Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

Федеральноегосударственноебюджетноеобразовательноеучреждение высшегообразования «Саратовскийгосударственныйаграрныйуниверситет имениН.И. Вавилова»

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Краткий курс лекций

Для направления подготовки 38.04.02 Менеджмент

Саратов 2017

Лекция 1.Понятие о педагогике высшей школы.

- Объект, предмет и функция педагогики высшей школы.
- Задачи педагогики высшей школы, ее понятийный аппарат.
- Основные категории педагогической науки.

Педагогика имеет длительную историю, неотделимую от истории человечества. Отметим, что каждый человек опытным путём приобретает определённые педагогические знания. Однако научные знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять педагогическим процессом развития личности. В своё время великий русский педагог К.Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, справедливо отмечая, что недостаточно основываться на личном опыте воспитания. Педагогическую практику без теории он сравнивал со знахарством в медицине. Тем не менее, нельзя и умалять значение житейского педагогического опыта. По словам К.Д. Ушинского: «… если образование не хочет быть бессильным, оно должно быть народным». Подчеркнём, что в современной отечественной педагогике нет единого, общепризнанного определения педагогики как науки, приведём некоторые из них.

• ПЕДАГОГИКА – наука о закономерностях обучения, воспитания и развития (А.С. Агафонова);

• ПЕДАГОГИКА - наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни (С.А. Смирнов).

• ПЕДАГОГИКА - наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением (Л.П. Крившенко). Для определения педагогики как науки важно установить границы её предметной области или ответить на вопрос, что же она изучает в свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление её объекта и предмета.

• ОБЪЕКТ – область действительности, которую исследует данная наука (П.И. Пидкасистый). Специфика объекта педагогической науки была сформулирована А.С. Макаренко в 1922г. Он отмечал, что педагогика изучает педагогический факт или педагогическое явление, при этом ребёнок не выходит из поля зрения исследователя. Объект педагогики – это те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, который изучает педагогика.

ПРЕДМЕТ – способ видения объекта с позиций этой науки (П.И. Пидкасистый). Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

2 ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИКИ: В своих работах исследователи выделяют ряд основных функций, присущих педагогике как науке. Л.П. Крившенко отмечает, что педагогика выполняет следующие функции: общетеоретическую (теоретический анализ закономерностей педагогического процесса), прогностическую (обоснованное предвидение развития педагогической реальности, практическую (на основе фундаментального знания усовершенствуется педагогическая практика, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами). В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шияновррассматривают теоретическую и технологическую функции, каждая из которых реализуется на трёх уровнях: Уровни теоретической функции: •Описательный (изучение

передового и новаторского педагогического опыта); • Диагностический (определение состояния педагогических явлений, эффективности деятельности педагога и учащихся, а также условий, обеспечивающих эту эффективность); • Прогностический (экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности). Уровни технологической функции: •Проективный (разработка методических материалов, которые воплощают в себе теоретические концепции и определяют план педагогической деятельности, содержание и характер); • Преобразовательный (внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью её совершенствования и реконструкции); • Рефлексивный и корректировочный (оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, дальнейшая коррекция во взаимодействии научной теории и практической деятельности).

