

Федеральное агентство по образованию
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой ПиП

_____ А.В. Лейфа

«__» _____ 2007 г.

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальности 050711 «Социальная педагогика»

Составитель: И.Г. Карбушев

Благовещенск

2007

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета

И.Г. Карбушев

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Общие основы педагогики» для студентов очной и заочной форм обучения специальности 050711 «социальная педагогика». - Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007. – 60 с.

Учебно-методические рекомендации разработаны с целью оказания помощи студентам очной и заочной форм обучения по специальности 050711 «социальная педагогика» в овладении знаниями в области, направленной на ознакомление будущих специалистов с объектом, предметом, категориальным аппаратом, методами педагогики как науки.

© Амурский государственный университет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
 - 2.1 Стандарт (по предмету)
 - 2.2 Тематический план занятий
 - 2.3 Планы практических занятий
 - 2.4 Вопросы и задания для самостоятельной работы
 - 2.5 Примерный перечень тем рефератов
 - 2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)
 - 2.7 Критерии оценки знаний студентов
 - 2.8 Итоговый тест по курсу «Общие основы педагогики»
3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ
4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Цель курса:

А. Формирование у студентов готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Б. Выработка у студентов перспективы для самоорганизации личностно-ориентированного обучения и целенаправленного самоформирования педагогического профессионализма.

Задачи курса:

- знакомство с теоретико-методологическими основами педагогики;
- овладение системой знаний о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов;
- овладение основами педагогической технологии и педагогического мастерства.

Место курса в профессиональной подготовке выпускника

Курс позволяет овладеть методологией, категориальным аппаратом педагогической науки, наметить пути решения основных проблем данной области знания и деятельности; студентам стремящимся к творческому поиску, осознать современную образовательную и воспитательную ситуацию, проанализировать успехи и недостатки, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, овладеть представлениями об организации и проведении педагогической исследовательской работы; открывает возможности для осуществления междисциплинарных связей в сфере философских, психологических, социальных и поведенческих наук.

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1 Стандарт (по предмету)

Педагогика как область гуманитарного, антропологического, философского знания. Категориальный аппарат педагогики: воспитание, образование, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогический процесс. Философские принципы воспитания и образования: антропологический, аксиологический, культурологический, гуманистический, синергетический, герменевтический. Естественная природа и социальная сущность человека. Воспитание как общественное явление и педагогический процесс. Воспитание как социально организованный процесс интеграции человеческих ценностей. Воспитание как процесс целенаправленного развития личности. Цели воспитания. Взаимосвязь и иерархия общечеловеческих, конкретно-исторических и индивидуальных ценностей в воспитании и образовании. Образование как социокультурный феномен. Образование как ведущий механизм присвоения социального опыта. Соотношение наследственности и социальной среды, национальных и культурно-исторических факторов в воспитании и образовании. Концепции народности воспитания. Религиозно-философская мысль о цели и назначении воспитания и образования в обществе.

2.2 Тематический план занятий

№	Наименование темы	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа
1.	Педагогика в системе наук о человеке	2	1	2
2.	Методология и методы педагогических исследований	4	2	4
3.	Развитие, социализация и воспитание личности	2	2	2
4.	Аксиологические основы педагогики	2	1	2
5.	Педагогический процесс как система и целостное явление	2	1	4
6.	Педагогическая антропология – базис педагогического процесса	4	2	2
7.	Педагог – организатор и руководитель педагогического процесса	2	1	2
8.	Основные институты социализации и педагогический процесс	2	1	2
9.	Закономерности и принципы целостного педагогического процесса	2	2	4
10.	Воспитание в целостном педагогическом процессе	2		4
11.	Формирование базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе	2	1	2
12.	Обучение в целостном педагогическом процессе	2	1	4
13.	Содержание образования как средство развития личности и формирования ее базовой культуры	2	1	2
14.	Формы организации педагогического	2	1	4

	процесса			
15.	Методы осуществления целостного педагогического процесса	2	1	2
16.	Педагогическая технология и педагогическое мастерство	2		4
	Итого:	36	18	46

Всего: 100 часов

2.2 Планы практических занятий

№ 1. *Педагогика в системе современного человекознания.*

Темы для обсуждения.

- Педагогика: наука? искусство? технология?
- Место педагогики в системе других наук.
- Отрасли педагогики.
- Предмет и понятийный аппарат педагогической науки.

№ 2. *Педагогическая деятельность: сущность, цели, содержание.*

Темы для обсуждения.

- Цель и содержание педагогической деятельности.
- Функции педагогической деятельности.
- Структура педагогической деятельности.

№ 3. *Учитель как субъект педагогической деятельности.*

Темы для обсуждения.

- Функции учителя-воспитателя.
- Профессионально-педагогическая культура учителя. Компоненты педагогической культуры.
- Профессиональное саморазвитие педагога.
- Педагогическое творчество.

№ 4. *Педагогическое взаимодействие.*

Темы для обсуждения.

- Роль диалога в педагогическом взаимодействии.
- Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся (социально-ориентированное и личностно-ориентированное общение).
- Коммуникативная культура педагога.

№ 5. *Методология и методы пед. исследования.*

Темы для обсуждения.

- Методология как основа развития науки. Методология педагогики.
- Педагогическая диагностика.
- Критерии сформированности методологической культуры будущего учителя.
- Методы педагогических исследований.

№ 6. *Социализация и воспитание.*

Темы для обсуждения.

- Соотношение социализации и воспитания.
- Проблема соотношения биологического и социального в человеке.
- Среда и ее роль в формировании и социализации личности.
- Этнические особенности и их роль в социализации.
- «Компьютерная психология» современного ребенка.

№7. *Педагогический процесс.*

Темы для обсуждения.

- Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления.
- Этапы и условия построения целостного педагогического процесса.
- Ребенок как субъект педагогического процесса.

№ 8. *Образование как социальный феномен.*

Темы для обсуждения.

- Специфика научного осмысления образования.
- Основные аспекты содержательной трактовки понятия «образование».
- Причины кризиса современного образования. Варианты и пути выхода.
- Содержание образования как философско-педагогическая проблема.

Литература.

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.

4. Ершова А.П., Бутаков В.М. Режиссура урока, общение и поведение учителя. – М., 1995.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
6. Лаврикова Т.В., Лещинский В.И. Практическая педагогика: технологии личностной ориентации. – Архангельск, 1999.
7. Лещинский В.И., Лаврикова Т.В., Заварзина Л.Э. Образование: история и современность. Учеб. пособие. – ВГПУ, 2001.
8. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. А.С.Смирнова. – М., 1998.
10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1991.
11. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Минск, 1998.
12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград, 1994.
13. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.
14. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1997.
15. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М., 2002.
16. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989.
17. Педагогический поиск. – М., 1990.
18. Изучение личности школьника учителем. – М., 1991.
19. Сериков В.В. Образование и личность. – М., 1999.
20. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.
21. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. педагогическое взаимодействие. – Ростов-н/Д., 1997.
22. Подласый И.П. педагогика. – М., 1996.
23. Смирнов В.И. Общая педагогика. – М., 1999.
24. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1990.
25. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996.
26. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя а системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990.
27. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
28. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.
29. Методологические проблемы развития педагогической науки \ Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина. - М.: Педагогика, 1985.
30. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования . – М., 1984.
31. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. - М., 11986.
32. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., 1991.
33. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения. – М., 1999.

34. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
35. Федеральная программа развития образования // Вестник образования. – 2000. – № 12.
36. Об образовании: Закон РФ. – М., 1996.
37. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград, 2001.
38. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч.. – М., 1989.
39. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М., 1997.
40. Современная периодика:
 - ж. Педагогика
 - ж. Народное образование

2.4 Вопросы и задания для самостоятельной работы

Вопросы к теме №1.

- Что является предметом педагогической науки?
- Какие задачи решает педагогика?
- Какие основные понятия рассматриваются педагогикой?
- Какова структура современной педагогической науки?
- Отрасли педагогики.
- Источники педагогической науки.
- Каковы основные формы связи педагогики с другими науками?

Вопросы к теме №2.

- Назовите общие категории педагогики.
- Что является частными категориями педагогики?
- Раскройте понимание категории «воспитание» в широком и узком смысле.
- Чем отличается обучение от образования?
- Что такое развитие личности?
- Дайте определение понятиям «педагогическая концепция», «педагогическая теория».

Вопросы к теме №3.

- Каковы причины кризиса современного образования?
- В чем выражается кризис современной педагогики?
- Какова цель личностно ориентированного образования?
- Чем различаются понятия «гуманизм» и «гуманность»?
- В чем сущность аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
- Что такое педагогическая аксиология?

Вопросы к теме № 4.

Какова сущность и специфика педагогической деятельности?

Какова мотивация педагогической деятельности?

Какова цель педагогической деятельности?

Каковы условия эффективной педагогической деятельности?

В чем состоит отличие преподавания и воспитательной работы?

Почему педагогическая деятельность должна иметь гуманистическую направленность?

Дайте характеристику основным компонентам педагогической деятельности.

Вопросы к теме №5.

Какими личностными характеристиками должен обладать педагог?

Какие пути формирования гуманистической направленности личности вы знаете?

Какие умения необходимы учителю для педагогической деятельности?

Какие свойства характеризуют учителя как субъекта педагогической деятельности?

Каково соотношение понятий «педагогическая культура» и «гуманистическая культура»?

Что вы понимаете под «профессиональным саморазвитием педагога»?

Вопросы к теме №6.

Какова сущность педагогического взаимодействия?

В чем принципиальное отличие «педагогического взаимодействия» от процесса «воздействия»?

Каковы принципы организации взаимодействия?

В чем «секреты» педагогического взаимодействия, ориентированного на личностное развитие учеников?

Вопросы к теме №7.

Что изучает методология?

Эмпирические методы исследования.

Теоретические методы исследования.

Назовите методы изучения педагогического опыта. Дайте им краткую характеристику.

Какую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент?

Какова логика педагогического исследования и его основные этапы?

В чем проявляется методологическая культура учителя?

Вопросы к теме №8

«Социализация» и «адаптация»: в чем различие этих процессов?

Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?

Каковы процессы социализации, в чем их суть.

Каковы механизмы социализации?

Какую роль в процессе социализации играют этнические особенности?

Почему семья является базовым институтом социализации личности?
Какова роль школы в процессе социализации личности?

Вопросы к теме №9.

В чем сущность педагогического процесса?

Что является системообразующим фактором педагогического процесса?

Каковы этапы построения целостного педагогического процесса?

Каковы основные функции педагогического процесса?

Какие компоненты обеспечивают функционирование целостного педагогического процесса?

Что является основной единицей педагогического процесса?

Вопросы к теме № 10.

Каковы основные аспекты содержательной трактовки понятия «образование»?

Каковы основные направления реформирования современного образования?

Какова роль целеполагания в образовании?

Почему образование рассматривают как общечеловеческую, национальную и личностную ценность?_

Творческие задания*

Методические рекомендации:

Для выполнения этого вида работы необходимо, прежде всего, выбрать задание, которое вам интересно, определить его цель, подобрать необходимую литературу. Творческое задание предполагает подробную аргументацию и ваше собственное мнение и отношение к теме рассуждения.

1. Заполните таблицу:

«Развитие личности» и «формирование личности»

Общее в этих понятиях	Различие в этих понятиях

*

Для творческого задания использованы материалы:

Агафонова С.А. Практикум по общей педагогике. – СПб., 2003.

Смирнов В.И. Общая педагогика. – М., 2003.

2. Эссе-размышление.

«Что дает современному учителю педагогическая наука» (с привлечением результатов собственного исследования)?

3. Схема с подробными пояснениями.
«Проследите взаимосвязь понятий «образование», «обучение», «развитие личности» и «воспитание». (Как аргументировать ее при помощи схемы?)»

4. Эссе-размышление.
«Нужно ли учителю самостоятельно проводить в школе научно-педагогические исследования или это дело ученых профессионалов?»

5. Эссе-размышление.
«Какие направления научно-педагогического исследования являются наиболее актуальными в современной школе? Почему? Сформулируйте темы таких исследований».

6. Эссе-размышление.
«Как вы считаете, по каким критериям можно определить уровень методологической культуры учителя?» Выделите эти критерии. Аргументируйте свой ответ.

7. Эссе-размышление.
В Российской педагогической энциклопедии приведено следующее высказывание А.Г. Асмолова и А.В. Петровского: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают». Как вы понимаете это высказывание.

8. Эссе-размышление.
«В чем проявляется внутренняя активность личности в педагогическом процессе?» Аргументируйте.

9. Заполните таблицу.
Каковы главные отличия содержания образования в разных типах учебных заведений?»

Тип учебных заведений	Особенности содержания образования
Лицей	
Гимназия	
Колледж	

10. Эссе-размышление.
«Педагогика: наука или искусство?» Аргументируйте.

11. Подготовьте две краткие публикации, в которых раскрываются взаимоотношения между а) педагогикой и философией; б) между педагогикой и психологией. Публикации должны быть выполнены в форме выводов-тезисов.

12. Подготовьте памятку-рекомендацию для педагога, использующего в своем исследовании материал психологии.

13. Мини-исследование.

Педагогика активно использует данные других наук и изменяется в результате их влияния. Подумайте, оказывает ли педагогика влияние на развитие других наук? Свой ответ подробно аргументируйте.

14. Эссе-рассуждение.

Исходя из известных вам тенденций развития общества и воспитания, попробуйте определить перспективы развития системы наук о человеке. Значение каких наук возрастет? Какие научные дисциплины могут (должны) появиться?

15. Опираясь на свои знания и представления о биологических законах, действием которых обусловлены психофизиологические изменения в человеке, а также на свой ученический или студенческий опыт, попытайтесь сформулировать перечень табу-запретов на то, что может повредить здоровью ребенка, внести дисгармонию в его развитие. Эти табу представьте в виде кратких тезисов.

16. Попробуйте осуществить анализ любого учебного занятия в вашем учебном заведении или в школе с учетом логики и структуры педагогического процесса и структуры урока.

17. Напишите аннотацию к 1-2 из предложенных работ:

- 1. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991.
- 2. Амонашвили Ш.А. Обучение, Оценка. Отметка. – М., 1980. (или любую работу этого автора)
- Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Просвещение, 1987. (или любую работу этого автора)
- Макаренко А.С.
- Соловейчик С.Л. Час ученичества? – М., 1986.
- Шацкий С.Т. работа для будущего. - М., 1989.
- Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика, 1994, №6.
- Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч.. – М., 1982 (любую работу)

- Лесгафт П.Ф. Семейная жизнь ребенка // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. - М.,1990.
- Острогорский А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // Избр. пед. соч.- М.,1985.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.- Киев,1974 (или любое другое произведение этого автора)
- Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / Пед.соч.: В 8 т.Т.4.- М.: педагогика, 1984.
- Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Избр. пед. Соч.: В2 т. – М.,1974.

18. Нужен ли отечественной школе образовательный стандарт? Если нужен, то какие к нему следует предъявлять требования? Обоснуйте свой ответ.

2.5 Примерный перечень тем рефератов

При выборе темы реферата, определите, какая из них вам по силам и интересна. Подберите необходимую литературу. (можно использовать литературу, предложенную для изучения дисциплины «Общие основы педагогики». См. Литература). Составьте план. Для этого определите, на каких главных моментах необходимо остановиться. Реферат должен содержать *введение* (в нем дается обоснование актуальности выбранной темы), *основную часть* (раскрывается главное содержание темы), *заключение* (формулируются выводы), *список литературы*, который будет отражать те источники, которые вы использовали в ходе работы над текстом.

1. Педагогика как область гуманитарного знания.
2. Цели образования в современном мире.
3. Педагогика в системе антропологических наук.
4. Личность учителя в оценке учащихся.
5. Учитель как субъект педагогической деятельности.
6. Духовно-нравственные ценности – основа деятельности учителя.
7. Педагогические способности и возможности учителя.
8. Педагогическая антропология.
9. Внутренние и внешние факторы развития ребенка: наследственность, среда, воспитание.
10. Семья как основной институт социализации.
11. Учитель как субъект проектирования образовательного процесса.
12. Педагогическая диагностика.
13. Совместная деятельность педагогов и учащихся как способ реализации педагогического взаимодействия.
14. Образование – фактор развития личности.
15. Культура и образование.

16. Современные концепции содержания образования в отечественной и мировой педагогике.
17. Творческая индивидуальность педагога.
18. Дополнительное образование: проблемы и перспективы.
19. Классно-урочная система: достоинства и недостатки.
20. Урок как творчество учителя.
21. Педагогическое творчество.
22. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений.
23. Педагогическая аксиология.
24. Общество сверстников как фактор социализации.
25. Межличностные отношения как результат педагогического взаимодействия.
26. Средства массовой коммуникации и их роль в процессах социализации.
27. Творчество в педагогической деятельности.
28. Становление педагогической профессии.
29. Механизмы социализации.
30. Школа как открытая социально-педагогическая система.
31. Субъектность учителя как основа ценностно-личностного влияния на учащихся.
32. Источники, факторы развития и становления профессиональных характеристик деятельности учителя.
33. Культура межнационального общения педагога.
34. Педагогическая поддержка.
35. Личность в образовательном процессе.
36. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.
37. Организация и задачи диагностико-консультативной работы.
38. Методологическая и индивидуальная педагогическая культура.
39. Компоненты педагогической культуры.
40. Личность учителя и ее направленность.
41. Перспективы развития педагогической профессии в условиях информационно-технологической революции.
42. Взаимоотношение семьи и школы в истории педагогики и в современном обществе.
43. Актуальные проблемы содержания образования.
44. Современный урок: проблемы и перспективы.
45. Учитель как субъект проектирования образовательного процесса.

Требования к написанию реферата

1. Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
2. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
3. Реферат является допуском к экзамену.

4. Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.
5. Объем реферата – не менее 10 страниц формата А4.
6. Реферат должен иметь:
 - титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
 - содержание;
 - текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
 - заключение;
 - список литературы не менее 5 источников.
7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием. В случае не представления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.
8. Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.
9. Сдача реферата преподавателю обязательна

2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)

1. Педагогика как наука. Объект, предмет и функции педагогики.
2. Возникновение и развитие педагогики.
3. Понятийно-категориальный аппарат педагогики.
4. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система.
5. Связь педагогики с другими науками и ее структура.
6. Понятие методологии педагогики и ее уровнях.
7. Организация педагогического исследования.
8. Метод наблюдения. Изучение литературы и других источников.
9. Метод беседы. Метод опроса: интервью и анкетирование.
10. Тестирование (метод тестов).
11. Метод эксперимента, его особенности.
12. Методы теоретического исследования.
13. Психолого-педагогическое обследование.
14. Аксиоматические основы педагогики.

15. Процесс развития личности.
16. Наследственность и развитие.
17. Влияние среды на развитие личности.
18. Взаимосвязь развития и воспитания.
19. Деятельность как фактор развития личности.
20. Диагностика развития.
21. Возрастная периодизация развития личности.
22. Неравномерность развития. Акселерация.
23. Особенности развития и воспитания учащихся в младшем школьном возрасте.
24. Характеристика среднего школьного возраста.
25. Старший школьный возраст, его особенности.
26. Учет индивидуальных особенностей в воспитании.
27. Понятие целей воспитания, их исторический характер.
28. Современные цели воспитания. Виды и задачи воспитания.
29. Современные зарубежные педагогические концепции.
30. Современные отечественные концепции воспитания.
31. Педагогический процесс как система, его целостность.
32. Закономерности целостного педагогического процесса.
33. Структура педагогического процесса, его основные этапы.
34. Образование как социальный феномен.
35. Социализация личности. Ее сущность, задачи, факторы.
36. Взаимодействие социальных институтов в организации педагогического процесса.
37. Общая характеристика системы образования.
38. Непрерывное образование.
39. Основные звенья системы образования и их характеристика.
40. Дополнительное образование.
41. Детские и молодежные общественные объединения.
42. Основные тенденции развития систем образования за рубежом.

