология французских педагогических мастерских, которую часто называют педагогическими мастерскими, или просто, мастерскими.

Ее основы разработали известные французские психологи и общественные деятели Анри Валлон, Поль Ланжевен, Жан Пиаже и их последователи, которые объединены в добровольную творческую организацию – французскую группу нового образования (GFEN – groupe français education nouvelle – сокращенно по-русски ЖФЕН). В последние десятилетия эта личностно-ориентированная технология успешно внедряется во многих странах Европы. Дидактическую сущность педагогических мастерских составляют интенсивные методы обучения и развития личности, для которых характерны: а) отношение учителя к ученику как к себе равному; б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям и самостоятельного решения творческих задач; в) плюрализм взглядов, подходов, уважительное отношение к мнению другого. В российской практике школьного образования технология педагогических мастерских стала известной благодаря публикациям российских педагогов, которые участвовали в работе учительских семинаров во Франции и внедряют идеи педагогических мастерских, совершенствуя их содержательные и технологические основы.

Мастерская – это форма проведения учебных занятий, на которых учитель-мастер не сообщает учащимся знаний в виде неоспоримых истин, а организует «строительство» или открытие знаний самими учащимися через самостоятельное решение учебных заданий. Мастерская выступает не только формой, комплексным методом обучения, а является личностно-ориентированной технологией, представляющей собой последовательное осуществление взаимосвязанных этапов деятельности педагога-мастера и учащихся.

В начале XX в. в образовательной практике США создается проектная система обучения, которая еще нередко называется методом проектов. В основе этой системы обучения лежат идеи американского философа Д. Дьюи об организации деятельности детей по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. При этом Д. Дьюи отрицал разработку учебных планов и программ и сводил процесс обучения к удовлетворению познавательных интересов и запросов детей (практицизм, основанный на интересах учащихся). На основе теоретических положений Д. Дьюи его последователь У. Килпатрик разработал проектную систему обучения, или метод проектов, суть которых заключалась в том, что, исходя из своих интересов, дети вместе с учителем проектировали решение определенной практической задачи, направленной на формирование у них простейших трудовых умений и навыков. В 20-е годы XX в. метод проектов использовался в школьной практике СССР как комплексный обучающий метод, способствующий индивидуализации обучения, развитию у учащихся умений планирования, организации и контроля собственной учебной деятельности.

В настоящее время в условиях реформирования системы среднего образования постоянно совершенствуются *методы мастерских и проектов*, которые широко применяются в лицейских классах, колледжах для формирования у учащихся умений разрабатывать цели и проекты деятельности по их достижению, исследовательских умений, умений сотрудничать и работать в группе. Опыт использования в учебном процессе этих методов позволяет выделить их общие целевые установки:

- направленность не на передачу системы готовых знаний, а на личностное развитие учащихся посредством формирования у них способов мышления и деятельности;
- формирование у обучающихся умений разрабатывать цели деятельности, формулировать задачу, выдвигать и обосновывать гипотезы их решения, анализировать и оценивать полученные результаты;
- развитие у учащихся коммуникативных умений;
- организация индивидуальной и групповой форм учебно-поисковой деятельности учащихся;
- обязательная презентация и защита учащимися полученных в ходе разработки задания или проекта результатов.

1. 1 Лекция № 12 (2 часа).

Тема: «Дифференциация и индивидуализация процесса обучения»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Понятия «дифференциация» и «индивидуализация обучения», их сущность и взаимосвязь.
2. Детская одаренность, ее положительные и отрицательные проявления и особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися.
3. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема и особенности организации педагогического процесса с отстающими учащимися.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Сущность и взаимосвязь понятий «дифференциация» и «индивидуализация» обучения. Виды дифференциации

В понимании дифференциации (лат. difference — разделение целого на различные части, формы, ступени) можно выделить три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учащихся; группирование учеников на основании этих особенностей; вариативность учебного процесса в группах.

Цель дифференциации процесса обучения — обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе овладения им содержания общего образования. Существуют разные подходы к трактовке соотношения понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения. Например, *И. Унт* определила индивидуализацию как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. И, следовательно, дифференциация обучения понимается ею как один из основных вариантов индивидуализации обучения. Дидакт *М. Н. Скаткин*, наоборот, утверждал, что дифференциация является родовым понятием и включает в себя индивидуализацию как понятие видовое.

В трактовке *Г. К. Селевко* индивидуализация обучения — это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой — различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения.

Личностно ориентированное обучение предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций учащегося в процессе обучения. Дифференциация обучения рассматривается в качестве средства

реализации личностно ориентированного обучения, так как она способствует раскрытию индивидуальности, выявлению способностей и склонностей личности.

В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации обучения. В *первом случае* речь идет о такой организации учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются учителем в условиях обычного класса. Внутренняя дифференциация в пределах одного класса обусловлена различными способностями учащихся, их различиями в психическом развитии, особенностями памяти, мышления, уровнем знаний, интересом, мотивацией и т. д. Во *втором случае* создаются специальные дифференцированные учебные группы, в которых и осуществляется учет индивидуальных особенностей учащихся. Внешняя дифференциация предусматривает организацию обучения в классах (школах) с однородным (гомогенным) составом учащихся. При этом преподавание предметов ведется по программам, рассчитанным на один уровень учебных возможностей (интересов) учащихся.

В качестве видов «внешней» дифференциации традиционно выделяют: дифференциацию по способностям (по общим или специальным способностям, по неспособностям), дифференциацию по интересам, дифференциацию по проектируемой профессии.

Различают также дифференциацию по характерным *индивидуально-психологическим особенностям детей*, составляющим основу формирования гомогенных групп: по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы); по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы); по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.); по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

По *организационному уровню* гомогенных групп выделяют дифференциацию: по типу школ (гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, школы-комплексы); внутришкольную (уровни, профили, отделения, уклоны, потоки и т. п.); в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т. д.); межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы); внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Объединенной формой дифференциации обучения по интересам и по уровню развития является смешанная дифференциация, например, модель сводных групп по параллелям классов. *Уровневая дифференциация* как форма «внутренней» дифференциации дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. *Профильная дифференциация* предполагает обучение разных групп старшеклассников по программам, отличающимся глубиной изложения и объемом учебного материала, номенклатурой изучаемых вопросов, профессионально ориентированным содержанием обучения. Оба вида дифференциации — *уровневая и профильная* — могут сосуществовать и взаимно дополнять друг друга на всех ступенях школьного образования.

2 Дифференцированное обучение: методы, средства, формы, возрастная специфика

Дифференцированным в дидактике называют такое обучение, для которого характерен учет типологических возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. При дифференцированном обучении реализуется тот или иной вид дифференциации. Целевыми ориентациями дифференцированного обучения являются: обучение каждого ученика на уровне его возможностей и способностей; приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся. В ходе дифференцированного обучения применяются разнообразные методы, приемы, формы обучения и специальный дидактический материал, позволяющий осуществлять развитие учащихся в соответствии с их возможностями.

Вариантом дифференцированного обучения является индивидуальное обучение, при котором: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (учебные пособия, компьютер и т. п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям; следить за его продвижением от незнания к знанию, вовремя корректировать деятельность обучающегося и учителя. Индивидуальное обучение в таком «чистом» виде применяется в массовой школе ограниченно (например, для занятий с одаренными детьми, с девиантными детьми).

Наиболее полно идеи дифференцированного обучения реализуются в школах с *уровневой дифференциацией*, организационная модель которых включает следующие виды дифференциации:

1) комплектование классов однородного состава с начального этапа обучения в школе на основе диагностики тех или иных характеристик личности и уровня овладения общеучебными умениями; 2) внутриклассная дифференциация обычно в среднем звене (V—IX классы) проводится посредством отбора групп для раздельного обучения на разных уровнях (базовом и вариативном); зачисление в группы производится на

добровольной основе с учетом познавательных интересов учащихся; 3) профильное обучение в основной школе и старших классах организуется на основе психолого-педагогической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, а также самоопределения школьников.

Дифференцированное обучение предполагает не только дифференциацию содержания, но и дифференциацию организации обучения с выделением методов, форм работы (фронтальная, групповая формы, индивидуальные занятия), темпов изучения материала и т. д. В настоящее время в средней общеобразовательной школе уровневая дифференциация осуществляется в форме кружковых или факультативных занятий по предметам, а профильная дифференциация сохраняется в X—XI классах некоторых типов средней школы (гимназии, лицей). Актуальной в связи с этим остается внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация, которая осуществляется на всех ступенях общеобразовательной школы.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов. Необходимым условием осуществления дифференцированного обучения, его основой является психолого-педагогическая диагностика индивидуально-психологических особенностей школьников. Так, с учетом последнего из названных критериев учитель выделяет группы учащихся с сильной или слабой нервной системой, с преобладающим типом памяти, уровнем развития произвольного внимания и т. п.

Самым распространенным методом внутриклассной дифференциации является выполнение учениками заданий разного уровня сложности. Кроме того, дифференцируются задания по степени самостоятельности учащихся, по уровню творчества, по объему учебного материала, по характеру помощи учащимся.

Дифференцированное обучение возможно только в контексте развивающего и личностно ориентированного обучения. Эффективными методами такого обучения являются рассмотренные нами ранее методы проблемного обучения, активные методы обучения, в том числе учебные дискуссии, игровые методы, методы стимулирования и мотивации интереса к учению, создание ситуаций успеха, творчества и другие.

Дифференцированное обучение в настоящее время рассматривается в качестве эффективного средства обучения так называемых нестандартных детей, выходящих за пределы нормы: выше или ниже ее. Это дети с особыми образовательными потребностями (одаренные учащиеся, отстающие в учении школьники и другие).

3. Особенности воспитания и обучения одаренных детей

Понятие «одаренность» является производным от понятия «способности». Кратко одаренность можно определить как высокий уровень развития и проявления способностей, общих или специальных. Соответственно, говорят об общей или специальной одаренности (таланте). В современных теоретических концепциях одаренность рассматривается как сложное интегральное качество личности, включающее познавательную, эмоционально-потребностную и волевую сферы в их взаимосвязи. В структуре одаренности обычно выделяют: ненасыщаемую познавательную потребность, креативность, настойчивость. Синтез этих свойств и приводит к высокому уровню развития и проявления тех или иных способностей.

Общая одаренность — высокий уровень развития общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельности, в которых человек может достичь больших успехов. Установлено, что общая (умственная) одаренность является фундаментом всех специальных способностей, но представляет собой независимый от них фактор.

Выделяют также «художественную одаренность» (музыкальную, изобразительную, сценическую и т. д.), общую интеллектуальную и академическую одаренность, творческую одаренность, психомоторную (спортивную) одаренность, социальную или лидерскую (организаторскую) одаренность, «практическую» одаренность и другие виды одаренности.

1. 1 Лекция № 13 (2 часа).

Тема: «Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Личностно ориентированное образование, его сущность и исторические корни.
2. Характеристика концепций личностно ориентированного образования.
3. Урок в системе личностно ориентированного образования.
4. Условия устной реализации личностно ориентированного образования в средней школе.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Личностно ориентированное образование, его сущность и исторические корни

Определение. Личностно-ориентированный образовательный процесс представляет собой не аккумулятивный процесс (простое сложение) обучения и воспитания, а единый процесс развития индивидуальности личности, в котором личность становится субъектом собственного становления и развития, созидательной деятельности по отношению к культуре, природе, человеку и социуму в целом.

Дидактические основы личностно-ориентированного образования в средней школе лежат в гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, развивающем обучении Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и находят продолжение в трудах Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.

Целями личностно-ориентированного образования в средней школе выступают создание психолого-педагогических и организационно-управленческих условий для личностной самореализации учащихся; формирования у них потребности в самообразовании и саморазвитии; а также оказание каждому ученику помощи и поддержки в освоении общечеловеческих ценностей и принятии социально-правовых норм общества.