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ: • Изучение закономерностей в области обучения и воспитания; • Разработка и внедрение новых методов, форм, средств, систем обучения и воспитания; • Прогнозирование развития образования. Понятийный аппарат педагогики – упорядоченная и строгая совокупность категорий, понятий и терминов, используемых в педагогике. Категория педагогики – наиболее общее и существенное понятие, выражающее свойства и отношения в педагогической действительности. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ: 3 • Воспитание; • Обучение; • Образование; • Развитие; • Самовоспитание; • Социализация; • Педагогическая деятельность; • Педагогическое взаимодействие; • Педагогический процесс; • Образовательный процесс. На отдельных категориях остановимся подробнее. Для педагогики характерен размытый категориальный аппарат, поэтому, чтобы составить более полное представление о нём, рассмотрим определения различных авторов. Воспитание - целенаправленная содержательная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребёнка (П.И. Пидкасистый). Воспитание как социокультурный процесс – система воздействия общественных институтов, обеспечивающих передачу молодому поколению накопленного обществом жизненного опыта (А.С. Агафонова). Воспитание как педагогический процесс (в широком понимании) – процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, в ходе которого создаются условия для саморазвития и самоактуализации личности (А.С. Агафонова). Воспитание как педагогический процесс (в узком понимании) – целенаправленная профессиональная деятельность педагога, направленная на создание условий для саморазвития и самоактуализации личности (А.С. Агафонова). Обучение – целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого решаются задачи образования учеников (Ю.К. Бабанский). Обучение – целенаправленный процесс управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности, в результате взаимодействия учеников с учителем или другими обучающимися (С.А. Смирнов). Образование – процесс и результат овладения знаниями, умениями и навыками, а также развития мировоззрения (И.Ф. Харламов). Образование – процесс (или результат) освоения определённых обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития (С.А. Смирнов). Развитие – процесс количественных изменений в свойствах и качествах человека (И.Ф. Харламов). Развитие – процесс изменения личности в результате её социализации (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров). Самовоспитание – сознательная, целенаправленная деятельность, возникающая в результате активного взаимодействия личности со средой, влияющая на развитие и совершенствование личности (Ю.К. Бабанский). Самовоспитание - сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров). 4 Социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования

реально существующих отношений и качеств личности (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров). Социализация – развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры в обществе (Педагогический энциклопедический словарь/ Под ред. Б.М. Бим-Бада). Педагогическая деятельность – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования (В.А. Сластёнин). Педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся (А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева). Педагогическое взаимодействие – прямое или косвенное воздействие субъекта этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь (С.А. Смирнов). Педагогическое взаимодействие – преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях (В.А. Сластёнин). Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединённых единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном логическом процессе (В.А. Сластёнин). Педагогическая система – система народного образования, школа, класс и др., где осуществляется целенаправленное воспитание в его широком смысле (Ю.К. Бабанский). Образовательный процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (В.А. Сластёнин). Образовательный процесс – целенаправленное и ускоренное развитие тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры от поколения к поколению.

Лекция 2.Педагогика в системе наук.

- Система педагогических наук.
- Связь педагогики с другими науками.
- История становления науки.

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается отдельно от других наук о человеке. История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Идеи образования и воспитания отражались в религиозных догматах, законодательных уложениях, литературных произведениях прошлого. По мере расширения научных знаний наступил период дифференцирования наук, оформление педагогики в самостоятельную отрасль. Затем - внутринаучная дифференциация, и оформление множества самостоятельных педагогических наук, образование их систем. Затем, как свидетельствует науковедение, наступает период межнаучного синтеза. И действительно, самые интересные открытия происходят на стыке наук. Педагогика постоянно развивается, идет накопление знаний, опыта, поэтому мы говорим о системе педагогических наук.

Современная педагогическая система наук о воспитании:

1. Фундамент - философия и история образования.
2. Общая педагогика:
   - теоретические основы;
   - дидактика;
   - теория воспитания;
   - школоведение;
3. Возрастная педагогика:
   - дошкольная;
   - школьная;
   - профессионально-техническая;

- педагогика высшей школы;

4. Социальная педагогика:
   - семейная педагогика;
   - перевоспитание правонарушителей (исправительно-трудовая);
   - музейная педагогика;
   - театральная педагогика и т.д.
5. Специальная педагогика:
   - сурдопедагогика;
   - тифлопедагогика;
   - олигофренопедагогика.
6. Методика преподавания предмета.
7. Производственная педагогика (повышение квалификации, переквалификация).
8. Военная педагогика.
9. Педагогика третьего возраста.