2.7 Критерии оценки знаний студентов

Итоговая экзаменационная оценка знаний студента оценивается по четырехбалльной системе. При этом учитываются: выполнение самостоятельной работы, участие студента в обсуждении тем семинарских занятий и раскрытие вопросов экзаменационного билета. Если студент не выполнил самостоятельную работу, то экзаменационная оценка понижается на один балл.

Оценка **«отлично»** - материал усвоен в полном объеме, изложен логично, сделаны выводы, самостоятельная работа выполнена.

Оценка **«хорошо»** - в усвоении материала имеются некоторые пробелы, ответы на дополнительные вопросы недостаточно четкие.

Оценки **«удовлетворительно»** - не полные ответы на вопросы билета, затрудняется отвечать на дополнительные вопросы.

Оценка **«неудовлетворительно»** - самостоятельная работа не выполнена, ответы не раскрывают вопросы экзаменационных билетов.

2.8 Итоговый тест

Тест выполняется после изучения всех предложенных в курсе «Общие основы педагогики» тем.

Задания не переписываются. Обозначаются только № вопроса и соответствующая буква правильного, на ваш взгляд, ответа: *а, б, в* или *г*.

1. В процессе педагогического взаимодействия между учителем и учеником складываются отношения:

- а) объект-объектные
- б) субъект-субъектные
- в) объект-субъектные
- г) субъект-объектные

2. Какой компонент образовательного процесса является системообразующим?

- а) целеполагание
- б) внеклассное мероприятие
- в) контрольная работа
- г) домашнее задание

3. Как в педагогике называется деятельность, когда взрослый передаёт, а ребёнок приобретает поведенческий, нравственный и т. д. опыт в естественном процессе взаимодействия поколений?

- а) воспитание
- б) мотивация
- в) развитие
- г) переживание

4. Какая личностная функция в концепции личностно ориентированного образования определяет способность ученика сомневаться, выбирать, не соглашаться?

- а) гуманитарная
- б) критическая
- в) самореализации
- г) коллизийная

5. Коррекционная педагогика занимается

- а) обучением и воспитанием учащихся с какими-либо физическими отклонениями
- б) развитием одарённых детей
- в) определением индивидуальных способностей и склонностей
- г) обучением в группах продлённого дня.

6. Какое из понятий самое «широкое», вбирающее в себя все остальные?

- а) воспитание
- б) образование
- в) обучение
- г) самообразование.

7. Процесс усвоения социальных норм, ценностей, типичных форм поведения называется

- а) цивилизация
- б) развитие
- в) социализация
- г) активность

8. Умение педагога воспринимать и понимать входят в умение

- а) организаторские
- б) информационные
- в) перцептивные
- г) убеждать

9. Социальные институты, обеспечивающие обучение и воспитание человека – это...

- а) педагогика
- б) образовательная система
- в) структура Министерства образования
- г) педагогический процесс

10. Что является предметом педагогики?

- а) образование как педагогический процесс
- б) обучение
- а) воспитание

г) развитие

11. Какой из подходов в педагогике называется аксиологическим ?

- а) ориентация на личность
- б) организация образовательного процесса в режиме диалога
- а) ориентация на деятельность
- г) ориентация на представление о ценностях

12. Цель личностно ориентированного образования

- а) создание условий для развития (саморазвития) личности
- б) всестороннее развитие человека
- в) нравственное совершенство
- г) умение ладить с другими людьми

13. Социализация – это...

- а) процесс усвоения человеком социальных норм, ценностей и типичных форм поведения
- б) оказание обществом помощи нуждающимся людям
- в) активное участие в жизни общества
- г) борьба против общественного неравенства

14. Каким процессом является воспитание?

- а) стихийным
- б) целенаправленным
- в) внешним
- г) государственным

15. Образовательная система – это...

- а) социальные институты, обеспечивающие обучение и воспитание человека
- б) инспекция по делам несовершеннолетних и школа
- в) педсовет и методическое обучение учителей
- г) Министерство образования и областное управление образованием

16. В перцептивные умения учителя входит умение

- а) организовывать
- б) понимать
- в) двигаться
- г) работать с печатными источниками

17. В какую группу включены основные категории педагогики

- а) среда, наследственность, воспитание
- б) знания, умения, навыки
- в) воспитание, обучение, образование
- г) система, социализация, педагогическое взаимодействие

18. Общая педагогика изучает и исследует

- а) развитие педагогических идей и практики воспитания в различные исторические эпохи
- б) основные закономерности образования
- в) особенности воспитания людей на различных этапах возрастного развития
- г) особенности психологических процессов

19 Систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об основах познания и преобразования педагогической действительности называют

- а) дидактикой
- б) методологией
- в) педагогической технологией
- г) феноменология

20 Механизм сопереживания эмоциональному состоянию другого

- а) сублимация
- б) эмпатия
- в) интеллектуализация
- г) подавление

3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

Лекция 1

Тема: Педагогика как общественная наука. Ее предмет, объект, основные категории и методологические основы

План

1. Наука педагогика и ее основные категории,
2. Педагогика как общественная наука. Наука педагогика в условиях общественных перемен.
3. Функции науки педагогики.
4. Роль воспитания в жизни общества.
5. Система педагогических наук.
6. Связь педагогики с другими науками.
7. Методологические основы науки педагогики.
8. Внедрение достижений педагогической науки в практику.

Каждая наука как одна из форм человеческого сознания имеет свою историю и достаточно определенный аспект природных и общественных явлений, которые она изучает. Педагогическая отрасль знаний признается самой древней и неотделимой от развития общества. Развитие общества, его культуры, социального опыта стало возможным лишь потому, что в любые времена старшее поколение находило способы передачи накопленного жизненного опыта новому поколению людей. Передача опыта от старшего

поколения и активное его усвоение молодым поколением и составляет суть самого воспитания как основы совершенствования общества. Каждое новое поколение, вступающее в жизнь, должно овладеть производственным, социальным и духовным опытом предков. Уже первобытные люди передавали свой жизненный опыт младшему поколению. Существовали специальные заведения — «дома молодежи», где человек, свободный от других функций в общине, занимался воспитанием детей. В период рабовладельческого строя воспитание выделяется в особую функцию общества.

Со времен античной Греции берет начало термин «педагогика» — «пайдагогас» («пайд» — дитя, «гогос» — веду), что означает детоводство, детоводитель. В Древней Греции педагогом называли раба, который брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Впоследствии слово «педагогика» стало употребляться в общем смысле — им называли людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. Постепенное накопление знаний о процессе воспитания привело к возникновению особой науки — педагогики. Она впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII века и обязана своему оформлению выдающемуся чешскому педагогу Яну Амосу Коменскому.

Педагогика — наука о воспитании человека. Развиваясь первоначально как наука о воспитании детей, сегодня она стала наукой о закономерностях, принципах воспитания человека на различных возрастных этапах его развития. Такая трактовка педагогики особенно актуальна теперь, когда в нашей стране создается система непрерывного образования, включающая все звенья, — от дошкольных учреждений до многообразия форм общего, профессионального образования и повышения квалификации работающих. Иногда педагогика рассматривается как искусство и представляется рядом авторов как искусство воспитания детей. То, что касается практического аспекта воспитательной деятельности, который требует от педагога своего собственного стиля в применении воспитательных средств, методов, приемов, форм и др. и находит выражение в профессиональном умении и мастерстве, — это область искусства в воспитании. Но теоретический аспект воспитания является предметом научно-педагогического исследования. Для определения педагогики как науки важно установить ряд факторов, которые характеризуют ее как и любую другую науку.

1. Наука педагогика имеет свой *предмет исследования* — воспитание.
2. *Объектом познания* в педагогике является ребенок.
3. Наука возникла из практической потребности общества в изучении, обобщении и передаче ранее накопленных исторических ценностей.
4. Педагогическая наука изучает законы образования и воспитания. Она обобщает различные факты, устанавливает причины и связи между явлениями, прогнозирует события, отвечает на вопросы, почему и какие изменения происходят в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

5. Для изучения своего предмета исследования наука педагогика использует методы научного исследования (анкетирование, наблюдение, метод тестов, интервьюирование, метод изучения школьной документации, беседу, эксперимент и др.)

6. Как и любая наука, педагогика имеет свои основные категории (воспитание, обучение, образование). Категории, в отличие от понятий, характеризуют наиболее существенные свойства педагогических объектов.

В педагогике *понятие «воспитание»* употребляется в широком и узком смысле слова. Когда говорим о воспитании в узком смысле слова, то отождествляем его с воспитательной работой в школе, то есть, представляем его как целенаправленный и организованный процесс со стороны учителя. В этом смысле воспитание — это целенаправленный процесс организации жизнедеятельности школьников. А в широком смысле слова воспитание предполагает социальный процесс, где становление и развитие личности происходит под воздействием всей совокупности объективных и субъективных факторов. Итак, воспитание происходит под влиянием целенаправленных и стихийных факторов. Весьма образно по этому поводу писал А.С. Макаренко: «...воспитывает каждый квадратный сантиметр площади». Н.К. Крупская отмечала, что человека воспитывает жизнь и все, что его окружает. Поэтому когда мы говорим о воспитании в широком смысле слова, то имеем в виду семейное воспитание, окружающую ученика среду, социальную среду; улицу, где он проводит время, события, которые он переживает, и др.

Обучение — это двусторонний процесс. Это совместная деятельность учителя и учащегося, когда первый передает свои знания и руководит процессом обучения, а второй (ученик) учится, то есть усваивает знания и вырабатывает на их основе умения и навыки. Учитель осуществляет деятельность преподавания, а ученик — деятельность учения. Таким образом, обучение представляет собой

деятельность преподавания и учения. В процессе обучения ученик усваивает знания, формирует мировоззрение и развивает свои способности.

Образование — результат обучения. В буквальном смысле слова означает некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью, формированием образа, своего «Я». Это усвоение опыта человеческой деятельности в виде системы научных знаний, умений, навыков.