Принципами личностно-ориентированного образования школьников являются:

1. *Принцип субъектности.* Личность ребенка в системе личностно-ориентированного образования является не объектом воздействия со стороны учителя, а субъектом разнообразных видов деятельности, выступает в качестве высшей цели школьного образования и ее результата.

В работах ряда авторов категория субъект трактуется различно. В концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова ученик становится субъектом учебно-познавательной деятельности только за счет включения в специально образом организованную деятельность. Учебная деятельность школьников строится в соответствии с логикой изложения научных знаний, со способами восхождения от абстрактного к конкретному. Однако ученику не предоставляется право самому выбирать способы и формы учебной деятельности. Критикуя этот подход, И.С. Якиманская обращает внимание на то, что «ученик познает окружающий мир таким, каким его организовали для восприятия взрослые, каким его описывает наука». Становление ученика субъектом учебно-познавательной деятельности рассматривается как производная от организации предметного содержания образования. И.С. Якиманская рассматривает ученика как субъекта познания. Согласно ее концепции личностно-ориентированного образования, педагогическое взаимодействие учителя и ученика строится на основе познавательного опыта ребенка, его способностей и интересов, предоставляя ему возможность реализовать себя в познании, в учебной деятельности и в учебном поведении. Развитие познавательных способностей учеников по И.С. Якиманской происходит через формирование у них индивидуальных способов учебной работы, которые вырабатываются у учащихся самостоятельно в процессе взаимодействия с окружающим миром.

В.В. Сериков исходит из того, что ученик является субъектом жизнедеятельности. В данной концепции личностно-ориентированного образования автор предлагает строить обучение на основе жизненного опыта ученика, который включает не только опыт познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества.

Е.В. Бондаревская рассматривает ученика не только как субъекта учебно-познавательной деятельности и собственной жизнедеятельности, но и как субъекта культуры в целом. Е.В. Бондаревская подчеркивает, что ребенок развивается не только как субъект познания и субъект жизнедеятельности, но и как носитель и созидатель культуры.

2. *Опора на опыт личности.* Работа с субъектным опытом обучающегося является одним из главных факторов эффективности образовательного процесса в школе.

Развивая идеи разработанной Ш.А. Амонашвили концепции гуманно-личностного подхода к ребенку, многие исследователи (А.С. Белкин, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) подчеркивают, что субъектный (личностный) опыт обучающегося в процессе образования не заменяется, а используется, адаптируется и дополняется новыми смыслами, опытом межличностного общения в коллективной деятельности и рефлексии. Таким образом, опыт выступает важнейшей категорией и структурным элементом личностно-ориентированного образования.

Понятие субъектный (личный, индивидуальный, житейский, стихийный) опыт является ключевым при проектировании личностно-ориентированной системы образования. Субъектный опыт по И.С. Якиманской – опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социального окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. В содержание субъектного опыта входят: предметы, представления, понятия; операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Субъектный опыт в процессе познания выполняет роль фильтра, в соответствии с которым воспринимается действительность, и обеспечивает избирательность и индивидуальное видение бытия.

Из вышесказанного можно заключить, что важнейшей особенностью педагогической деятельности в системе личностно-ориентированного образования выступает взаимодействие опыта учителя и учащегося.

3. *Психотерапевтический характер взаимодействия.* Психотерапевтический характер педагогического взаимодействия учащихся и педагога, основанный на партнерстве и сотрудничестве в совместной деятельности и общении учеников и учителя, является необходимым условием реализации личностно-ориентированного образования.

Результатом реализации данного принципа, по мнению Д.А. Белухина, К. Роджерса, выступает положительный эмоциональный фон и диалоговая сущность взаимодействия всех участников педагогического процесса, смыслотворчество учащихся, предполагающее творческую интеллектуальную деятельность по созданию нового смысла через представление индивидуальных смыслов и обмен ими. Диалог способствует

успешной социализации личности через формирование умений: представлять свою позицию в ясной и последовательной форме; воспринимать позицию партнера; переосмысливать собственную позицию, анализируя мнения партнеров; корректировать деятельность на основе ее результатов. Дискуссионность и диалогичность обучения способствует развитию у учащихся критического и плюралистического способов мышления.

Итак, реализации принципа психотерапевтического взаимодействия создает условия для обмена опытом познавательной деятельности учащихся и рефлексии ими собственных ценностных установок, целей, способов мышления и деятельности, достигнутых результатов, их сравнения с целевыми установками и способами деятельности партнеров, что создает предпосылки для личностного самоопределения. Последнее и выступает одной из задач личностно-ориентированного образования.

4. *Сотрудничество в совместной деятельности.* Совместная деятельность на основе сотрудничества и партнерства, в которую включаются обучающиеся в соответствии со своими потребностями, возможностями и интересами, способствует сохранению оптимального баланса между процессами социализации личности в коллективе и социуме и развитием ее индивидуальности.

В личностно-ориентированном образовании, как и в дидактической концепции развивающего обучения по В.В. Давыдову, уделяется значительное внимание не только индивидуальному, но и *коллективному* субъекту учебно-познавательной деятельности, что предполагает включение школьников в коллективно-распределенную деятельность. Согласно Л.С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. Именно в их социально-культурной деятельности формируется индивидуальный субъект. Коллективно-распределенная деятельность в развивающем обучении предполагает включение учащихся в изложение мнений, построение гипотез и их проверку в диалоге с оппонентами, формулирование выводов. Реализация коллективно-распределенной деятельности в системе личностно-ориентированного образования способствует развитию у обучающихся умений формулировать вопросы, строить гипотезы, искать аргументацию, подтверждать или опровергать гипотезы, анализировать собственную деятельность.

5. *Развивающий характер обучения, который* обеспечивается за счет его деятельностного характера, применения в учебном процессе школы развивающих личностно-ориентированных технологий, направленных не только на усвоение школьниками знаний, умений и навыков, но на овладение способами мышления и деятельности. Формы и методы, технологии обучения и воспитания выбираются педагогами, исходя из потребностей, возможностей и способностей обучающихся, с учетом прогнозирования их дальнейшего развития. Благодаря этому обучение ведется в зоне ближайшего развития учащихся.

6. *Системно-ситуационное управление* учебно-познавательной деятельностью школьников. Особенности такого типа управления являются наличие непрерывной обратной связи, позволяющей судить об эффективности применяемых педагогом форм, методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, гибкая и оперативная коррекция деятельности преподавателя на основе рефлексии ее результатов, с учетом личностных особенностей обучающихся. Главным условием выполнения данного принципа является непрерывная рефлексия педагогом и самими обучающимися результатов их учебной деятельности и успешности деятельности коллектива в целом.

Интеграция принципов рефлексивного, психотерапевтического взаимодействия субъектов образовательного процесса формирует у обучающихся конструктивное отношение к критике, побуждает их к саморегуляции, самовоспитанию, что оказывает значительное влияние на формирование субъектного опыта обучающихся.

7. *Принцип вариативности.* Личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, предполагающем разнообразие содержания и форм учебного процесса, предоставление образовательного выбора, как педагогам, так и самим обучающимся.

Признание за учеником права на самоопределение и самореализацию через овладение разнообразными способами учебной работы, способствует применению учащимися полученных знаний в ситуациях, не заданных обучением. Вариативность целей и задач обучения и воспитания обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, способствует осмыслению и принятию учениками ценностей образования.

8. *Культуросообразность личностно-ориентированного образования.* Национально-культурные традиции, широкое приобщение к богатствам духовной и материальной культуры России других стран, овладение родным языком выступают основой саморазвития и самовоспитания школьников.

Процесс развития личности неразрывно связан с ее приобщением к родной культуре и заключается не только в развитии ее индивидуальных способностей, но и в позитивной национально-культурной идентификации, освоении как родной культуры, так и культур народов мира.

Итак, необходимым условием культуросообразного личностно-ориентированного образования является освоение учащимися не только предметного содержания учебных дисциплин, но и их общекультурного значения, общечеловеческих ценностей.

2. Характеристика концепций личностно ориентированного образования.

Одной из важнейших категорий, позволяющей раскрыть сущность личностно-ориентированного образования, является содержание образования. Содержанию личностно-ориентированного образования отводится роль системообразующего фактора в построении целостного педагогического процесса.

Общей методологической основой для разработки модели содержания личностно-ориентированного образования служит ориентация на цели эффективного развития личности. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования должно отвечать следующим критериям:

1) содержание образования должно соответствовать требованиям социального заказа и объективному развитию науки и техники;

2) содержание личностно-ориентированной подготовки должно являться для обучающегося средством его саморазвития и самообразования, а также выступать для него самооценностью.

Для выполнения этих критериев в содержание личностно-ориентированного образования должны быть включены не только предметные знания и умения, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности. Это в свою очередь предполагает:

- *увеличение деятельностного компонента содержания учебных предметов* через включение школьников в процесс самостоятельного получения научного знания, моделирующий деятельность ученого-исследователя;

- *усиление роли теоретических знаний*, т.е. содержание учебного материала направлено на освоение обучающимися смысла понятий через включение в поиск причин их возникновения; осмысление назначения понятий и системы взаимосвязей с другими категориями;

- *соответствие содержания учебного предмета современному уровню развития науки, культуры и социальных отношений*;

- *непрерывную связь содержания учебного предмета с практикой*, что может быть достигнуто за счет использования задач, связанных с межпредметными, прикладными аспектами науки и позволяющих проанализировать экологические, социально-экономические, научно-технические проблемы, которые носят как глобальный, так и личностный характер;

- *увеличение гуманитарной составляющей* в содержании учебных предметов, что может быть достигнуто средствами включения историко-научной составляющей в содержание учебного материала, раскрытия общекультурных, ценностных аспектов науки, направленных на формирование у обучающихся плюралистического мировоззрения, освоение ими системы общечеловеческих ценностей;

- *обеспечение различного по уровню сложности, объему и форме учебного материала*, позволяющего учащимся право выбора способов его освоения с обязательным достижением образовательных целей;

- *культуросообразность* содержания образования, что предполагает формирование средствами разнообразных учебных предметов картины мира, в которой отражены культурные особенности родной страны и народов мира, универсальность общечеловеческих ценностей.

3 Технологии личностно-ориентированного образования. Понятие личностно-ориентированной ситуации

Приведенный анализ целей, принципов построения личностно-ориентированного образования предполагает внедрение в учебно-воспитательный процесс школы личностно-ориентированных или развивающих технологий обучения и воспитания.

Под педагогической технологией по М.М. Левиной понимается строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, направленных на воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. В связи с тем, что технологии разрабатываются под конкретный педагогический замысел, различают технологии передачи знаний, умений и навыков и развивающие технологии. Характерной особенностью технологий передачи знаний является то, что на учителя возлагается ответственность за деятельность учащихся по воспроизведению полученных знаний; деятельность ученика строго регламентирована инструкциями учителя или учебника. При реализации развивающих педагогических технологий учитель осуществляет косвенное управление самостоятельной учебно-поисковой деятельностью учащегося. Внедрение в учебно-воспитательный процесс развивающих технологий обеспечивает:

- эффективное развитие личности учащегося, превращение его в субъект учебно-познавательной деятельности;

- формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся к содержанию образования;

- усвоение учащимися не только знаний, умений и навыков, но и способов мышления и деятельности; творческих способностей;
- развитие потребностно-мотивационной сферы личности учащегося;
- формирование у школьников коммуникативных умений;
- обеспечение дифференцированного подхода к ученикам с учетом их интеллектуального развития, уровня подготовленности, потребностей и интересов.

Личностно-ориентированные педагогические технологии наиболее полно реализуют принципы гуманистической психологии и педагогики. Под личностно-ориентированными педагогическими технологиями мы будем понимать развивающие педагогические технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) методах обучения, которые обеспечивают более эффективное развитие личности учащегося. Основным отличием личностно-ориентированных педагогических технологий от педагогических технологий передачи знаний является концентрация внимания педагога на целостной личности обучающегося, развитии не только памяти, но и творческого, критического склада мышления учащегося, его потребностно-мотивационной сферы, коммуникативных умений, способностей к самообразованию и саморазвитию.