7. Как и всякая наука, педагогика имеет методологическую основу. Это важнейший фактор развития педагогической теории с древнейших времен, Все знания и законы развития природы, человека, общества, познания с давних времен аккумулировались в философии. Это и дает ей право служить методологической основой всех наук, в том числе и педагогики. Будучи долгое время частью науки философии, педагогика развивалась и продолжает развиваться под влиянием основных философских концепций. Недаром антропология педагогической мысли связана с именами крупных древнегреческих философов Сократ (496-399 гг. до н.э.), Платон (427-347 гг. до н.э.), Аристотель (348-322 гг. до н.э.), Демокрит (460-370 гг. до н.э.) и др. В

их трудах глубоко разработаны важнейшие идеи, связанные с воспитанием и развитием человека. Долгое время произведение Марка Квинтилиана (35-96 гг. до н.э.) «Образование оратора» служило основной книгой по педагогике.

Под методологией науки понимается совокупность исходных философских идей, которые лежат в основе изучения природных или общественных явлений и которые решающим образом влияют на теоретическую интерпретацию этих явлений. Кроме того, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе и педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания.

Лекция 2

Тема: Целостность педагогического процесса

План

1. Характеристика целостного педагогического процесса,
2. Обусловленность организации педагогического процесса.
3. Социализация личности в педагогическом процессе.
4. Основные содержательные компоненты целостного педагогического процесса.

Обращаясь к истокам возникновения воспитания, следует сказать, что с момента своего зарождения оно оформилось как целостный процесс. Уже в первоначальных формах воспитания — обрядах, ритуалах, имитационных играх происходила не только трансляция знаний и опыта деятельности старшего поколения. Взрослые особи внимательно следили за поведением детей, за тем, как они выполняли свои обязанности, общепринятые нормы и табу. Воспитание становилось составной частью обучения, так как там, где проигрывались всевозможные случаи охоты, предполагалось еще и формирование у детей мужества, стойкости, силы воли, выносливости.

Однако дальнейшее разделение труда в обществе постепенно привело к разграничению обучения и воспитания. Но уже в XIX веке все чаще появляются аргументы в пользу единства обучения и воспитания (И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров и др.). Большой вклад в развитие целостности педагогического процесса внесли Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич и др. Но в 30-х годах в целях углубленного изучения специфики обучения и воспитания эти два процесса стали рассматриваться относительно самостоятельно.

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса вновь возобновился в 70-80-х годах (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев и др.). Ученые и практические работники школ склонны считать, что комплексный подход в развитии личности, возможно, осуществить лишь на основе целостности педагогического процесса. Более того, современный возврат к педагогической антропологии

реально невозможно осуществить в условиях дифференциации процессов обучения и воспитания.

Педагогический процесс — это основополагающая категория целостного педагогического процесса. Рассмотрим характеристику учебного процесса как учебно-воспитательного процесса; представим сущность целостности учебно-воспитательного процесса; изучим структуру и основные элементы целостного педагогического процесса; дадим анализ движущих сил педагогического процесса; представим направления деятельности учителя на основных этапах педагогического процесса.

Латинское слово — «*процессус*» — движение вперед, изменение. Педагогический процесс («учебно-воспитательный процесс») это синонимы. Это процесс, в котором достигается цель образования и воспитания путем взаимодействия воспитателей и воспитуемых. То есть в этом процессе происходит изменение учащегося, его движение в развитии путем взаимодействия воспитателей и воспитуемых, осуществляемого в соответствии с заранее предполагаемым результатом.

Итак, раскроем сущность педагогического процесса. Кратко его суть может быть выражена формулой; «Обучая воспитывать, воспитывая обучать». То есть воспитатель как в процессе *обучения* решает задачи образования и воспитания, так и в системе *внеклассной работы* (в работе с ученическим коллективом, детским самоуправлением, во взаимодействии с семьей, общественностью по месту жительства) решает задачи образования и воспитания.

Надо запомнить, что и обучение, и воспитание как основа учебно-воспитательного процесса осуществляют развитие личности. Тогда уточним и сущность педагогического процесса. Это осуществление развития личности на основе целостности *обучения и воспитания*.

Представим элементы целостного педагогического процесса, которые составляют сущность этого процесса: обучение, воспитание, развитие. Это один из возможных вариантов структуры целостного педагогического процесса.

Если подойти к педагогическому процессу с позиции деятельности воспитателя и воспитанника (объекта и субъекта деятельности), то появляется новая структура элементов педагогического процесса. В таком случае педагогический процесс — это целенаправленный процесс, который имеет цель и предполагает заведомый результат (предполагаемый результат).

Но взаимодействие между объектом и субъектом происходит с помощью разнообразных средств, мы имеем в виду те средства, которые обеспечивают взаимодействие учителя и ученика — это сфера содержания общения (формы, методы и условия, необходимые для успешного общения).

Итак, представим структуру целостного педагогического процесса, исходя из того, что процесс обучения — это деятельность по взаимодействию учителя и ученика:

- целевой компонент;
- содержательный компонент;

- деятельностный компонент (отражает взаимодействие педагогов и воспитуемых);
- результативный компонент (характеризует достигнутые результаты, изменения в личности в соответствии с целями),

Отсутствие одного из компонентов разрушает целостность педагогической системы.

Деятельностный компонент, отражающий формы, методы, средства деятельности, — это организационно-управленческий компонент. Формы, методы и условия взаимодействия, связи объекта и субъекта педагогической деятельности служат основой управления учебно-воспитательным процессом. Эта структура задана с позиции деятельностного подхода.

Существуют различные связи между компонентами системы. Можно выделить и другие компоненты (Б.Т. Лихачев, И.П. Раченко, Кумбс — США). Все зависит от подхода к самому анализу педагогического процесса. С позиции функционального подхода, учета специфики каждого компонента в системе и т. д. можно выделить 12 компонентов, 9 или 7 и т. д.

Представим этапы педагогического процесса. Педагогический процесс имеет циклический характер, то есть в нем можно обнаружить одни и те же этапы, определяющие последовательность развития самого процесса.

Главные этапы:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На подготовительном этапе создаются надлежащие условия для протекания процесса в соответствии с заданными целями. Здесь решаются вопросы целеполагания, диагностики условий, прогнозирования достижений, трансформации общей цели, заданной в системе образования в конкретные задачи, которые возможно решить в существующих условиях, то есть идет расшифровка общей цели соответственно данной школе, классу.

Но невозможно правильно поставить цель без диагностики существующих условий. Следовательно, идет процедура, направленная на выяснение условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Собирается необходимая информация о возможностях педагогов, учеников, об уровне их развития, предшествующей подготовке. За диагностикой следует прогнозирование хода и результата педагогического процесса (что-то надо взвесить; учесть, рассчитать). Этот этап завершает проект организации процесса — план работы. Это итоговый документ подготовительного процесса.

Второй этап осуществления педагогического процесса — это основной этап. Это взаимодействие педагогов и учеников, использование форм, методов, средств взаимной связи, создания условий для эффективного взаимодействия, стимулирование процесса воспитания. В ходе учебно-воспитательного процесса важное место отводится оперативному педагогическому контролю. Обратная связь служит оперативной мерой для

качественного управления процессом, его эффективности. Оперативная обратная связь необходима для коррекции педагогического процесса.

Третий этап завершает цикл педагогического процесса посредством анализа достигнутых результатов. Чтобы не повторять ошибок и использовать все ценное, что достигнуто в деятельности учащихся.

Рассмотрим вопрос о движущих силах педагогического процесса. Внутренней движущей силой педагогического процесса является противоречие между выдвигаемыми требованиями со стороны общества и реальными возможностями воспитуемого по их выполнению. Эти противоречия становятся источником развития самого педагогического процесса (педагогическая система А.С. Макаренко, педагогическая система в Афинах, Спарте, педагогическая система при феодальном строе). Разрешение этих противоречий обеспечивает эволюцию педагогических систем. Следовательно, задача педагогов состоит в том, чтобы овладеть умением диагностики (изучение возможностей детей) и на основе этого проектировать ближние и дальние перспективы в учебно-воспитательном процессе. Второе противоречие — многообразие жизненных взаимодействий ребенка и невозможность охвата этого взаимодействия педагогическим влиянием со стороны школы.

А что нее обуславливает организацию педагогического процесса? Мы слышаны об авторитарной педагогике и педагогике сотрудничества, педагогике коллективного воспитания. Характер учебно-воспитательного процесса подчеркивает тот факт, как складываются отношения между воспитателями и воспитуемыми. Из курса психологии мы знаем о стиле отношений: авторитарном, демократическом, либеральном. Так вот, сака организация педагогического процесса обусловлена характером, стилем отношений между воспитателем и воспитуемым. Следует всегда помнить, что ученик или коллектив, с которым вы работаете, — это не только объект воспитания, но и субъект. Главным признаком успешного взаимоотношения является совместная деятельность воспитателя и воспитуемого, Примером тому могут быть методика коммунарского воспитания и педагогика сотрудничества.

Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых наиболее полно отражается термином «педагогическое взаимодействие» (соуправление) — совместное управление делами в коллективе. Если представить ребенка как объект педагогического процесса, то имеется в виду, что это индивидуальность, развивается в соответствии с педагогическими целями, Совсем иное ребенок как субъект педагогического процесса — это развивающаяся личность со свойственными ей потребностями, задатками, интересами, запросами, стремлениями, характером, особенностями усвоения знаний. Поэтому мы говорим, что процесс обучения и воспитания носит субъектно-объектный характер. С учетом такого характера учебно-воспитательного процесса осуществляется гуманизация педагогического процесса.

Социализация личности — это процесс подготовки воспитанника к жизни в обществе. Он происходит в результате усвоения *культуры человеческого общества*. Социализация личности происходит в педагогическом процессе, так как его содержание весьма тщательно отбирается, структурируется и оценивается с позиции мировоззрения личности, его возрастных особенностей. В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта различных областей знаний: науки, культуры, идеологии, производственных технологий, основ производства, юридического, правового опыта и т. д.

Содержание раскрывает основы всех наук, то есть это группа основополагающих знаний, опыта, умений, которые необходимы в любой области человеческой деятельности. К основополагающим наукам относятся языкознание, математика, физика, химия, биология, география и др. Основы наук помогают удерживать учебный план школы на уровне современных достижений в науке, Сегодня речь идет о стандарте в образовании и базовом содержании образования.

Лекция 3.

Тема: Аксиологические основы педагогики

• Обоснование новой методологии педагогики • Аксиологический подход в изучении педагогических явлений • Понятие о педагогических ценностях • Классификация педагогических ценностей • Образование как общечеловеческая ценность

§ 1. Обоснование новой методологии педагогики

Сравнение успехов в образовании в различных странах показывает, что они есть следствие развития философии образования в этих странах, а также степени ее "врастания" в педагогическую теорию и практику. Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, которые были сформулированы Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребелем, И.Ф.Гербартом, А.Дистервегом, Дж.Дьюи и другими классиками педагогики. Их идеи легли в основу классической модели образования, которая в течение XIX — XX вв. эволюционировала и развивалась, оставаясь тем не менее неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации педагогического процесса и школьной жизни.

Отечественная педагогика первой половины XX в. имела в своем основании ряд идей, которые в настоящее время утратили свое значение, почему и подверглись острой критике. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний. Среди форм обучения приоритет приобрела классно-урочная система преподавания.

Начиная с 60-х гг. отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции

являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Их решение требует в первую очередь разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

Исходя из этого, методологию педагогики следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности, отражающих гуманистическую сущность философии образования.

Однако, как известно, научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. В этой связи содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, составляющих культуру человечества. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет аксиологический, или ценностный, подход, выступающий своеобразным "мостом" между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой — решать задачи гуманизации общества.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Согласно этой методологии, одна из первостепенных задач — выявление гуманистической сущности науки, в том числе и педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека.

§ 2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир

— это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, — "аксиологическая пружина", которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей.

Гуманистически ориентированная философия образования — это стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Ее разработка позволит установить критерии оценки деятельности учреждений, старых и новых концепций образования, педагогического опыта, ошибок и достижений. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой "обезличенных" молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности, в общем, и профессиональном развитии личности.

Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании "систематизированных знаний, умений и навыков". Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и воспитания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школа не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Во многом дискредитирована идея трудового воспитания, поскольку она была лишена нравственно-эстетической стороны. Сложившаяся система образования все усилия направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять ее по законам красоты. Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в мире.

§ 3. Понятие о педагогических ценностях

Категория ценности стала предметом философского осмысления, в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом.

Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события, так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

Ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. В процессе творчества создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности. Следовательно, именно творчество создает культуру и гуманизирует мир. Гуманизирующая роль творчества определяется еще и тем, что его продукт никогда не бывает реализацией только одной ценности. В силу того, что творчество есть открытие или созидание новых, неизвестных ранее ценностей, оно, создавая даже "одноценностный" предмет, вместе с тем обогащает и человека, раскрывает в нем новые способности, приобщает его к миру ценностей и включает в сложную иерархию этого мира.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Принципиально важно понять разницу между понятиями ценности и оценки, которая состоит в том, что ценность объективна. Она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу.

Рассмотренный категориальный аппарат общей аксиологии позволяет обратиться к педагогической аксиологии, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл.

Педагогические, как и любые другие духовные, ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

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

Лекция 4

Развитие, социализация и воспитание личности

- Развитие личности как педагогическая проблема
- Сущность социализации и ее стадии
- Воспитание и формирование личности
- Роль обучения в развитии личности
- Факторы социализации и формирования личности
- Самовоспитание в структуре процесса формирования личности

§ 1. Развитие личности как педагогическая проблема

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социологией, детской и педагогической психологией и др. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

В педагогике и психологии по проблеме личности и ее развития имели место три основных направления: биологическое, социологическое и биосоциальное.

Представители *биологического направления*, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З.Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он "надевает маску" или неудовлетворение естественных потребностей замещает занятиями каким-либо видом деятельности.

Представители *социологического направления* считают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем

ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.п.

Представители *биосоциального направления* считают, что психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные. Такое деление личности никак не может объяснить ни ее поведение, ни ее развитие.

Современная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях ее деятельности, но и на образе жизни. Однако решающую роль играют те мотивы, интересы, цели, т.е. результаты социальной жизни, которые, определяя весь облик личности, придают ей силы для преодоления своих физических недостатков и особенностей характера (вспыльчивость, стеснительность и т.п.).

Личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми. Так, смелость может доходить до безрассудства, когда побуждается желанием привлечь к себе внимание (естественная потребность в признании). Другого человека смелость побуждает идти навстречу жизненным трудностям, хотя об этом никто, кроме него, не знает. Важно видеть и степень выраженности качества. Чрезмерная вежливость, например, может граничить с подхалимством, послушание — быть показателем пассивного исполнения требований, безразличия, а непоседливость — свидетельствовать о живости интереса, быстроте переключения внимания и др.

Личность, по определению Л.С.Выготского, это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности — творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности — социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.

Существуют различия и в понимании сущности развития личности. Метафизики рассматривают развитие как процесс количественного накопления, как простое повторение, увеличение или уменьшение изучаемого явления. Последователи диалектического материализма при изучении этого вопроса рассматривают развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого.

При таком подходе развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходят не только количественные

изменения, но и качественные преобразования. Эта сложность обуславливается противоречивостью процесса развития. Более того, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности.

К таким противоречиям относятся:

противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;

противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;

противоречие между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых и наличным уровнем развития личности (В.А.Крутецкий).

Названные противоречия характерны для всех возрастов, но они приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором проявляются. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень своего развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим — развитие продолжается.

В процессе обучения и воспитания общие противоречия конкретизируются, приобретая более яркие формы. Это противоречия между требованиями к воспитанникам и их подготовленностью к восприятию и реализации этих требований; между воспитательными воздействиями и "сопротивлением материала" (А.С.Макаренко). В педагогическом процессе проявляются также противоречия, связанные с условиями развития общества, и противоречия, возникающие как следствие недостатков воспитательной работы.

§ 2. Сущность социализации и ее стадии

Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием "социализация", которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Понятие о *социализации* как *процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление*, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т.Парсонс, Р.Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие "адаптация".

Понятие *адаптации*, являясь одним из центральных понятий биологии, означает *приспособление живого организма к условиям среды*. Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которой является

адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам.

С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и другие. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации "Я-концепции", самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода не противоречат один другому, определяя двусторонний характер социализации.

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать

социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества.

Итак, сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

Социализация — это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых "специализируется" на решении определенных задач, без проработки которых последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен. В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности. В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие ее стадии:

дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более и менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.;

трудовая стадия охватывает период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека;

послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности.

Стадии социализации могут быть соотнесены с периодами социального развития личности, которые не обязательно совпадают с периодами психического развития человека. А.В.Петровский объясняет это тем, что процесс развития личности не может быть сведен к сумме уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека. Имея в виду это положение, он выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации: детство — адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни; отрочество — индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности "быть личностью"; юность — интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождении в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничтожения.

§ 3. Воспитание и формирование личности

Процессы и результаты социализации имеют внутренне противоречивый характер, так как в идеале социализированный человек должен соответствовать социальным требованиям и в то же время противостоять негативным тенденциям в развитии общества, жизненным обстоятельствам, тормозящим развитие его индивидуальности. Так, нередко встречаются люди настолько социализированные, фактически растворенные в социуме, что оказываются не готовыми и не способными к личностному участию в утверждении жизненных принципов. В значительной степени это зависит от типа воспитания.

Воспитание в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, рассматривается как *процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации* (семейное, религиозное, школьное воспитание). И та, и другая социализация имеют ряд различий в разные периоды развития личности. Одно из самых существенных различий, имеющих место во всех периодах возрастного развития личности, — это то, что воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

В силу этого воспитанию присущи две основные функции: упорядочивание всего спектра влияний (физических, социальных,

психологических и др.) на личность и создание условий для ускорения процессов социализации с целью развития личности. В соответствии с этими функциями воспитание позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики.

Типы (модели) воспитания обусловлены уровнем развития обществ, их социальной стратификацией (соотношением социальных групп и слоев) и социально-политическими ориентациями. Поэтому воспитание осуществляется по-разному в тоталитарном и демократическом обществах. В каждом из них воспроизводится свой тип личности, своя система зависимостей и взаимодействий, степень свободы и ответственности личности.

Во всех подходах к воспитанию педагог выступает как активное начало наряду с активным ребенком. В связи с этим возникает вопрос о тех задачах, которые призвана решать целенаправленная социализация, организатором которой является педагог.

А.В.Мудрик условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах и т.д.).

Социально-культурные задачи — это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения.

Решение названных задач в процессе воспитания вызвано необходимостью развития личности. Если какая-либо группа задач или наиболее значимые из нее остаются нерешенными на том или ином этапе социализации, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным.

§ 4. Роль обучения в развитии личности

Проблема соотношения обучения и развития является не только методологически, но и практически значимой. От ее решения зависит определение содержания образования, выбор форм и методов обучения.

Напомним, что *под обучением следует понимать не процесс "передачи" готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимся, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта. Под развитием применительно к обучению понимают два разных, хотя и тесно взаимосвязанных друг с другом, явления:*

собственно биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур;

психическое (в частности, умственное) развитие как определенная динамика его уровней, как своего рода умственное созревание.

Лекция 5

Тема: Обучение в целостном педагогическом процессе

План

1. Обучение как способ организации педагогического процесса. Двусторонний характер и структура обучения.
2. Функции обучения.
3. Психологические основы процесса обучения.
4. Категории обучения. Знания, умения, навыки.
5. Учебно-познавательный и учебный процесс.
6. Методологические основы познавательной деятельности учащихся.
7. Логика, этапы, звенья процесса обучения.

Зарождение воспитательной деятельности как необходимости передачи социального опыта подрастающему поколению предполагало целостность самого воспитательного процесса. Он включал в себя как овладение подростками суммой определенных знаний, умений и навыков, так и формирование у них стойкости, выносливости, терпения, развития воли, физическую подготовку. Игры, обряды, ритуалы служили основной формой накопления и передачи опыта. Однако становление педагогической деятельности привело в итоге к дифференциации, а в дальнейшем к разграничению и противопоставлению обучения и воспитания.