Среди методов обучения, которые могут быть использованы учителем в рамках реализации личностно-ориентированных технологий, выделяются: методы проблемного и развивающего обучения, методы психологической активизации творчества (метод мозгового штурма, метод синектики), игровые формы и методы, метод проектов и др. Эти методы способствуют рефлексивно-деятельностному освоению учащимися содержания образования, способствуют их включению в проектно-исследовательскую деятельность, что обеспечивают не только формирование у них знаний и умений, но и развитие креативного мышления, способностей к самосовершенствованию. Кроме того, использование названных методов предполагают совместную учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, в результате чего у них формируются умения работать в группе и продуктивно общаться.

Личностно-ориентированная ситуация как элемент педагогической технологии

Структурной единицей личностно-ориентированной педагогической технологии является личностно-ориентированная ситуация, которая является ситуацией развития личности учащегося. Она представляет собой некоторый момент взаимодействия субъектов педагогического процесса, который носит преднамеренный характер. Назначение личностно-ориентированной ситуации – включить воспитанника в такую жизнедеятельность (коллизия, проблему), в которой бы востребовалось проявление личностных функций учащегося – избирательности, смыслоопределения, рефлексии и др.

В личностно-ориентированной ситуации учащийся может столкнуться с необходимостью преодолеть собственные эмоции, овладеть переживаниями, сделать из них собственный вывод. Личностно-ориентированная ситуация – это образовательное средство, несущее личностно-развивающую функцию. По мнению В.В. Серикова личностно-ориентированная ситуация лишь предоставляет *возможность* развития личности, однако этого не произойдет без осознанного участия, свободного волеизъявления учащегося. В состав личностно-ориентированной ситуации входят: ориентировочная информация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, стимулирование, ориентирование).

Технология личностно-ориентированного обучения рассматривается как организация предметной деятельности учеников через адекватное варьирование учебных ситуаций.

Необходимым условием, при котором происходит эффективная реализация личностно-ориентированного образования в школе, является создание в учебном заведении развивающей социально-образовательной среды.

По мнению ряда ученых (В.В. Сериков, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская и др.) личность, как и другое качество человеческой психики, развивается только при включении в ситуации, в которых могут проявиться ее специфические функции – избирательность, рефлексия, смыслоопределение, воля, саморегуляция, социальная ответственность, креативность, автономность. В этой связи значительное внимание следует уделить образовательной *среде* учебного заведения, которая представляет собой не просто обучающую среду, а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом межличностного общения, эмоционально-ценностного отношения к социуму.

Однако личностно-ориентированное образование предполагает не только создание условий для личностно-ориентированной направленности учебного процесса, но и придания личностно-ориентированного характера взаимоотношениям ученика с социумом. Наиболее эффективное развитие личности возможно только при интеграции всех факторов социализации личности, а именно: макрофакторов (космос, планета, страна, общество, государство); мезофакторов (этнос, тип и место поселения, средства массовой коммуникации, религиозные конфессии); микрофакторов (семья, группа сверстников, различные организации, например школа,

общественные объединения). Особое значение в этой связи уделяется комплексному взаимодействию школы и социального окружения. Школа, семья, общественные организации объединяются общими целями обучения и воспитания школьников, что способствует превращению школы в социальный комплекс, в часть целостной воспитательной системы, которая обеспечивает социализацию учащихся.

3. Урок в системе личностно ориентированного образования.

Схема проведения уроков в системе личностно-ориентированного обучения может быть представлена следующим образом:

Этапы, включенные в урок введения нового понятия, отмечены пунктирной линией.

Постановка учебной задачи. На этом этапе в список заданий включается вопрос, создающий коллизию, т.е. проблемную ситуацию, личностно значимую для ученика, которая формирует у него потребность в освоении понятия. Четко формулируется познавательная цель.

«Открытие» учениками нового знания. Этот этап урока связан с решением проблемы, поиск которых осуществляется самими учениками в ходе дискуссии, обсуждения на основе предметных действий с материальными или материализованными объектами. Учитель организует диалог, в завершении подводит итог, знакомит с общепринятой терминологией.

Первичное закрепление. Оно осуществляется через комментирование каждой искомой ситуации, проговаривание в громкой речи установленных алгоритмов действий (что делаем, почему, что должно получиться). Эффективность первичного закрепления зависит от полноты предъявления существенных признаков объекта, варьирования несущественных, многократности проигрывания учебного материала в самостоятельных действиях учащихся.

Самостоятельная работа с проверкой в классе. Задача этого этапа – самоконтроль и самооценка учащихся. Самоконтроль побуждает учеников ответственно относиться к выполняемой работе, учит адекватно оценивать результаты своих действий. В процессе самоконтроля действие не сопровождается громкой речью, а переходит во внутренний план. Важно, чтобы на этом этапе для каждого ученика была создана ситуация успеха (я могу, у меня получается).

Перечисленные выше этапы работы над новым понятием лучше осуществлять на одном уроке, не разрывая во времени. Обычно на это уходит 20-25 минут урока. Оставшееся время посвящается закреплению знаний и умений, накопленных ранее, их интеграции с новым материалом, а также опережающей подготовке к следующим темам. Здесь же осуществляется работа над ошибками, возникшими на этапе самоконтроля.

Домашнее задание включает упражнения, в которых необходимо соотносить частное и общее, вычленять устойчивые связи и закономерности. Такие задания носят, как правило, продуктивный характер.

Тренировочные упражнения. На последующих уроках происходит отработка и закрепление изученного материала, выведения его на уровень автоматизированного умственного действия, происходит виток в процессе познания.

Закрепление знаний на личностно-ориентированном уроке ведется параллельно с изучением новых идей, углубляются изученные свойства и отношения, расширяется кругозор учащихся. Поэтому даже в тренировочные уроки включаются элементы нового знания. Это может быть углубленное изучение знакомого материала, опережающая подготовка к изучению следующих тем. Такая структура уроков позволяет каждому учащемуся продвигаться вперед собственными темпами: более сильные всегда получают «пищу для ума», а у слабых есть время, чтобы полностью усвоить необходимый материал.

Отсроченный контроль знаний. Завершающая контрольная работа должна быть предложена ученикам на основе принципа минимакса (готовность по верхней планке, контроль – по нижней). Суть данного принципа в следующем: школа должна предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню. При такой проверке будет сведена к минимуму негативная реакция на оценки, эмоциональное давление ожидаемого результата в виде оценки. Задача учителя – вывести оценку по планке, необходимой для дальнейшего саморазвития учащегося.

1. 1 Лекция № 14 (2 часа).

Тема: «Сущность, закономерности, принципы процесса воспитания и самовоспитания»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Психолого-педагогические концепции воспитания.
2. Цель и задачи гуманистического воспитания, закономерности и принципы гуманистического воспитания.
3. Воспитание личности как процесс интериоризации социокультурных ценностей.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Содержание понятия «процесс воспитания».

Воспитательный процесс в средней школе является частью широкого процесса формирования личности, который объединяет как обучение и воспитание в школе, так и воспитание в семье, и воздействие микросреды, социального окружения ребенка. Процесс воспитания менее изучен, хотя он имеет свои особенности и представляется в известном смысле более сложным, чем обучение. Психологическая сущность процесса воспитания состоит в переводе ребенка из одного состояния в другое, и с позиций психологии воспитание есть процесс интериоризации, то есть перевода внешнего по отношению к личности опыта, знаний, ценностей, норм, правил во внутренний психический план личности, в ее убеждения, установки, поведение. Благодаря воспитанию и складывается собственно психологическая структура личности.

С точки зрения педагогики, **процесс воспитания** - *сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями (Харламов И.Ф.)*. В данном определении подчеркивается активная деятельность объекта воспитания, школьника. В нем отражается личностно-деятельностный подход к воспитанию, принятый в отечественной теории. Следует избегать понимания воспитания как одностороннего действия на личность, это ведет к манипулированию личностью.

Современная теория считает, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника. Процесс реализуется через организацию деятельности детей, результат действий педагога выражается в качественных сдвигах в сознании и поведении школьника. Современную отечественную концепцию воспитания характеризуют понятия: *взаимодействие, сотрудничество, воспитательные отношения, педагогическая ситуация, социальная ситуация развития*. По существу, воспитывать это значит организовывать содержательную жизнь и развивающую деятельность детей совместно со взрослыми, где у тех и других будут свои роли, цели, взаимные отношения.

Воспитательный процесс носит **многофакторный характер**. На становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, средства массовой коммуникации, искусство, социально-экономическая ситуация и др. Это делает процесс воспитания и более богатым, легким (много способов воздействия) и одновременно более трудным: сложно интегрировать все факторы, управлять процессом, оградить его от стихийности и негативно действующих факторов. Например, ТВ и кино - сильный фактор воспитания, часто играющий негативную роль.

Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание. Результаты воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер. Они могут обнаруживаться не сразу, а спустя время после окончания школы. На разных учащихся воспитание оказывает различное влияние, что объясняется многообразием факторов и наличием собственной воли у каждого воспитуемого.

Процесс воспитания для тех, кто его осуществляет, для педагогов, раскрывается как последовательное решение ряда педагогических ситуаций. В нем выделен цикл педагогической деятельности - система действий по реализации процесса воспитания. Она включает в себя **этапы**: - диагностика (изучение) воспитанников и определение задач воспитания; - проектирование, планирование воспитательной деятельности (разработка содержания, методов, форм); - организация педагогического взаимодействия (реализация планов); - проверка, оценка результатов. Затем все повторяется в следующем цикле воспитательной работы.

2 Психолого-педагогические концепции воспитания.

Прагматизм (от греч. «прагма» - дело) - философское педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии Ч. Пирс (1839-1914) и У. Джемс (1842-1910) претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и

педагог Дж.Дьюи (1859-1952) Он привел их в систему, которую предпочитал называть инструментализмом. Основные положения этой системы следующие. Школа не должна быть оторвана от жизни, обучение - от воспитания. В учебно-воспитательном процессе необходимо опираться на собственную активность учеников, всемерно ее развивать и стимулировать. С середины 20 века развивается **неопрагматизм**. Сущность неопрагматической концепции воспитания состоит в том, чтобы стимулировать саморазвитие, самоактуализацию, самоопределение личности. Ее сторонники (А.Маслоу, А.Комбс, Э.Келли, К.Роджерс, Т.Браммельд, С.Хук и др.) усиливают индивидуалистическую направленность воспитания.

Неопозитивизм (неоуманизм) - философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Главные положения педагогики неопозитивизма следующие. Воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в «рациональном мышлении», а не в идеологии. Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию и системы воспитания, видя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Человек сам программирует свое развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. А поэтому в воспитании главное внимание должно быть уделено развитию человеческого «Я».

Экзистенциализм (от лат. *existencia* - существование) - философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Существование человека как «Я» предшествует его сущности и творит ее. Каждая личность - неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек - носитель своей нравственности. Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики Дж.Кнеллер, К.Гоулд, Э.Брейзах (США), У.Баррет (Великобритания), М.Марсель (Франция), О.Ф.Большое (ФРГ), "ГМорита (Япония), А.Фаллико (Италия) и многие другие центром воспитательного воздействия считают подсознание: настроения, чувства, импульсы, интуиция человека - это главное. А сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение. Учитель обязан заботиться о создании свободной атмосферы, не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ученику обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только в себя.

Неотомизм - религиозное философское учение, получившее свое название от имени католического богослова Фомы (Томы) Аквинского (1225-1274). Неотомисты признают существование объективной реальности, но ставят эту реальность в зависимость от воли Бога. Мир есть воплощение «Божественного разума», а теология - высшая ступень познания. Сущность мира, по утверждению неотомистов, непостижима наукой. Науке доступен клочок материального мира, окружающего человека. Поэтому нужно совершенствовать «истинное образование», которое состоит в приобщении молодежи к культуре на основе религиозных ценностей, в воспитании веры в Бога, приближающей человека к высшему проявлению его разума. Педагогика неотомизма стоит за воспитание общечеловеческих добродетелей: доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию и т.п.

Бихевиоризм (от англ. *behavior* - поведение) - психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке, использовании современных методов исследования его интересов, потребностей, способностей, факторов, детерминирующих поведение. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог Дж.Уотсон, обогатил науку положением о зависимости поведения (реакции) от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы $S - R$. Необихевиористы (Б.Ф.Скиннер, К.Халл, Э.Толмен, С.Пресси и др.) дополнили ее положением о подкреплении, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул-реакция - подкрепление». Главная идея необихевиоризма применительно к воспитанию заключается в том, что социально одобряемое поведение ребенка можно формировать с помощью обучения необходимым, «правильным реакциям» на «стимулы», жизненные ситуации. Правильное реагирование закрепляется «положительным подкреплением», одобрением педагога.

3 Цели, закономерности и принципы гуманистического воспитания

Ценности воспитания – это значимые для человека природные, материальные и нравственно-духовные объекты или явления, выступающие социокультурными образцами жизни, на которые сориентированы воспитательные теории, методики и технологии педагогической деятельности.

Воспитательная среда – это такая организация социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве важнейшей составляющей воспитательной среды выделяется психолого-педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия.

Воспитательный процесс – целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников. Условием эффективности воспитательного процесса является организация деятельности воспитуемого по приобретению им системы лично и общественно значимых ценностей, а желаемым для общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, самому себе.

Воспитание, как любая педагогическая деятельность, строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, предполагает разработку адекватных целей, задач и выполняет конкретные воспитательные функции.

Педагогические закономерности воспитания – это объективные, существенные, устойчивые связи воспитательного процесса, которые отражают взаимосвязи его структурных компонентов и характеризуют сущность функционирования и развития самого процесса воспитания.

Можно выделить следующие *закономерности* воспитания:

1. Цель, задачи и содержание воспитания определяются **объективными потребностями** общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями.

2. Развитие ребенка (школьника, студента) и **формирование** его личности происходят **неравномерно**, что связано с рассогласованностью вербальных, сенсорных и двигательных личностных процессов.

3. Воспитание ребенка (школьника, студента) как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований **совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей.** Другими словами, **действенность воспитания определяется степенью собственной активности личности воспитуемого.**

Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие – через физические упражнения, нравственное – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное – через мыслительную активность, решение творческих задач. При этом важным представляется **соблюдение пропорционального соотношения усилий воспитанника и усилий педагога в совместной деятельности**: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность воспитанника, затем - снижается при возрастании активности и самостоятельности воспитуемого. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку (ученику, студенту) ощутить себя субъектом деятельности, что является условием свободного творческого развития личности. При этом педагог должен чувствовать и определять границы меры собственного участия в деятельности воспитанников, косвенно управлять этой деятельностью и предоставлять учащимся полное право на творчество и свободный выбор. Таким образом, эффективность воспитания зависит от оптимальной организации совместной деятельности и общения педагогов, детей и учащихся

4. Содержание деятельности детей (школьников, студентов) в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития **актуальными потребностями личности воспитанника.** Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность воспитанников. Если не учитывать возрастные изменения потребностей воспитуемой личности, а также ее интересов и возможностей, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.

Таким образом, действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов, возможностей личности воспитуемого.

5. Целостность личности предписывает педагогам **целостность** воспитательных влияний; а также учет объективных и субъективных факторов в воспитательном процессе.

Цель воспитания – формирование умственно, духовно и физически зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Интеллектуально, духовно и физически зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к самообразованию, свободному и ответственному поведению, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Основными принципами воспитания в современных условиях выступают:

1. Принцип научности как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке;

2. Принцип природосообразности, предполагающий в воспитательном процессе не только учет природных задатков индивида, но и психофизиологических возможностей воспитанника и их обусловленность информационными и социальными явлениями;

3. Принцип культуросообразности, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры. Этот принцип предполагает постоянное профессиональное

внимание педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте;

4. Принцип ненасилия и толерантности предполагает гуманное отношение и терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности; отказ от любых форм психологического и физического насилия. Только в условиях **любви и защищенности** ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание предполагает проявление педагогом любви к ребенку, умение его понять, помочь, простить его оплошности, защитить.

Педагогическая деятельность должна сопровождаться или венчаться включением воспитанника в *ситуацию успеха*, которую должен пережить лично каждый учащийся. *Ситуация успеха* – это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление – самое общее условие создания ситуации успеха;

5. Принцип связи воспитания с жизнью проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников;

6. Принцип открытости воспитательных процессов и систем предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью. При этом **педагог максимально** содействует развитию способности ребенка (школьника, студента) осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Этот принцип исключает жесткий приказ в адрес воспитанников, а предполагает совместный с ними поиск решений.

Кроме того, этот принцип определяет автономность, неповторимость личности каждого воспитанника: **принятие воспитанника как данность, признание за ним права на существование его таким, как он есть**, уважение его истории жизни и опыта, которые сформировали его на данный момент именно таким, каков он есть. Границы принятия данности воспитанника существуют и отражены в двух запретах – «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя». Эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

7. Принцип вариативности воспитательной деятельности означает соответствие ее содержания и форм изменяющимся детским (молодежным) потребностям, интересам, возможностям.

4 Задачи и функции процесса воспитания

Важнейшими задачами воспитания выступают:

1. Нравственное развитие личности, предполагающее осознание учащимися факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, систему духовных и нравственных ценностей; воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, трудолюбия, порядочности) и формирование опыта нравственного поведения.

2. Формирование патриотизма и гражданственности, основанное на любви к своей земле, народу, языку, уважении к истории своего Отечества, национальной культуре, традициям, обычаям. Воспитание у учащейся молодежи гражданского долга, ответственности, мужества, основанных на знаниях гражданского права и обязанностей.

3. Формирование трудовых и жизненных навыков означает воспитание у учащихся творческого отношения к труду, целеустремленности, трудолюбия, ответственности; развитие у них умений прогнозировать личные и коллективные трудовые успехи, способности к постоянному самообразованию навыков самообслуживания и безопасного поведения.

4. Формирования ответственного поведения, проявляющегося в способности контролировать себя, свои естественные потребности и задатки, проявлять себя в качестве субъекта деятельности, коммуникации, культуры, проявлять самостоятельность и творческие возможности, соблюдать правила и нормы общежития. Формирование ответственного поведения означает развитие умений разрабатывать цели и проект деятельности по их реализации, осуществлять рефлексию, самоконтроль и самооценку достигнутых результатов, решать задачи в новых условиях, продуктивно общаться и разрешать конфликты ненасильственным путем.

5. Формирование здорового образа жизни, проявляющегося в отношении к своему здоровью как к жизненной ценности, умениях и навыках вести здоровый образ жизни, укреплять репродуктивное здоровье.

6. Развитие эмоциональной сферы личности ребенка, осуществляемое в первую очередь в интимно-родственных отношениях в семье, основанных на любви, заботе, теплоте, ненасилии.

7. Развитие чувства прекрасного средствами природы, искусства, окружающей предметной среды, повышающими активность, результативность, творческий характер деятельности воспитанников и

формирующими умения видеть, любить и ценить прекрасное во всех сферах их жизнедеятельности, труде, общении.

8. Развитие экологического сознания, предусматривающего создание условия для приобретения учащимися и молодежью соответствующих знаний и практического опыта решения проблем в данной области; формирование ценностных ориентаций экологического характера и привычек экологоцелесообразной деятельности; способность к причинно-следственному анализу ситуаций и явлений в системе «человек – общество – природа» и выбору способов решения экологических задач.

Назначение и роль воспитания проявляются в его функциях:

1. *Функция развития* предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры ее потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. *Функция формирования* предстает как специально организованный процесс предъявления педагогом ребенку (учащемуся, студенту) социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для его личностного, гражданского и профессионального роста.

3. *Функция социализации* заключается в обеспечении усвоения социального опыта и выработки совместно со взрослыми собственных ценностных ориентации в процессе совместной деятельности и общения.

4. *Функция индивидуализации* предстает как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, реализации ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта и опыта других людей и предшествующих поколений.

5. *Функция психолого-педагогической поддержки* проявляется как помощь детям и учащейся молодежи в решении их индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с воспитанником определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях и самостоятельно достичь желаемых результатов. Психологическая поддержка также направлена на разрешение проблем взрослеющей личности, связанных с кризисными событиями жизни, трудностями социальной адаптации.

6. *Гуманитарная функция воспитания* заключается в обеспечении прав ребенка, удовлетворении его потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, сохранении здоровья, определении смысла жизни, предоставлении личной свободы.

7. *Культурообразующая функция воспитания* проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание личности как субъекта культуры.

1. 1 Лекция №15 (2 часа).

Тема: «Коллектив как объект и субъект воспитания»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности.
2. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива.
3. Этапы и уровни развития детского коллектива.
4. Основные условия развития детского коллектива.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности.

Принципиальное отличие отечественной теории и практики воспитания от зарубежных, преимущественно индивидуалистических концепций – в его подлинно коллективистских основах.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива: его уровня, структуры, характера, сложившихся в нем деловых и межличностных отношений.

Развитие личности и коллектива — взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

С первых лет создания советской школы одной из центральных ее задач было формирование самодостаточного сплоченного коллектива школьников. Основной целью воспитания, считал А.В.Луначарский,

должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими. Теория коллективистского воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию руководил С.Т.Шацкий. Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллективистского воспитания внес А. С. Макаренко. Он первым обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические *принципы*, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, принцип параллельного действия, отношения ответственной зависимости, принцип гласности и другие были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед.

Многолетняя педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены и основу формирования школьного коллектива: организационное единство школьного коллектива; руководящая роль школьного коллектива; руководящая роль педагога; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение.

Ничем не заменима роль коллектива в организации трудовой деятельности детей. В условиях коллектива она стимулирует проявление взаимной ответственности за конечные результаты труда, взаимопомощи. Через участие в трудовых делах воспитанники включаются в экономические отношения и становятся их активными участниками. Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации *физического и художественного потенциала личности*. Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, формирование эстетического отношения к действительности, овладение широким спектром специальных знаний, умений и навыков. Эти виды деятельности способствуют эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувства коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Роль коллектива в развитии личности состоит и в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Прежде всего это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни. Педагогически ориентированный коллектив создает благоприятные возможности для формирования социально ценной личности и проявления ее индивидуальности.

2. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива

А.С.Макаренко определил *детский коллектив как такую группу, в которой ее члены объединены общими, имеющими общественно ценный смысл целями и совместной деятельностью организуемой для их достижения*.

Объединенные единством цели и деятельности члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым связан единством цели и организации.

Существенные признаки детского коллектива: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; соответствующая организация совместной деятельности (систематическое создание отношений ответственной зависимости между воспитанниками, обеспечение действенной работы органов коллектива); систематическая практическая связь детского коллектива с обществом. Не менее значимы такие признаки коллектива, как наличие положительных традиций и увлекательных перспектив; атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности; развитые критика и самокритика, сознательная дисциплина и др.

Выделяют три воспитательные функции коллектива: *организационную* — детский коллектив становится субъектом управления своей общественно-полезной деятельностью; *воспитательную* — детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; *стимулирующую* — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Для педагогической практики большое значение имеет вопрос о структуре детского коллектива и его органах. Опыт показывает, что общешкольный коллектив должен включать не менее 400—500 учащихся.

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Это осуществляется только через *первичный коллектив*, т.е. такой, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии.

При организации коллективной жизнедеятельности школьников необходимо стремиться к сочетанию различных форм первичных коллективов, одни из которых могут быть постоянными, а другие - временными.

По характеру деятельности все многообразие первичных коллективов можно разделить на **три** группы: организованные на основе разнообразной, в том числе учебной, деятельности (классы, отряды и т.п.);

организованные на основе какого-то одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т.п.); организованные на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства.