Фактором этого процесса были постоянный рост и усложнение социального опыта, который мог усваиваться новым поколением только при условии специальной целенаправленной его передачи. Но уже в середине XIX века прогрессивные педагоги И.Ф. Герbart, К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев и др. выдвигали обоснованные аргументы в пользу интеграции обучения и воспитания. Потребность практической подготовки детей в школе вызвала в 70-х годах интерес к целостности педагогического процесса. Наметились различные подходы понимания сущности целостности

учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, Т.А. Ильина, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин и др.).

В то же время авторы современных концепций склонны считать, что обучение, в отличие от процесса воспитания, имеет свои специфические особенности. Это *процесс познания*, в результате которого под руководством учителя в сознании ребенка происходит отражение реальной действительности.

Познавательная деятельность — это единство восприятия, осмысления, теоретического мышления и практической деятельности. *Ученик учится*, он познает мир. Познание осуществляется на каждом шагу во всех видах деятельности — производительной, эстетической, общественно-полезной, художественной, обучающей. Но только в обучении познание оформляется в процесс учения.

Обучение — это процесс движения от незнания к знанию, от неполного знания к более полному. Это двусторонний процесс взаимодействия учителя и ученика.

Обучение — это совместная деятельность учителя и учащихся, когда первый передает знания и руководит процессом обучения, а второй (ученик) усваивает знания и вырабатывает умения и навыки. Обучение — это процесс, в котором видится участие *обоих*: учитель, осуществляющий деятельность преподавание, и ученик, осуществляющий деятельность учение. Их совместная деятельность определяет характер процесса обучения. Преподавание условно приписывается деятельности учителя, так как он не только передает знания, но и воспитывает, развивает потребности и знания, развивает способности детей, задает задания и упражнения, ведет контроль знаний, то есть осуществляет педагогическую деятельность, *педагогический процесс*. Успех обучения в конечном итоге зависит и от умения учителя общаться с учеником.

Ученик не только усваивает знания. Он развивает в себе потребность к познанию, осмыслению, самостоятельному приобретению знаний, проявляет активность в познании, применяет и использует знания, развивает свои креативные качества и при этом общается (с учителем и учениками), то есть *ученик учится*. Исходя из этого, определим основные структурные компоненты процесса обучения: преподавание, содержание обучения, учение.

Процесс обучения выполняет три *функции*: *образовательную* (научающая), *воспитывающую* и *развивающую*.

Образовательная функция — это вооружение учащихся системой научных знаний, умений, навыков и использование этих знаний на практике. *Научные знания* — это факты, понятия, законы, закономерности, теории, теоремы, даты, события и др. Научные знания должны быть *достоверными* (отражать истинную картину мира), *систематичными* (в системе, последовательными, упорядоченными, осознанными, логичными). Конечным результатом образовательной функции процесса обучения является *действенность* знаний, то есть их сознательное применение учеником на практике.

Воспитывающая функция предопределяется содержанием обучения, формами обучения и методами обучения. Кроме того, она осуществляется посредством общения учителя и ученика. В процессе обучения воспитываются определенные взгляды, отношения, качества личности (добросовестность, инициативность, ответственность, коллективизм). Формирование собственных взглядов, мнений, установок, суждений, поведения — это формирование *мировоззрения*, что характеризует главную задачу воспитывающей функции обучения.

Правильно организованное обучение всегда развивает. *Развивающая функция* осуществляется под руководством учителя. Развиваются речь, мышление ученика. Идет развитие сенсорное, двигательное, эмоционально-волевое, мотивационно-потребностное, интеллектуальное. Развиваются умственные силы ребенка — память, внимание, воображение и др.

Начиная с 60-х годов в педагогической науке разрабатывались различные подходы к построению *развивающего обучения*. Например, Л.В. Занков утверждает, что мышление учащихся развивается в процессе обучения. Он определил принципы развивающего обучения (увеличение удельного веса теоретического материала, обучение в быстром темпе, на высоком уровне сложности, опережающее обучение и др.).

В. Эльконин, В. Давыдов, Н. Менчинская, И. Якиманская, И. Лернер, Н. Матюшкин, говоря о развивающем обучении, считали, что проблемное обучение — это основа развития, придавали большое значение развивающим методам. Предполагалось, что развитие идет поэтапно на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П. Гальперин, Н. Талызина). Развитие учебных действий и учебной деятельности (Е. Кабанова-Меллер) также являются определяющим фактором развития.

Психологические основы деятельности учащихся в учебном процессе составляют мотивы, познавательный интерес, отношение к учению.

Мотив — это важнейший компонент учения. Это побуждения, которыми руководствуется ученик, осуществляя те или иные учебные действия. Это то, что заставляет его учиться. К учению школьника побуждает ряд мотивов, которые не выступают отдельно, а взаимодействуют друг с другом. Принято различать три группы мотивов.

Первая группа — *непосредственно-побуждающие мотивы*, основанные на эмоциях (положительных или отрицательных) — яркость, новизна, занимательность содержания материала, внешние атрибуты, интересное преподавание учителем, привлекательность самой личности учителя, боязнь получить плохую отметку, нежелание огорчить родителей, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе.

Вторая группа — *перспективно-побуждающие мотивы*. Основаны на понимании значимости знаний в жизни вообще, учебного предмета, конкретных знаний, умений. Это связь знаний с будущей профессией, стремление поступить в вуз, чувство долга, ответственности за семью, свое будущее, выбор специальности.

Третья группа — *интеллектуально-побуждающие мотивы*. Ученик получает удовлетворение от самого процесса обучения:

- учусь потому, что интересно;
- удовлетворение любознательности, удовлетворение потребности в знаниях;
- расширение своего культурного кругозора. *Познавательный интерес* обеспечивает высокий уровень и результативность обучения. Он обеспечивает активность ученика в обучении, самостоятельность деятельности, стремление к хорошим результатам в обучении. Различаются *уровни* развития познавательного интереса; *пути* его развития, *условия* формирования. Развитие познавательного интереса проходит ряд этапов — любознательность, привлекательность, занимательность, любопытство. Познавательный интерес имеет свои существенные признаки, которые проявляются в учебной, внеучебной деятельности и в семье. Немаловажное значение в диагностике познавательного интереса имеет и познавательная активность личности. Познавательный интерес развивается в процессе обучения за счет предметного содержания, фактора новизны информации, раскрытия современных достижений в науке, а также формами, средствами, методами обучения.

Лекция 6

Тема: СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ХАРАКТЕРИСТИКА

Главное назначение образования состоит в подготовке будущего взрослого человека к различным формам самостоятельной деятельности самообразования.

Рекомендация ЮНЕСКО

§ 1. Общая характеристика. Принципы реформирования системы образования в постсоветский период. Основные понятия и положения темы. Общеобразовательные программы и их уровни. Профессиональные программы и их уровни. Государственный образовательный стандарт. Принципы государственной политики в области образования. Типы образовательных учреждений.

§ 2. Непрерывное образование. Развитие непрерывного образования (НО) и его понимание. Структура непрерывного образования. Модель непрерывного образования. Функции и принципы непрерывного образования.

§ 3. Основные звенья системы образования и их характеристика. Дошкольное образование. Начальное общее, основное общее, среднее(полное) общее образование. Профессиональное образование.

§ 4. Дополнительное образование. Определение понятия «дополнительное образование». Виды образовательных учреждений дополнительного образования. Лагерь как детское оздоровительное образовательное учреждение.

§ 5. Детские и молодежные общественные объединения. Общая характеристика. Основные понятия. Принципы деятельности. Формальные и неформальные объединения. Военно-патриотические молодежные и детские объединения. Взаимодействие детских и молодежных объединений с образовательными учреждениями.

§ 6. Основные тенденции развития систем образования за рубежом. Основные тенденции и характерные явления для развития систем образования за рубежом. Международные образовательные программы и проекты. Нестандартные типы школ.

Лекция 7

Тема: Профессиональная деятельность и личность педагога

• Сущность педагогической деятельности • Основные виды педагогической деятельности • Структура педагогической деятельности • Учитель как субъект педагогической деятельности • Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. *Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.*

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации. Однако в первом случае эта деятельность — профессиональная, а во втором — общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения о сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. *Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель (А.Н.Леонтьев).*

Цель педагогической деятельности 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 по различным направлениям.

Цель педагогической деятельности — явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой — потребности и стремления отдельной личности.

Большое внимание разработке проблемы целей воспитания уделял А.С.Макаренко, но ни в одной его работе нет их общих формулировок. Он всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа "гармоническая личность", "человек-коммунист" и т.п. А.С.Макаренко был сторонником педагогического проектирования личности, а цель педагогической деятельности видел в программе развития личности и ее индивидуальных коррективов.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цели педагогической деятельности — явление динамическое. И логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели — развитию личности в гармонии с самой собой и социумом.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является *педагогическое действие* как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них.

Алгоритм - предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу.

В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного.

Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического

преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

Лекция 8

Тема: Профессиональная компетентность педагога

• Понятие о профессиональной компетентности учителя • Структура профессиональной компетентности педагога • Содержание теоретической готовности учителя • Содержание практической готовности учителя • Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство

§ 1. Понятие о профессиональной компетентности учителя

Педагогическая профессия, как мы уже отмечали, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. *Понятие профессиональной компетентности педагога, поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.*

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. *Квалификационная характеристика* — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

В общем виде *психолого-педагогические знания* определены учебными программами. Психолого-педагогическая подготовленность включает в себе знание методологических основ и категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и

психического развития детей, подростков, юношества. Она — основа гуманистически ориентированного мышления учителя-воспитателя.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания — необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

Педагогическое умение — это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Наконец, данное понимание сущности педагогического умения позволяет понять его внутреннюю структуру, т.е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умения) как относительно самостоятельных частных умений. Это в свою очередь открывает возможность как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях. Например, умение "провести беседу" может быть разложено на части: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы, потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т.д. Точно так же можно разложить любое другое умение.