По возрастному составу первичные коллективы могут быть одновозрастными и разновозрастными. Принципиально важно, чтобы сочетание первичных коллективов было таким, чтобы это позволяло наилучшим образом решать не только практические, но и на этой основе воспитательные задачи, стоящие перед школой.

Успешное функционирование детского коллектива требует наличия в нем *органов*, координирующих и направляющих деятельность на достижение общих целей. Главным органом коллектива является *собрание воспитанников*. Для решения оперативных задач, как правило, формируется *актив* и избирается *староста*. Во многих случаях для организации и осуществления какого-либо мероприятия создаются *временные коллективные органы* (советы, штабы). В них входят избираемые или уполномоченные учащиеся, которым первичный коллектив поручает планирование, распределение поручений, проверку исполнения и другие управляющие функции.

Сплачивающим ядром коллектива, его организующим центром А. С. Макаренко считал актив. В актив входят воспитанник и выполняющие те или иные поручения коллектива и состоящие в его органах. В число активистов подбираются наиболее деятельные и пользующиеся уважением своих товарищей школьники.

3. Этапы и уровни развития детского коллектива

Коллектив как специально организованное объединение учащихся формируется не сразу. Процесс формирования коллектива длительный и проходит через ряд этапов. Этапы развития коллектива. Основным параметром, определяющим становление коллектива, выступает требование. Этапы развития коллектива впервые были обоснованы А. С. Макаренко. В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, должно выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А. С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений («негнущееся», категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются *мажорный стиль и тон в группе, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива*. О наличии последнего, в свою очередь, можно судить по наличию инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности в группе.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу *метод параллельного действия*, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам коллектив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива в истинном смысле.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. "Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой», — писал А. С. Макаренко. Положение «когда требует коллектив» говорит о сложившейся в нем *системе самоуправления*. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

Самое существенное качество группы — уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм — в группу-коллектив.

Для осознания возможностей детского коллектива в воспитании личности рассмотрим уровни развития группы как коллектива. Изучая детские коллективы, Л. И. Уманский выделил *признаки социально-психологической зрелости группы*, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он их объединил в *три блока*.

Общественный блок признаков социально-психологической зрелости группы связан с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности.

Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм, т.е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к самоуправлению - групповой самоуправляемости (А.С.Чернышов).

Реально действующая группа всегда активна в отношении той или иной конкретной деятельности (общественно-политической, управленческой, трудовой, познавательной, спортивной, культурно-массовой,

игровой и т. п.). Групповая деятельность требует от каждой личности и группы в целом соответствующих знаний, умений и навыков — опыта групповой подготовленности.

Личностный блок признаков социально-психологической зрелости группы связан с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы.

Интеллектуальная коммуникативность — это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена информацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Эмоциональная коммуникативность — это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы; это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности.

Волевая коммуникативность понимается как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

Блок общих признаков социально-психологической зрелости группы включает такие характеристики групповой жизнедеятельности, как интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая активность жизнедеятельности группы изучены в отечественной психологии достаточно полно.

Уровень развития группы. Все общие признаки, характеризующие уровень развития группы как коллектива, тесно связаны друг с другом, каждое из них раскрывается через подструктуры двух первых блоков. Внутри каждого блока и между блоками существуют многообразные функциональные взаимосвязи и взаимозависимости. Эти связи обуславливаются их местом в целостной структуре сфер жизнедеятельности группы, соединением в ней общественного и личного. Л.И. Уманский экспериментальным путем установил, что детская или юношеская группа становится коллективом при устойчивом проявлении названных признаков в их наивысшей степени.

Нижним уровнем формирования коллектива является *группа конгломерат*, т.е. группа ранее непосредственно не знакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Их взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны (например: группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе). Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация (номинальная группа). В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального межличностного объединения, но такие случаи редки в школьной практике.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус *первичного коллектива*, цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку — она становится *группой-ассоциацией*. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное — изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень — к кооперации.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень — автономизацию.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней («Моя группа»). В ней происходит процесс обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива — к корпорации. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. В этом случае появляется такая корпоративная направленность, как «групповой эгоизм» (Т. Н. Мальковская) и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в *группу-корпорацию* — лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимообщение и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится *группой-коллективом*.

Коллективизм — это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества. Воспитание коллективизма в детском коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием школьников в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед учащимися

перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, детский коллектив — это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности

1. 1 Лекция № 16 (2 часа).

Тема: «Социализация как основа социально-педагогической деятельности »

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Сущность социализации и ее особенности
2. Этапы, фазы, механизмы и агенты социализации
3. Сущность и содержание социального воспитания

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Сущность социализации и ее особенности

Автором термина "социализация" применительно к человеку является американский социолог Гиддингс (понимал социализацию как развитие социальной природы или характера индивида), использовавший его в 1887 г. в книге "Теория социализации".

В философии социализация — это процесс усвоения индивидом социального опыта и включение личности в систему социальных отношений (в том числе в микросоциум, в систему ролей, прав и обязанностей гражданина). В социологии социализация — это процесс усвоения личностью образцов поведения, ценностей и норм, принятых в обществе, владение которыми позволяет личности чувствовать себя комфортно. В политологии социализация направлена на процесс интегрирования и освоения отдельным человеком как членом определенного общества и гражданином государства основных элементов соответствующей культуры.

С позиции социальной психологии "социализация характеризуется как расширение влияния совокупности условий, в которых живет и развивается человек (прежде всего в результате обучения и воспитания), сферы деятельности и общения индивида; как процесс становления его личности, включая самосознание и активную жизненную позицию" [Шевандрин]. Социализация — совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества (И. Кон). Социализация — это не просто сумма внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, а процесс формирования целостной личности. Индивидуальность не предпосылка социализации, а ее результат.

Социальная педагогика рассматривает социализацию как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование (А.В. Мудрик).

Социализация — это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит. Это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (А.В. Мудрик). В данном определении автор подчеркивает виды социализации и самостоятельную роль индивида в этом процессе.

Социализация — это процесс становления личности, усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального

опыта (Л.В. Мардахаев). Ученый обращает внимание на усвоение и обогащение социального опыта в процессе социализации.

Можно предложить еще одно определение, где указывается собственно социально-педагогический аспект социализации, ее направленность, в том числе на раскрытие индивидуальных возможностей, а также указывается сфера самореализации человека — окружающая среда.

Социализация — это процесс социального влияния на личность под воздействием стихийных, относительно регулируемых и целенаправленных условий, с целью усвоения ей общественных норм, ценностей, смыслов, общественно и личностно значимых качеств, способов поведения, позволяющих выявить свои индивидуальные особенности и возможности, использовать их в окружающей среде.

Процесс социализации может быть как стихийным, так и управляемым. В первом случае социализация протекает спонтанно, в процессе свободного общения, решения непредвиденных проблем, самостоятельного выбора путей выхода из нестандартных ситуаций. Эта особенность является одним из отличительных признаков социализации от воспитания как специально организованной деятельности педагогов по реализации целей образования в условиях педагогического процесса [Сластенин, 1997]. Во втором — она осуществляется как преднамеренный и специально организованный относительно регулируемый процесс, что особенно характерно для образовательных учреждений.

Характерной особенностью процесса социализации является его непрерывность. Он начинается с появления человека на свет и формирования его сознания, а завершается с его смертью.

В целом каждый член общества в процессе социализации и взросления формируется как социально-культурное существо, и в этом качестве он усваивает и интегрирует в себя культуру общества или отдельные ее компоненты. С этой точки зрения каждый человек является носителем общей культуры в той мере, в какой он социализируется в условиях конкретной социальной общности.

В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность составляющих.

Составляющие социализации (по А.В. Мудрику):

- стихийная социализация (социализация осуществляется во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями);

- относительно направляемая социализация (когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т. д.);

- относительно социально контролируемая социализация (социальное воспитание) — планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;

- более или менее сознательное изменение человека в соответствии с объективными условиями жизни или вопреки им.

Социальное формирование личности — это естественный непрерывный процесс. От него зависит, каким становится человек как личность, в какой степени и как он реализует себя в жизни, как влияет на среду жизнедеятельности. Многие социальные проблемы человека и способность самостоятельно решать их в основном определяются его социальным развитием.

Развитие — это процесс закономерного преобразования личности в результате ее социализации. В результате развития происходят качественные и количественные изменения. Социальное развитие личности — это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное, закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде.

Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека.

Социальные ценности рассматриваются в широком и узком смысле. В широком смысле они определяют наиболее значимые общественные явления и факты реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности. В более узком смысле — это нравственные и эстетические императивы (требования), выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания.

Социальный опыт представляет собой совокупность социальных знаний и усвоенных умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме. Он включает различные проявления человека в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, выполнения различных социальных ролей (Л.В. Мардахаев).

Факторы среды — это все то, что непосредственно и опосредованно воздействует на человека, оказывает прямое или косвенное воздействие на эффективность процесса социализации. К основным культурно-образовательным факторам по результатам исследования отнесены: государственные решения в области образования; уровень развития науки в стране, свидетельствующий о возможности теоретически обоснованного решения проблемы; уровень материально-технического и методического обеспечения образовательной деятельности; особенности социокультурной среды региона, его культурно-образовательной инфраструктуры (Л.В. Мардахаев).

А.В. Мудрик выделяет три группы факторов, влияющих на социализацию человека. К ним относятся: макрофакторы — космос, планета, мир; мезофакторы — этнокультурные и региональные условия, тип поселения, средства массовой коммуникации; микрофакторы — институты социализации (семья, дошкольные учреждения, школа, вуз, трудовой коллектив), религиозные организации, группа сверстников и субкультура.

2. Этапы, фазы, механизмы и агенты социализации

Этапы социализации можно соотнести с возрастными периодами развития человека. Эти периодизации весьма условны, так как ограничены рамками определенного социокультурного и этнокультурного пространства, а также разработаны на разных теоретических основаниях. Существуют возрастные периодизации, разработанные Д.Б. Элькониным, В.И. Слободичковым, А.В. Мудриком, Л. Кольбергом и многими другими.

Условно мы выделяем следующие этапы, которые рассматриваются многими учеными-педагогами: 1) младенчество (до 3 лет, основной вид деятельности — общение, институт — семья); 2) детство (3-6 лет, игра, семья, дошкольные учреждения, телевидение); 3) отрочество (7-13 лет, учеба, школа, семья); 4) юность (14-20 лет, образование, досуг, общение; товарищеское окружение, отчасти семья); 5) зрелая личность (20-40 лет, высокая активность, раскрытие потенциала, создание семьи); 6) предпенсионный (40-60 лет, семейно-бытовая, профес-сионально-досуговая виды деятельности); 7) пенсионный (60 лет и более, отказ от активной трудовой деятельности, семья).

Фазы социализации. Процесс социализации личности состоит из трех основных фаз. В первой фазе происходит социальная адаптация индивида, т. е., осваивая различные социальные нормы и ценности, он должен научиться быть как все, уподобиться всем, "потерять" на время свою личность. Вторая фаза характеризуется стремлением индивида к максимальной персонизации. И лишь в третьей фазе, при благоприятном исходе, происходит интеграция индивида в группу, когда он представлен в других своими особенностями, а у окружающих его людей есть потребность принять, одобрить и культивировать лишь те его индивидуальные свойства, которые им импонируют, соответствуют их ценностям, способствуют общему успеху и т. д.

1. Социальная адаптация — это приспособление индивида к реально существующим условиям среды его обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, к социальным группам и организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности.

В процессе адаптации индивид может занимать как активную позицию — не только усваивать нормы и правила, но и показывать свое отношение, так и пассивную — молчаливо принимать и подчиняться.

Фазу адаптации интересно раскрывает теория научения, суть которой состоит в том, что тем или иным способом, эксплицитно или имплицитно, ребенок целенаправленно обучается определенным реакциям на определенные стимулы и определенным моделям поведения, принятым в его обществе, и постепенно выучивает культуру, в которой ему предстоит жить.

Социальная адаптация включает несколько компонентов:

- накопление социальных образов и способов социально приемлемого поведения, которые позволяют ребенку осваивать социальное пространство;
- приспособление как способ войти в сообщество людей, т. е. освоение социальных ролей — мотивов, социальных потребностей;
- частичное присвоение приемлемых для себя социальных норм (начала социальной интериоризации).

Под социализацией понимают многоступенчатый процесс, в ходе которого складывается личность социального существа и образуются связи с его окружением. Этот процесс идет на всех поведенческих уровнях: включаются новые потребности и врожденные компоненты мотиваций. Ребенок улавливает основные закономерности и причинно-следственные связи окружающего мира, понимание которых ему необходимо на данном этапе развития. Если этап почему-либо не завершен, развитие ребенка оказывается ущербным, психика нарушенной, поведение аномальным. Хотя на последующих этапах возможна коррекция при помощи специалистов и желания индивида.

2. В подростковом возрасте начинается интенсивный процесс социальной автономизации.

В социально-педагогической литературе иногда используют понятие "интериоризация", которое и определяет вхождение ребенка в фазу "обособления" (по А.В. Мудрику). А.В. Петровский предложил рассмотреть процесс социализации от социальной адаптации к индивидуализации, а затем к социальной интеграции. Однако процессы индивидуализации и социализации — это противоположные процессы. Поэтому корректно было бы использовать в социально-педагогическом поле понятие "социальной автономизации". Для индивида — это период активной индивидуализации. Для личности — это период обособления себя в социокультурном пространстве.

Для того чтобы не смешивать психологические понятия с социально-педагогическими, необходимо предложить новый термин, схожий с психологическим процессом интериоризации, но характеризующий переходный период социализации от социальной адаптации к социальной автономизации — эндориоризация (от греч. endon — внутри).

Интериоризация (от франц. interiorisation и лат. interior — внутренний) — психологический процесс преобразования ряда внешних факторов во внутренние состояния и в форму психологических структур. Интериоризация осуществляется в процессе осуществления любой деятельности: умственной или физической, в процессе жизнедеятельности. Эндориоризация есть важнейший процесс вхождения личности из фазы социальной адаптации в пространство обособления.

3. Социальная автономизация как следующая фаза социализации позволяет человеку активно выявлять в себе то особенное, которое в освоенном пространстве не дает возможности раствориться. Индивидуальность характеризует уникальность и неповторимость человека во всем богатстве его личностных качеств и свойств, демонстрирует его единичность и своеобразие этой единичности.

Именно в фазе социальной автономизации подросток стремится включиться во взрослую систему иерархии, приобрести определенный социальный статус. Тогда же происходит бурное формирование межличностных связей, как с одноклассниками, так и с другими, более взрослыми подростками. Фаза автономизации охватывает как подростковый период, так и период юности, в зависимости от уровня социализированности человека.

В конце фазы социальной автономизации возникает еще один процесс, который может быть назван экзориоризация, схожий с психологическим понятием экстериоризации (от лат. exterior —

наружный, внешний) — психологический процесс преобразования ряда внутренних психологических структур и состояний в форму внешнего изъяснения, в некие внешние действия и высказывания, но не используемый нами по тем же основаниям, что и понятие "интериоризация". Экзориоризация (от греч. *εξο* — снаружи, вне, пишется в начале сложных слов, означает "внешний", "имеющий место вне чего-либо") — социальный процесс, являющийся переходом из фазы социальной автономизации в фазу социальной интеграции, характеризующийся осознанным желанием привнести личностные смыслы, потребности и мотивы, интересы и качества в социально одобряемую деятельность.

4. Этот момент характеризует переход в следующую фазу социализации — социальную интеграцию (А.В. Петровский). Социальная интеграция — осознанное включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, заявление о своей принадлежности общностям, в определении приоритетов: какие установки общностей, к которым ты принадлежишь, для тебя являются наиболее важными. Иначе говоря, происходит преобразование предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания: превращение интерпсихологических (межличностных) отношений в интрапсихологические (внутриличностные, отношения с самим собой), использование социального опыта в соответствии с социальными правилами с целью обеспечения успешности своего бытия.

3. Сущность и содержание социального воспитания

Воспитание в современных научных исследованиях рассматривается как целенаправленный процесс, обеспечивающий процесс развития и саморазвития личности. Современная педагогика должна исходить из положения необходимости развития у детей качеств, помогающих им реализовать себя как существо сугубо общественное и как неповторимую личность, со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации.

Социальное воспитание направлено прежде всего на успешную социализацию личности, где раскрытие индивидуальных возможностей необходимо для наиболее полной реализации себя в обществе.

Социальное воспитание — целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [Мудрик, 2005]. М.А. Галагузова поддерживает данное определение.

В другом понимании слово "социальное" отражает содержательную направленность воспитания, и в таком толковании* социальное воспитание означает "целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с жизнедеятельностью людей в обществе" [Мардахаев, 2006:91]. Социальное воспитание в этом смысле предполагает подготовку человека к жизни в обществе, и осуществлять такое воспитание могут государство, семья, образовательные учреждения, социальные учреждения и организации, наконец, сам человек в процессе самовоспитания. Социальное воспитание — это составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и направленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, учебе и социально-полезной деятельности. Педагогическая деятельность тогда отвечает принципам социального воспитания, когда она направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка как субъекта формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума. Именно эти положения раскрываются в трудах А.В. Луначарского, П.П. Блонского, СТ. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

1. 1 Лекция № 17 (2 часа).

Тема: «Управление образовательными системами»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Государственно-общественная система управления образованием.
2. Современная школа как объект научного управления.
3. Функции, методы и формы управления

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1 Государственно-общественная система управления образованием

В современных условиях педагогическую систему общеобразовательного или любого другого учебно-воспитательного заведения рассматривают как совокупность следующих *систем*, каждая из которых тоже является сложной подсистемой:

- дидактической, состоящей из подсистем урочной и внеурочной учебно-воспитательной работы, обязательных и факультативных занятий; урока как основной формы организации учебного процесса (внутри которого выделяются подсистемы методов работы учителя, учащихся) и др.;
- воспитательной, включающей в себя подсистемы внеклассной и внешкольной воспитательной работы, воспитания в семье, общественных организациях, самовоспитания и др.;
- материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (помещения и оборудование, технические и наглядные средства обучения и воспитания, подсистема финансового обеспечения) и др.;
- ученических отношений и самоуправления школьников (с подсистемами самоуправления в классах, по разным направлениям деятельности) и др.; административного управления школой с подсистемами управления учебной, воспитательной и другими видами работы.

Наличие административной системы обусловлено необходимостью объединения в единую систему дидактической, воспитательной, материально-технической подсистем и подсистемы ученического самоуправления.

Система работает эффективно, т.е. решает задачи, связанные с разносторонним воспитанием и развитием воспитанников, при условии *взаимодействия всех подсистем в одном направлении деятельности*. Личность не формируется по частям. Эта комплексность и составляет одну из особенностей управления педагогическими системами.

Другая особенность состоит в том, что в управлении принимают участие **все**: администрация, учителя, ученики. Такое положение оказывает существенное влияние на содержание и результаты управленческой деятельности, поскольку на всех ее этапах *управляющий* любого уровня вынужден считаться с тем, что в каждый отдельный момент его деятельность и состояние системы определяются *не только его решениями*.

Управленческие отношения в образовании на всех уровнях являются также и воспитательными. Воспитатели, будучи управляющими по отношению к воспитанникам, руководят ими, а воспитанники усваивают эти отношения в качестве правильных представлений, то есть осуществляется воспитание. Отсюда вытекают высокие требования к моральному облику руководителя, воспитателя, учителя.

Особенностью управления педагогическими системами является одновременное **параллельное управление** на разных уровнях профессиональной деятельности. Деятельностью ученика по формированию его личности управляет не один воспитатель, а несколько учителей-предметников, классный руководитель и все сотрудники школы, оказывающие повседневное влияние. Также управление деятельностью учителей, классных руководителей осуществляется и директором, и заместителем директора по учебной, внеклассной и воспитательной работе. Учителя одновременно являются и классными руководителями, и учителями-предметниками, членами предметных методических объединений.

Рассмотрим **основные принципы** управления педагогическими системами:

— демократизация и гуманизация управления педагогическими системами, что предполагает развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и их родителей. Это возможно при условии открытого обсуждения и принятия управленческих решений;

— системность и целостность в управлении предполагают взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности руководства школы и педагогического коллектива. Реализация данного принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них;

— рациональное сочетание централизации и децентрализации — принцип наименьшего воздействия. 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 имеет целью преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. 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;

— объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

2 Школа как система и объект управления

Управление современной школой как сложной педагогической системой требует от руководителя научного подхода в построении целостной системы управления и перевода ее в режим развития.

Управление школой как педагогической системой, с одной стороны, должно сохранять ее целостность, с другой позволять изменять, влиять на действия отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы должно быть направлено на цели, обусловленные потребностями общества, которые необходимо достигнуть в строго определенное время. Цели определяют содержание педагогической системы школы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов реализации.

В.А. Сластенин отмечает, что одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей. 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. Уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, помощник директора школы по административно-хозяйственной части; руководители органов и объединений, участвующих в самоуправлении.

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся в учебной и внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень — учащиеся, стоящие во главе классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками, при которых ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Важное место в управляемой системе принадлежит ученическому коллективу, в котором выделяют два уровня управления: *первый* — общешкольный и классные коллективы; *второй* — ученические общественные организации, спортивные секции, творческие объединения, кружки, учебные бригады и т.д.

Взаимодействие педагогического и ученического коллективов регулируется на основе Закона РФ «Об образовании» и Устава общеобразовательного учреждения.

3 Функции, методы и формы управления

В процессе управленческой деятельности реализуются следующие функции:

— определения Цели (формулирование идеального представления о конечном результате деятельности всей системы, в том числе на отдельных ее этапах);

— планирования (разработка перспективного плана и плана работы на учебный год по различным направлениям деятельности школы);

— организации (грамотное распределение функциональных обязанностей и построение системы подчинения и ответственности);

— регулирования (согласование деятельности различных служб по разным направлениям для реализации принятых программ);

— мотивации (создание условий для участия в творчестве, в научно-исследовательской работе, осуществлении инновационных проектов; формирование духа единой команды, стимулирование социальной активности учителей; оценивание и поощрение за достигнутые результаты);

— контроля (своевременное получение информации о ходе выполнения намеченных планов для анализа и формулирования новых задач);

— педагогического анализа (изучение, анализ и формулирование выводов и предложений по совершенствованию процесса обучения, воспитательной работы, материальной базы образовательного учреждения, финансово-экономического обеспечения учебно-воспитательного процесса, педагогических кадров, состава воспитанников).

Методы педагогического управления рассматриваются как способы достижения поставленных целей и реализации его функций. Основные группы методов управления составляют методы:

- экономического стимулирования педагогических работников (в соответствии с количеством и качеством труда; оплата за категории, звание и т.д.);
- организационно-распорядительные, или административные (регламентация деятельности исполнителей, указания, распоряжения, приказы и т.д.);
- психолого-педагогического воздействия (советы, просьбы, пожелания, благодарности) и влияния (установление благоприятного психологического климата, стимулирование творчества и инициативы, прогнозирование социальных перспектив развития образовательного учреждения);
- общественного воздействия (вовлечение педагогов и учащихся в управление образовательным учреждением);
- общественного влияния (развитие демократии в коллективе, толерантности, повышение престижа и имиджа людей, работающих в данном учреждении).

Формы организации управления могут иметь разную структуру и направления: инструктивно-методические и теоретические семинары, заседания ученического коллектива, педагогические советы, методические объединения, наставничество, школьные конференции, педагогические чтения, родительский всеобуч. Формы реализации социально-психологических методов бывают представлены либо правилами внутреннего распорядка, либо входят в устав школы.

Таким образом, в организации управления школой важно, чтобы существовала система управленческой деятельности и управленцы знали способы ее реализации.