§ 2. Структура профессиональной компетентности педагога

Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа — одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Адекватный — равный, вполне соответствующий, тождественный.

§ 3. Содержание теоретической готовности учителя

Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Аналитические умения. Сформированность аналитических умений — один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения прояв-

ляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений:

расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;

находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

правильно диагностировать педагогическое явление;

находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе: вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

Под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением — результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ученика, действия педагога на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия учащихся и педагогический результат действий учителя.

Лекция 9

Тема : *Современные зарубежные педагогические концепции*

Мы уже знаем, что методологическая основа педагогики — философия. Философские теории лежат в основе многочисленных педагогических концепции и воспитательных систем. Основные педагогические концепции, опирающиеся на соответствующие философские направления, — прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм.

Прагматизм (от греч. «прагма» — дело) — философско-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. Воспитание и обучение

осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети не только познают мир, но и учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия. Такая школа может воспитывать людей, хорошо приспособленных к жизни. В основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы ребенка: «...мы должны стать - на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»¹. ' Дьюи Д. Школа и ребенок. - М.;Пг., 1923. - С.в.

В 60-е годы философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность. Прикладная направленность учебно-воспитательного процесса в соответствии с идеями Дж. Дьюи привела к снижению качества обучения и воспитания. В условиях научно-технической революции возникла потребность в людях с более твердыми и упорядоченными знаниями и принципами поведения. Это привело к пересмотру и модернизации классического прагматизма, который и возродился в 70-х годах под флагом неопрагматизма.

Методологические установки Дж. Дьюи были дополнены новыми принципами, приведены в соответствие с новыми тенденциями понимания воспитания как процесса социализации личности.

Главная сущность *неопрагматической* концепции воспитания сводится к самоутверждению личности. Ее сторонники (А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук и др.) усиливают индивидуалистическую направленность воспитания. «Источники роста и гуманности личности, — пишет А.Маслоу, — лежат только в самой личности, они ни в коей мере не созданы обществом. Последнее может только помочь или препятствовать росту гуманности человека, подобно тому, как садовник может помочь или помешать росту куста роз, но он не может определять, чтобы вместо куста роз рос дуб».

Человек не нуждается в поисках оснований своих действий вне самого себя, своих собственных размышлений и оценок. Окружающие его люди, их мнения, общественные нормы и принципы не могут служить основанием для выбора, ибо их функция состоит в контроле, критике поведения человека, и поэтому они могут только мешать его самовыражению, его росту. Иными словами, неопрагматисты отстаивают полный произвол в поступках и оценках личности. Причем в такого рода поведении личности они видят источник ее активности и оптимизма, поскольку в своих действиях она ничем не связана, руководствуется лишь своими желаниями, своей волей¹.

Несмотря на критику, а также очевидную ортодоксальность многих положений, неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики, получает все более широкое распространение в других странах западного мира.

Неопозитивизм — философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Зародившись в недрах классического позитивизма на этических идеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта, новое направление постепенно

окрепло и получило широкое распространение на Западе. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом». Применительно к некоторым его направлениям также употребляется термин «сциентизм» (от англ.— наука). Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма — П.Херс, Дж.Вильсон, Р.С.Дитерс, А.Саррис, М.Уорнок, Л.Кольберг и другие.

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. Нужно преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для ее свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания — формирование рационально мыслящего человека.

Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике и убеждены, что лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества. 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».

Педагогика неопозитивизма не лишена плодотворных идей. Ее влияние ощущается в перестройке воспитательных систем многих стран, в том числе и нашей, принявшей новую концепцию среднего образования, где намечен поворот к гуманизации школы, освобождению учебных заведений от чрезмерной государственной опеки.

Экзистенциализм (от лат. *ex151epl1a* — существование) — влиятельное 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. В современном полном тревог и опасностей мире человеческое существование находится под постоянной угрозой; сохранять, развивать и реализовать свое «Я» становится все труднее. По утверждениям экзистенциалистов, человек везде и всегда одинок, изолирован, обречен на существование во враждебной ему среде. Общество наносит колоссальный ущерб нравственной самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, ее поведение. Теория воспитания не знает объективных закономерностей, их нет. Кроме того, она претендует на всеобщность, а у каждого человека свое субъективное видение мира и человек сам творит свой мир таким, каким он

хочет его видеть. Таковы главные положения экзистенциализма, получившего широкое распространение среди представителей творческих профессий в странах Западной Европы, Америки, Японии.

Педагогика экзистенциализма отличается пестротой направлений. Объединяет их общее недоверие к педагогической теории, к целям и возможностям воспитания. Воспитание мало чем помогает: человек есть то, что он сам из себя делает. Отсюда курс на крайний индивидуализм, на то, чтобы уберечь уникальность личности от разрушения внешними силами. Не нужны программы, нет необходимости изобретать особые методы и приемы воспитания, следует, быть может, подумать и об отказе от школ. Жизнь, природа и интуиция — великие силы, помогающие воспитанникам и их наставникам безошибочно определять пути самореализации личности. Тенденция к умалению значения воспитания в процессе формирования человека характерна для всех направлений экзистенциалистской педагогики.

По мнению экзистенциалистов, самобытности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное», нивелирует и подавляет его «Я». Известный французский экзистенциалист Г.Марсель без обиняков заявляет: «Было бы нелепостью думать, что воспитание масс возможно. Только индивид, точнее говоря, личность поддается воспитанию. Вне этого остается место лишь для дрессировки».

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах (США), У.Баррет (Великобритания), М.Марсель (Франция), О. Ф. Больнов (ФРГ), Т. Морита (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. Нужно подводить личность к самовыражению, естественной индивидуальности, к чувству свободы. «Воспитатель, — пишет западногерманский педагог-экзистенциалист Э.Шпрангер, — подводит молодого человека не к какому-либо делу, не к успеху в жизни, не к политической партии, а, если можно так сказать, к самому себе, т.е. к тем областям своего внутреннего мира, где он начинает слышать таинственные и священные голоса»¹. Здесь ясно обнаруживается еще один подтекст экзистенциалистской педагогики — религиозный.

Учителю педагогика экзистенциализма отводит весьма своеобразную роль. Он обязан прежде всего заботиться о создании свободной атмосферы, не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ученику обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только в себя. Правила педагогической деятельности простые: меньше наставлений, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право идти своим путем, в меру отпущенных ему природой способностей; не упускай случая «вызвать очищающий бунт против самого себя»; посрамляй этикой логику и т.п.

Лекция 10

Тема: Понятие о логике исследования

Эффективность научного поиска во многом обусловливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования. Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

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

Можно выделить три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий. Первый этап — от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы — в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема — тема — объект — предмет — научные факты — исходная концепция — ведущая идея и замысел — гипотеза — задачи исследования). Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана. Логика же второго — собственно исследовательского — этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов — проверка гипотезы — конструирование предварительных выводов — их опробование и уточнение — построение заключительного вывода). Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения работы, возможностей исследователя и других факторов, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата. Ясно, что логика каждого исследования специфична, своеобразна.

Наша задача — наметить те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы, а также показать, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывающих взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, человека и культуры, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Начнем с выяснения характера и последовательности шагов, осуществляемых на постановочном этапе работы.

Проблема и тема исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае — педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в средней или высшей школе, гражданское и нравственное воспитание, информатизация, процесс непрерывного образования и др. Выбор объектной области определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

Выбор объектной области требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях обновления всей образовательно-воспитательной системы актуальных сфер исследования очень много. Это прежде всего определение и проверка нового содержания воспитания, это разработка новых эффективных технологий и методик обучения и воспитания, формирование отношений, переход к новым типам образовательно-воспитательных учреждений, вопросы связи школы и социальной сферы, переход к более эффективным технологиям образования, в том числе к здоровьесберегающим.

Последующие, тесно связанные между собой шаги — определение *проблемы* и *темы* исследования. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема понимается или как синоним практической задачи (проблема организации свободного времени детей, проблема профилактики трудновоспитуемости), или как нечто неизвестное в науке. Мы будем употреблять это понятие в его втором значении. В этом смысле проблема — мост от известного к неизвестному, конкретное «знание о незнании». Иными словами, проблему можно обнаружить, только хорошо ориентируясь в определенной области, только сопоставляя уже известное и то, что надлежит установить. В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится

в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и получить ее.

Сущность проблемы — противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе.

Сегодня, например, совершенно определенно выявились назревшие противоречия между общим для всех учащихся нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями, склонностями, интересами; между задачами формирования здорового человека и однообразием школьных занятий, гиподинамией, перегрузками учебными заданиями; между разнообразными воспитательными возможностями среды и относительной замкнутостью, закрытостью образовательно-воспитательных учреждений; между воспитанием как руководством, программированием, навязыванием и индивидуальной свободой, суверенностью формирующейся личности.

Вытекающая из выявленных противоречий проблема должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь. Таковы в настоящее время проблемы, связанные с гуманизацией и демократизацией образования, учетом индивидуальных особенностей и реализацией возможностей каждого школьника, формированием воспитывающей среды в школе и микрорайоне, комплексной профилактикой и реабилитацией несовершеннолетних.

Лекция 11

Тема: АКСИОМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Аксиомы в системе педагогической теории

Школа начинается с учителя... Воспитание неотделимо от личности воспитателя... Сперва учитель, потом наука... Эти истины известны всем. Тысячекратно повторяются они в различных вариациях, и нет педагога, который утверждал бы обратное. А вы не смогли бы привести другие примеры «вечных» педагогических истин? Или хотя бы тех, что кажутся вам достаточно древними?

Создание научной педагогической теории, равно как и любой другой научной теории, возможно лишь при введении некоторых положений, играющих роль исходных начал. Эти положения — аксиомы. Аксиома (от греческого «αξίωμα» — значимое, достойное уважения, принятое, бесспорное) — это истинное суждение, которое при построении какой-либо теории принимается без доказательств в качестве исходного положения и которое кладется в основу доказательства всех других положений этой теории.

Аксиомы вытекают из практики. В истории науки многократно подчеркивается мысль о том, что практическая деятельность человека

миллионы раз должна была приводить сознание человека к повторению одних и тех же логических фигур, чтобы эти фигуры могли получить значение аксиом. Это означает, что аксиомы могут быть проверены, а затем и сформулированы только в результате длительного обобщения, в результате развития познания. С одной стороны, они подводят итог достигнутому, с другой — служат исходным уровнем дальнейшего познания.

Система научного знания может быть построена и без аксиом. Но на определенном этапе своего развития она естественно приходит к формулировке аксиоматических положений, и ряд своих исходных начал представляет аксиоматически. Есть, однако, и исключения. Существуют теории, для которых аксиоматические положения заранее искусственно изобретаются. Это относится в первую очередь к различным математическим теориям, предмет изучения которых выходит за пределы реально наблюдаемых явлений.

Долгое время в науке господствовало утверждение, что аксиома — это такая истина, которую невозможно доказать. Она принимается «на веру», из нее выводятся все остальные положения. Но, как утверждал академик В.М.Глушков, это только определенная, всеми принимаемая условность. Условность такого утверждения исходит из того, что все, чего нельзя доказать в рамках одной системы, можно доказать в рамках другой¹. Философы предостерегают от ошибочного толкования очевидности аксиом. Термин «аксиома» применялся уже Аристотелем (384 — 322 гг. до н.э.) в качестве истинного начала, в силу своих ясности и простоты не нуждающегося в доказательстве. Впоследствии ясность и простота ошибочно истолковываются как очевидность. «Неудовлетворительность такого определения аксиомы заключается в том, — пишет Н.И.Кондаков, — что требование «очевидности» носит субъективный характер, так как то, что одному кажется очевидным, для другого очевидным не является»².

На основе аксиом сейчас построены, за небольшим исключением, все научные теории, и в первую очередь математические. Каждая научная теория строится из конечного числа аксиом, из которых с помощью определенных, заранее обусловленных правил могут быть получены истинные выводы, сформулированные на языке данной теории. Научная теория в этом случае состоит из двух частей: 1) множества необходимых истинных положений — аксиом и 2) множества истинных положений, которые выводятся логическим или другим путем из аксиом.

Конечно, аксиоматический, как и любой другой отдельно взятый метод, ограничен в своих возможностях. «Аксиоматика является несовершенным,

¹ *Глушков В.М. Основы математической логики. — Киев, 1961. — С. 7 — 8.*

² *Кондаков Н.И. Логический словарь. — М., 1971. — С. 15.*

— пишет М. Бунге, — но лучшим из имеющихся в нашем распоряжении способом формирования теории, потому отказ от аксиоматики по причине ее ограниченности аналогичен призыву отказаться от про-

должения человеческого рода из-за несовершенства его представителей»¹.

Какие же педагогические выводы следуют из приведенных философских положений?

Первый. В процессе длительного исторического развития педагогической практики и теории выкристаллизовался ряд положений (утверждений), сущность которых постигнута в глубине веков и остается неизменной до наших дней. Подтверждаясь вновь и вновь, эти положения стали самоочевидными истинами, не требующими новых доказательств, и должны быть приняты в качестве аксиом.

Второй. Современная педагогическая теория настолько окрепла, что ей под силу формулировать аксиоматические положения, завершающие пройденный путь познания и открывающие новый этап развития теории.

Третий. Сейчас очевидно, что построение полноценной научной педагогической теории возможно лишь при условии, что часть ее положений будет введена без доказательств, аксиоматическим методом. Нельзя бесконечно доказывать то, что было само собой разумеющимся уже во времена Платона и Аристотеля.

Четвертый. На фундаменте из аксиоматических положений развивается надстройка — сеть логических утверждений, выводимых доказательным путем с помощью теоретического анализа, моделирования, экспериментов и т.д.

В теоретической педагогике до последнего времени избегали термина «аксиома», предпочитая ему другие — опыт, традиции и т.д. Отмечены лишь отдельные попытки формулирования педагогических аксиом и представления части педагогической теории в аксиоматическом виде. Фактически же не найдется ни одной фундаментальной работы по обобщению и систематизации добытых наукой знаний, где бы не подтверждались общие для всех времен и народов основания. Отсутствует лишь слово «аксиома». Никто не отрицает дошедших до нас из глубины веков главных педагогических утверждений, удачно отшлифованных в сочинениях Платона, Аристотеля, Квинтилиана, Коменского; каждый, анализируя их, может убедиться, что они стали краеугольными камнями более поздних открытий и новых теорий. Это ли не доказательство уже давно начатой и приносящей плоды аксиоматизации педагогики?

Аксиоматический метод в педагогике

Чтобы аксиоматизировать содержание какой-либо отрасли знания, необходимо изложить его основные идеи некоторым упорядоченным образом. Поразмыслим о методе, с помощью которого вводятся аксиомы в педагогику. Совершенно очевидно, что процесс разработки аксиоматических

¹ **Бунге М. Философия физики. — М., 1975. — С. 188.**

оснований не может быть произвольным, а должен обосновываться научно в соответствии с логико-философскими и педагогическими требованиями. Разработать и правильно применить такой метод отнюдь не

легкая задача. На первых порах приходится прибегать к заимствованию методов развитых наук.

Аксиоматический метод — это метод построения какого-нибудь раздела науки или какой-либо науки в целом, при котором из всех истинных утверждений раздела (или науки) избирается некое подмножество из числа этих утверждений, кладется в основу раздела в качестве исходных положений (аксиом), из которых затем логическим путем выводятся иные истинные утверждения этого раздела или научной теории¹.

См.: Кондаков *ИМ.* Логический словарь. — М., 1971. — С. 18.

Важнейшие качества аксиоматического метода — непротиворечивость, независимость и в ряде случаев полнота создаваемой на основе этого метода системы аксиом.

Аксиоматический метод предъявляет три главных требования к порядку построения аксиоматических теорий или создания аксиоматических основ научной теории.

Во-первых, аксиоматический метод требует четкого определения главных понятий, которые будут использованы в системе аксиом, а затем и в теории. Точнее, речь скорее идет даже не о понятиях, а о терминах, используемых в системе аксиоматических построений. Эти термины должны быть однозначными, точными, конкретными, обозначать всем известное и на понятном языке. Они вводятся без специальных доказательств и определений.

Во-вторых, использование аксиоматического метода требует правильного конструирования аксиом из первичных утверждений. Набор терминов должен быть объединен логическими взаимосвязями, причем это объединение не может быть нестрогим, а тем более произвольным. Связь фиксируется однозначно, так, чтобы и ее толкование могло быть только однозначным.

В-третьих, применение метода требует и правильного выведения из системы аксиом дальнейших следствий. Последние появляются путем введения все новых и новых более сложных объектов на основе первичных понятий и терминов, с помощью явных определений.

Перечисленные требования аксиоматического метода сформулированы для построения строгих формально-математических теорий и не во всем объеме могут быть приняты для построения системы педагогических аксиом. Но в главном, если педагогика претендует на статус научной теории, отступать от них она не должна.

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.
4. Ершова А.П., Бутаков В.М. Режиссура урока, общение и поведение учителя. – М., 1995.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
6. Лаврикова Т.В., Лещинский В.И. Практическая педагогика: технологии личностной ориентации. – Архангельск, 1999.
7. Лещинский В.И., Лаврикова Т.В., Заварзина Л.Э. Образование: история и современность. Учеб. пособие. – ВГПУ, 2001.
8. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. А.С.Смирнова. – М., 1998.
10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1991.
11. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Минск, 1998.
12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград, 1994.
13. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.
14. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1997.
15. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М., 2002.
16. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989.
17. Педагогический поиск. – М., 1990.
18. Изучение личности школьника учителем. – М., 1991.
19. Сериков В.В. Образование и личность. – М., 1999.
20. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. –Казань, 1994.
21. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. педагогическое взаимодействие. – Ростов-н/Д., 1997.
22. Подласый И.П. педагогика. – М., 1996.
23. Смирнов В.И. Общая педагогика. – М., 1999.
24. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб.пособие. -М., 2000.
25. Педагогика. Учеб.пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред.П.И.Пидкасистого.-М.- 1996.
26. Педагогика: Учеб.пособие для студентов педагогических учебных заведений В.А. Слостени, И.Ф. Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.-М.:Школа-Пресс, 1997.
27. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших пед.учеб.заведений.- М.- 1996.

Дополнительная литература:

- 1.Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды .-М., 1980.-Т.2.

2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XVI – XVII вв. – М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в.-М.,1985.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.-М.,1989
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в.-начала XX в.-М.,1990.
6. Бим-Бад Б.М., Салимова К.И. и др. Очерки истории школы и педагогики за рубежом.4.1-2 .-М.,1988.
7. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года./Под ред. В.Г.Кинелева. - М.- 1995.
8. Герасимов В.Н Основы превентивной педагогики.-М.,1995
9. Грехнев В.С. Культура педагогического общения.-М.,1990.
10. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения /Под, ред .В.А.Никитина.-М.,1996
11. Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие.-М.,1989.
12. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.М. Арсеньева.-М.,1982.
13. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция.М.,1999.
14. Корчак Я. Избранные педагогические произведения.-М.,1989.
15. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения.-М.,1997.
16. Новое педагогическое мышление /Под.ред. А.В.Петровского.
17. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. -М.- 1994.
18. Российская педагогическая энциклопедия.-М.,1993.
19. Ушинский К.Д. Собрание сочинений.-М.,1974. М.:Педагогика,1989.
20. Ушинский К.Д. Предисловие к монографии»Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6т. М.: Педагогика, 1990. Т.5.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

Перечень наглядных пособий

Кодопозитивы:

- - целостный педагогический процесс;
- - закономерности педагогического процесса;
- - структура процесса обучения:
- - компоненты, функции и способы усвоения содержания образования;
- - содержание образования в учебно-воспитательном процессе;
- - классификации методов обучения;
- - формы обучения и воспитания;
- - нравственное воспитание: сущность, задачи, пути формирования;
- - классификация и виды педагогических технологий и др.