4 Управление инновационными процессами развития школ

Термин «инновация» означает новшество, изменение, введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу под этим понятием понимают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Инновации являются носителями новшества, средствами доставки изменений в обновляемую систему. Инновации без новшества бессодержательны. Но и новшество без инновации — это только абстрактная, чисто теоретическая возможность улучшить состояние дел. Управленческие новшества и инновации включают различные жизненные циклы и логические структуры.

Инновационный процесс — это совокупность отделов и инноваций (нововведений), каждая (каждое) из которых понимается как отдельный, частный инновационный процесс. И именно этим процессом необходимо управлять руководителю школы.

В условиях инновационного режима идет активный процесс личностного самоопределения как учащихся, так и педагогов. Это отражается на характере взаимоотношений людей. Результатом инновационных процессов является использование как теоретических, так и практических новшеств. Учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста инновационных процессов. Управление ими обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и использование в профессиональной деятельности новых концепций, теорий, идей, технологий, методик, передового педагогического опыта.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств:

- обновлением системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа;
- усилением гуманитаризации содержания образования;
- непрерывным изменением объема учебных дисциплин;
- введением новых учебных предметов, которые требуют постоянного поиска новых организационных форм и технологий обучения;
- изменением характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств;
- вхождением общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения;
- созданием новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных.

В реальной практике характер инновационных процессов определяется содержанием предполагаемых результатов, степенью сложности и новизны внедряемых предложений, а также степенью готовности учителей-практиков к инновационной деятельности.

При управлении инновационными процессами в школе с учетом прогноза конечных результатов основная часть этих действий обсуждается коллегиально. Самые крупные мероприятия программной инновационной деятельности разрабатываются групповым методом.

5 Нововведения во внутришкольном управлении: основные тенденции

Процесс обновления систем внутришкольного управления в конкретном образовательном учреждении во много зависит от интенсивности, целенаправленности, содержания инновационных процессов в нем, а также в других образовательных учреждениях.

Наиболее значимыми для развития внутришкольного управления считают следующие тенденции:

- объективное усложнение потребностей социальной среды и самих школ в новом характере управления;
- рост требований к качеству управленческой деятельности в школе;
- появление новых благоприятных возможностей осуществления эффективного управления школами;
- развитие систем внутришкольного управления.

Вышеназванные тенденции приводят к инновационным процессам в системах внутришкольного управления. Перечислим их:

- переход к личностно-ориентированному обучению;
- включение в число оснований для построения моделей образовательных учреждений национальных и религиозных ценностей;
- осмысление роли и места образования, школы в процессе становления личности учащихся;
- ориентация на демократическое, гуманистическое управление;
- осмысление роли системы внутришкольного управления как носителя и реализатора определенных значимых ценностей;
- учет конкретного социального заказа;
- подготовка программ и концепций развития школы и др.

Существенные изменения в правовом статусе образовательных учреждений, состоянии объекта управления, его задач привели к возникновению новых функций управления. К числу таких изменений относят:

- расширение компетенции школы и связанное с ним расширение границ объекта управления;
- отражение этого процесса в управленческом сознании;
- обогащение образа управляемого объекта;
- появление или необходимость появления новых целостных объектов управления (новых типов, видов, моделей школ) или их новых элементов, аспектов, связей, отношений;
- существенные качественные изменения во внешней среде школы как источнике социального заказа и поступлений необходимых ресурсов;
- освоение стратегического и долгосрочного планирования;
- возникновение новых процессов, видов деятельности в объекте (исследований и разработок, эксперимента, экспертизы);
- освоение новых видов управления.

Новым явлением стало выделение в составе управленческих функций специальных функций развития и управления инновационными процессами. Школы начали осуществлять работу по анализу своей внешней среды и прогнозу тенденций ее изменения в будущем. Усилилось внимание школ к развернутому анализу своих достижений на всех последовательных этапах ее развития со специальным выявлением конкурентных преимуществ.

1. 1 Лекция №18 (2 часа).

Тема: «Инновационные процессы в образовании»

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Сущность инноваций в образовании.
2. Критерий педагогических инноваций.
3. Повышение квалификации и аттестация учителей как условие развития их инновационной деятельности.

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Инновация как необходимость прогрессивных изменений в социально-экономическом развитии России на долгосрочную перспективу

Современный этап развития общества характеризуется коренными изменениями и в производстве, и в социально-экономическом отношении. В программе социально-экономического развития России до 2020 года «Концепция обеспечения экономического лидерства», определены следующие долгосрочные вызовы:

- изменение характера глобализации;
- новая технологическая волна;
- возрастание роли человеческого капитала в экономическом развитии;
- исчерпание источников экспортно-сырьевого типа развития.

И краткосрочные вызовы:

- мировой финансовый кризис;
- необходимость принятия мер по повышению устойчивости российской финансовой системы.

Россия должна стать глобально-конкурентноспособной:

- экономической державой мира;

- с высокой конкурентностью рынков;
 - необходима географическая и продуктивная диверсия экспорта;
- Россия должна стать логистическим узлом в глобальной энергетической инфраструктуре; крупнейшей транзитной страной.

Статус одного из мировых лидеров должен быть обеспечен за счет:

- лидерства в интеграционных процессах на евразийском пространстве;
- устойчивых связей с мировыми экономическими центрами;
- активной роли в выработке экономического миропорядка;
- высокого уровня национальной безопасности и обороноспособности;
- участия в выработке правил функционирования глобальных энергетических рынков.

Все изменения в сферах хозяйственной деятельности и жизни человека сами по себе не возникают, а неразрывно связаны с новшествами, нововведениями — инновациями.

В концепции долгосрочного развития России до 2020 года предусмотрено, что образ страны изменится за счет инновационной составляющей:

- на 10% возрастет доля на рынках высокотехнологичных товаров и интеллектуальных услуг по 8-10 позициям;
- инновации займут ведущие позиции в фундаментальных и прикладных разработках и связанных с ними технологиях;
- обновление научного знания будет происходить через 3-5 лет;
- инновационное развитие обеспечит введение новых образовательных технологий.

Образование должно соответствовать инновационному развитию экономики.

2. Содержание, функции и классификация инноваций

Инновация создается с определенной целью, а ее реализация должна привести к результату.

Таким образом, новшество следует рассматривать в виде цели, процесса и результата, т. е. в виде инновационного процесса.

Инновационная деятельность соединяет все звенья (научные изыскания, опыт, конструирование, технологии, коммерциализацию), которые подчинены созданию новшества. Инновационный цикл от идеи до коммерциализации.

Инновация — конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта (услуги), реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного процесса, используемого в практической деятельности. (Из пост. Правительства «Об основах инновационной политики»).

Педагогическая инновация — результат деятельности образовательных учреждений в режиме экспериментальной площадки, лаборатории, ресурсного центра, отраслевого центра, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта (услуги), эффективно используемого в практической педагогической деятельности и готового к распространению в образовательной системе района, города, страны. (Из Положения об экспертизе инновационных проектов в системе образования Санкт-Петербурга).

Примечание: обратитесь к началу лекции и определите, что было неверным в определении «педагогическая инновация», сделанном нашей аудиторией.

Новшество создается в результате инновационной деятельности творческих коллективов.

Термин «инновация» был введен в научный оборот экономистом И. Шумпетером.

3. Инновационный процесс

Инновационный процесс — это процесс последовательного превращения идеи в новшество и проходящий этапы: поиск, исследование, конструирование, эксперимент, распространение. Это многоаспектный процесс.

«Инновационный процесс, да и инновационную деятельность необходимо рассматривать как целенаправленную систему мероприятий по разработке, внедрению, освоению, диффузии и коммерциализации новшества». По мере усиления инновационной направленности экономики, знания становятся более значимыми и изменяется структура инновационного процесса. Так, в 60 годах прошлого столетия инновационный процесс характеризовался последовательной моделью

Функции инновационного процесса:

- познавательная (приращение общих знаний);
- информационная (распространение);
- исследовательская (целевое приобретение знаний в определенной области);
- преобразовательная (улучшение);
- экономическая (сокращение затрат);
- мотивационная (стимулирование творчества);
- социально-потребительская (совершенствование услуг);
- ресурсо-природосберегающая.

Этапы инновационного процесса:

1 этап – сбор и систематизация информации по существующей проблеме; оценка необходимости изменений; изучение проблем; отбор идей. Изучение источников, разработка теоретических положений, создание концепции.

2 этап – прикладные исследования – исследования по уточнению способов применения результата 1-го этапа. Это может быть эксперимент, теоретическая модель, изготовление макетов, расчеты и оценка, второй отсев неперспективных идей. Результат этапа: техническое задание, рекомендации, опытный образец.

3 этап – разработка и создание образцов, пригодных для использования. (Обоснования: эффективности, экономические, демонстрация, создание проекта с полным описанием).

4 этап – освоение и распространение. Оценка перспектив.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в 3-х аспектах:

- социально-экономическом;
- психолого-педагогическом;
- организационно-управленческом.

Инновационная деятельность – это комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на этом или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

4. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании

Хуторской рассматривает инновационные процессы в образовании с парадигмальных позиций. Парадигмы образования по новизне в образовательной практике можно разделить на *традиционные и инновационные*. Инновационные парадигмы: личностно-ориентированная, деятельностная и др., где обучающийся становится субъектом образовательного процесса, меняется цель, направленная не на выполнение программы или передачу информации, а на ребенка, как субъекта жизни, способного к саморазвитию и самоизменению, наполняют инноватику в образовании человеческим содержанием и смыслом.

Инноватика пришла в педагогику из культурологии, лингвистики, экономики. В инноватике заложен внедренческий вектор, характеризующий традиционное и часто критикуемое соотношение науки и практики (наука разрабатывает и внедряет в практику). Такое понимание противоречит получившей в последние годы развитие личностно-ориентированной педагогической парадигме, определяющей повышение роли субъекта в проектировании своего образования.

Мы не считаем целесообразным механически переносить в область педагогики аппарат инноватики, который действует в экономике, предпринимательстве или производстве. Учитывая человекоориентированную сущность педагогики, мы определяем объект и предмет педагогической инноватики не в традиционном ключе «внешних воздействий» на обучаемых, а с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием. Это главный принцип, который мы предлагаем в качестве ориентира для построения теоретико-методологических оснований педагогической инноватики.

Опираясь на вышесказанное, под педагогической инноватикой мы будем понимать науку, изучающую природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Сформулируем объект и предмет педагогической инноватики следующим образом.

Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности.

Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становления личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

Инновационные изменения идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Исследования инновационных процессов в образовании выявили ряд теоретико-методологических *проблем*: соотношение традиций и инноваций, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, управление инновациями, подготовка кадров, основания для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуждаются в осмыслении уже другого уровня – методологического. Обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики. Педагогическая инноватика является особым направлением методологических исследований.

Чтобы разработать научное обеспечение образовательных инноваций нам потребуется опора на уже имеющуюся методологическую базу. Для этого уместно использовать научный аппарат, относящийся к методологии общей педагогики.

Вышеприведенные построения позволяют ввести следующее определение:

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и

структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Итак, в сферу методологии педагогической инноватики входит система знаний и соответствующих им деятельности, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, ее собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.

Педагогическая инноватика и ее методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования модернизации образования. Научное обеспечение этого глобального инновационного процесса нуждается в разработке. Многие новшества, такие, как образовательные стандарты общего среднего образования, новая структура школы, профильное обучение, единый госэкзамен и др. еще не проработаны в инновационно-педагогическом смысле, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Растет потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

ПО ПРОВЕДЕНИЮ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

2.1 Семинарское занятие № 1 (2 часа).

Тема: «Предмет и задачи педагогики»

2.1.1 Вопросы к занятию:

1. Объект, предмет, функции педагогики.
2. Система педагогических наук.
3. Связь педагогики с другими науками.
4. Основные категории педагогики.

2.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

1. научная педагогика выделилась в самостоятельную область науки из философии;
2. основоположниками научной педагогики являются Ф.Бэкон и Я.А.Коменский;
3. объект и предмет педагогики неоднозначен, объектом педагогики может быть целостный педагогический процесс, воспитание, образование;
4. наиболее длительное и продуктивное взаимодействие педагогики с философией;
5. наиболее традиционное взаимодействие педагогики с психологией и социологией;
6. категории это наиболее емкие и полные понятия, раскрывающие сущность педагогической науки: образование, обучение, воспитание, формирование, развитие, педагогическая деятельность.

2.2 Семинарское занятие № 2 (2 часа).

Тема: «Законы и закономерности педагогической науки »

2.2.1 Вопросы к занятию:

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

2.2.2 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, культуросообразности, природосообразности, связи теории с практикой и т.п.
- выделение системообразующего ведущего принципа современного образования в общеобразовательном учреждении и высшей школе.

2.3 Семинарское занятие № 3 (2 часа).

Тема: «История зарубежной педагогики»

2.3.1 Вопросы к занятию:

1. Педагогика в Древней Греции.
2. Педагогика в средние века и в эпоху Возрождения.
3. Педагогика 17 века. (Я.А.Коменский).
4. Педагогика 18 века. (Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо).
5. Педагогика 19 века (И.Песталоцци, И. Герbart, А. Дистервег, Р.Оуэн)

2.3.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен уяснить культурологические особенности развития западноевропейской педагогики. Зарождение педагогической теории в трудах древнегреческих философов. Теоретическое обоснование проблем воспитания и обучения в учениях Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля. Половозрастные различия домашнего воспитания детей до поступления в школу. При рассмотрении Афинского и Спартанского воспитания уметь выделять существенные различия и сходства школ. При рассмотрении эпохи Средневековья и Возрождения обратить внимание на влияние христианского учения, изменения взглядов на человека и его воспитание. Охватывая период с 17 по 19 веков, взгляды Я.А.Коменского, Дж.Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Песталоцци, И.Гербарта, Р.Оуэна, А.Дистервега, подробнее остановится на их педагогических идеях, целях воспитания и образования, методической системе.

2.4 Семинарское занятие № 4 (2 часа).

Тема: «История отечественной педагогики»

2.4.1 Вопросы к занятию:

1. Воспитание и педагогика на Руси до 18 века.
2. Школа и педагогическая мысль 19 века (В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский, Н.А.Добролюбов)
3. Дидактическая система К.Д.Ушинского.
4. «Педагогика ненасилия» Л.Н.Толстого.
5. Отечественные исследователи в области педагогики (С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский)

2.4.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен обратить внимание на историко-культурные предпосылки возникновения педагогической мысли Киевской Руси. Воспитание детей в

славянских племенах до принятия христианства. Языческие традиции народной педагогики. Крещение Руси, влияние западной и византийской культур на отечественную педагогику. Педагогические идеи в фольклоре и памятниках древнерусской литературы. Идеи педагогической мысли в Московском государстве. Идеи православного воспитания в светской и религиозной педагогической литературе. Раскрывая вопрос, студент должен уяснить просветительскую политику Петра I, Екатерины II в Российской империи 18 века, педагогические реформы и теоретические воззрения М.В.Ломоносова, И.И.Бецкого. Рассматривая общественно-педагогическую мысль II половины 19 века, подробнее остановится на педагогических идеях Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского, В.Г.Белинского; идеи К.Д.Ушинского в области дошкольного воспитания и образования, педагогической деятельности и концепции свободного воспитания Л.Н.Толстого.

2.5 Семинарское занятие № 5 (2 часа).

Тема: «Общая характеристика педагогической деятельности»

2.5.1 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.

2.5.2 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.

2.6 Семинарское занятие № 6 (2 часа).

Тема: «Система высшего профессионального образования »

2.6.1 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.

2.6.2 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

2.7 Семинарское занятие № 7 (2 часа).

Тема: «Поликультурное образовательное пространство»

2.7.1 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

2.7.2 Краткое описание проводимого занятия:

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

2.8 Семинарское занятие № 8 (2 часа).

Тема: «Содержание образования»

2.8.1 Вопросы к занятию:

1. Понятие и сущность содержания образования.
2. Основные структурные элементы содержания образования
3. Структура изложения содержания образования
4. Принципы формирования содержания образования
5. Факторы отбора содержания образования.

2.8.2 Краткое описание проводимого занятия:

- содержание образования отвечает на вопрос «какие знания» включать в процесс передачи знания от старшего поколения младшему;
- структурные элементы содержания образования: система научных знаний, система - интеллектуальных умений и практических навыков, опыт творческой деятельности, ценностно-личностный опыт;
- принципами формирования содержания образования являются: принцип структурного единства, принцип соответствия требованиям общества, принцип последовательности, логичности построения;
- факторы отбора содержания образования: цель, которую общество ставит перед учебными заведениями, потребность государства в образованных людях, потребность личности в образовании, средние и оптимальные возможности учебного заведения и самих учащихся;

2.9 Семинарское занятие № 9 (2 часа).

Тема: «Нормативные документы, регламентирующие содержание образования»

2.9.1 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.

2.9.2 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.

2.10 Семинарское занятие № 10 (2 часа).

Тема: «Основы процесса обучения»

2.10.1 Вопросы к занятию:

1. Процесс обучения
2. Функции процесса обучения
3. Структурные элементы процесса обучения
4. Законы и закономерности процесса обучения
5. Принципы обучения

2.10.2 Краткое описание проводимого занятия:

1. нормативные документы, регламентирующие содержание образования: учебная программа, учебный план, учебный предмет, учебная литература;
2. виды, типы, структурные составляющие учебной программы, учебного плана;
3. преимущества и недостатки бумажного и безбумажного (электронного) методических материалов.

2.11 Семинарское занятие № 11 (2 часа).

Тема: «Методы обучения »

2.11.1 Вопросы к занятию:

1. Понятие метод, прием и средства обучения.
2. Классификация методов обучения.
3. Критерии выбора методов обучения.
4. Современные методы обучения.
5. Возможности использования методов обучения в формировании личности.

2.11.2 Краткое описание проводимого занятия:

- понятие «метод» шире понятий «прием», «средство»;
- распространенная классификация методов обучения: словесные, наглядные, практические;
- выбор методов обучения зависит от объективных и субъективных факторов;

2.12 Семинарское занятие № 12 (2 часа).

Тема: «Формы организации обучения и их развитие в дидактике»

2.12.1 Вопросы к занятию:

1. Индивидуальная форма обучения.
2. Индивидуально-групповая форма обучения.
3. Коллективная, классно-урочная система обучения.
4. Бригадно-лабораторная форма обучения.
5. Мангеймская система, Дальтон-план, план Трампа.

2.12.2 Краткое описание проводимого занятия:

- определение понятий «форма обучения» и «форма организации обучения», их сущность;
- форма обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная, фронтальная, классно-урочная;
- термин «классно-урочная система» обучения введен Я.А.Коменским в 17 в.;

- исторически первой формой обучения является индивидуальное обучение;
- виды коллективной формы организации обучения: белл-ланкастерская система, мангеймская система, план Трампа, дальтон-план.

2.13 Семинарское занятие № 13 (2 часа).

Тема: «Педагогические технологии»

2.13.1 Вопросы к занятию:

1. Суть технологий.
2. Актуальность выбора педагогических технологий в современной России.
3. Классификация педагогических технологий по В. Т. Фоменко.
4. Обзор педагогических технологий.

2.13.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен усвоить сущность, основные характеристики педагогической технологии. Определять основные признаки или характеристики технологии обучения. Изучить историю развития педагогических технологий. Рассматривая классификацию педагогических технологий, студент должен уметь объяснять целесообразность их применения для определенной возрастной категории и особенностям учебного заведения.

2.14 Семинарское занятие № 14 (2 часа).

Тема: «Содержание воспитания »

2.14.1 Вопросы к занятию:

1. Проблема цели воспитания, ее изменения в различные исторические эпохи.
2. Основные направления воспитания и их характеристики.
3. Нравственное воспитание - основа формирования личности.
4. Критерии воспитанности

2.14.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен усвоить сущность понятия «содержание воспитания», соотношение содержания воспитания и содержания образования, их взаимосвязь и взаимовлияние. Рассмотреть социально-исторический характер содержания воспитания, основные направления воспитания и их характеристики: нравственное, эстетическое, правовое, трудовое, физическое, экологическое. Подробнее остановится на нравственном воспитании как основе формировании личности, раскрыть сущность и задачи нравственного воспитания.

2.15 Семинарское занятие № 15 (2 часа).

Тема: «Методы и формы воспитания»

2.15.1 Вопросы к занятию:

1. Методы воспитания как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников.
2. Классификация методов воспитания, выбор методов воспитания.
3. Методы формирования сознания.
4. Методы организации деятельности.
5. Методы стимулирования деятельности.
6. Формы воспитания и их виды.

2.15.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен усвоить сущность понятий «метод воспитания», «прием воспитания», «средство воспитания» «форма воспитания». Характеристику отдельных методов воспитания, их педагогические возможности. Половозрастные и индивидуальные особенности детей и подростков, обуславливающие выбор и специфику применения методов воспитания и выбора форм воспитания в разных социальных ситуациях развития.

2.16 Семинарское занятие № 16 (2 часа).

Тема: «Педагогические проблемы социализации человека на разных этапах жизни»

2.16.1 Вопросы к занятию:

1. Социализация как процесс и как результат.
2. Основные этапы, стадии социализации.
3. Педагогический аспект социализации человека.
4. Характеристика основных педагогических проблем в процессе социализации.

2.16.2 Краткое описание проводимого занятия:

1. основные компоненты социализации – это формирование и развитие сознания, мировоззрения человека, усвоение социальных ролей, навыков общения, самопроявления в среде жизнедеятельности;
2. агенты первичной и вторичной социализации;
3. виды социализации с учетом усвоения социальных ролей: поло-ролевая социализация, семейно-бытовая, профессионально-трудовая, субкультурно-групповая;
4. предрасположенность к социализации имеет наследственную и врожденную природу, приобретенную на предшествующих этапах;
5. группы факторов среды, влияющие на социализацию человека: микросреда, мезосистема, экзосистема, макросистема;
6. десоциализация как снижение социальности в чем-либо, обусловлена такими факторами, как личностный, средовый, воспитательный;
7. подходы к стадиям (этапам) социализации: по характеру протекания процесса, по возрасту, по ведущему виду деятельности, по ведущему институту социализации;

2.17 Семинарское занятие № 17 (2 часа).

Тема: «Семья – ведущий институт социализации»

2.17.1 Вопросы к занятию:

1. Характеристика семьи.
2. Социальные проблемы современной семьи.
3. Воспитание детей в семье.

2.17.2 Краткое описание проводимого занятия:

При изучении данной темы студент должен обратить внимание на различные подходы к понятию «социализация», как развитие социального в человеке и как процесс и результат. Рассмотреть основные этапы и стадии социализации, специфику дотрудовой социализации человека. Трудовая социализация человека, ее роль в развитии личности. Послетрудовая социализация, ее особенности. Педагогический аспект социализации личности. Характеристика основных педагогических проблем социализации человека на различных этапах его возрастного развития.

2.18 Семинарское занятие № 18 (2 часа).

Тема: «Воспитание в контексте микрофакторов социализации»

2.18.1 Вопросы к занятию:

1. Семья и семейное воспитание.
2. Соседство.
3. Группы сверстников.
4. Компьютер и социализация.

2.18.2 Краткое описание проводимого занятия:

Семья представляет собой систему социального функционирования человека, один из основных институтов социализации. Функции, которой трансформируются не только под воздействием социально-экономических условий, но и в силу внутренних процессов своего развития. Раскрывая данный вопрос, студент должен обратить внимание на воспитательные функции семьи, авторитарный, демократический, либеральный подходы к воспитанию ребенка в семье. Влияние характера и стиля взаимоотношений в семье на воспитание ребенка. Взаимодействие семьи, образовательных и культурных учреждений в воспитании детей.