Межнаучные связи педагогики:

1. С психологией: общий объект изучения - это процессы развития и формирования личности. Психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности, организацией ее деятельности в этом контексте. Мостом между двумя науками выступили педагогическая и возрастная психология, психология управления педагогическими системами.
2. Будучи наукой о жизнедеятельности целостного организма, физиология связана с педагогикой. Особенно важны для понимания механизмы управления физическим и психическим развитием, обусловленные высшей нервной деятельностью.
3. Многообразны связи с социологией. Результаты социологических исследований помогают оценивать педагогические явления (например, в числе отсеивающихся школьников, т.е. недобирающих образование, оказываются чаще представители мужского пола).
4. В философии наука о воспитании находит прежде всего опорные методологические положения.
5. История, география, литература, человек, сфера его обитания - все интересует педагогику.
6. Связи с кибернетикой, компьютеризация педагогики (эффективное управление, обучающие программы).
7. С медициной (например, лечебная педагогика - наука об обучении и воспитании хворающих школьников).

Педагогика является важнейшей в системе наук, связанных с развитием и становлением человека как личности. Ибо такое становление практически невозможно без воспитания как целенаправленного процесса взаимодействия с ребёнком, передачи ему социального опыта. Опираясь на достижения всех наук о человеке, педагогика изучает и разрабатывает наиболее оптимальные пути становления человека, его воспитания и образования.

Лекция3.Методология педагогической науки.

- Понятие, закономерности, принципы методологии педагогической науки.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Философские основы педагогики

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

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

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

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

Неотомизм – учение, идущее от средневекового философа и теолога Фомы Аквинского (1226–1274), который признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи Фомы Аквин-ского в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей, но мир для них разделен на два мира: материальный и духовный. Материальный мир – мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука.

Собирая эмпирические данные, наука в то же время не способна раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

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

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

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

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

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

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

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский философ, социолог, психолог Д. Дьюи (1859–1952). Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. Критикуя старую схоластическую школу, Д. Дьюи

выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

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

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

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующему: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики:переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

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

Методологическая культура педагога

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

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

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

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

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

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

Попытка установить связь между деятельностями сознания и операционными умениями, используемая в данных моделях, исключает собственно смысловую сферу деятельности будущего учителя. Личностные ценности подменяются внешними проявлениями квазитворчества: способность выделять противоречия формируется на уровне видения их проявлений, а не на уровне определения обусловивших их причин; методическая рефлексия полагает самоанализ средством обнаружения своих педагогических неудач,

которые увязываются не с той или иной образовательной парадигмой как их главным источником, а с недостаточным знанием и умением применять на практике теоретические знания и т. п.

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

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

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

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

В настоящее время происходит болезненная смена «педагогических цивилизаций». От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Ориентация в образовании на знания уступает место личностно-смысловой ориентации, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, коллективные формы обучения – групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического

взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Утверждаются ценности образования, ориентированные на человека.

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

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

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

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

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

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

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

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

Лекция 4. Этапы и логика педагогического исследования.

- Структура, логика и этапы педагогического исследования.
- Методы педагогического исследования.

Рассматривая педагогическое исследование в динамике, как процесс перехода от незнания к знанию, воспользуемся некоторыми общими категориями, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая деятельность: *цель, средства, результат.* Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: *эмпирическое описание, теоретическая модель* (общее представление об избранном объекте исследования), *нормативная модель* (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и *проект* (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т. д.). Пользуясь этой терминологией, рассмотрим основные этапы и процедуры, характеризующие логику педагогического исследования.

Любое движение начинается с постановки *цели.* Цель – это представление о *результате.* Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные *средства.* Для исследователя это методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер, последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов.

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области.

1. Составляется *эмпирическое описание.* В нем отражаются знания о фактах эффективности и неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают школьники при изучении учебных материалов, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов и т. п.

2. На основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается *теоретическое представление* об избранном для исследования объекте (теоретическая модель 1). После этого мысленно создается конкретное представление о нем (теоретическая модель 2).

3. Исследователь переходит к созданию *нормативных моделей,* воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и (в общем виде) что нужно сделать для того, чтобы эту деятельность улучшить.

4. Итогом всей работы является *проект* будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и рекомендации для использования на практике.

Данная логика отражена, например, в системе задач, ведущих к достижению цели, обозначенной в исследовании Е.В. Береж-новой: выявить условия формирования методологической культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики. Это следующие задачи.

1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и на практике.

2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и охарактеризовать ее состояние у сегодняшних выпускников педвуза.

В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

3. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры студентов педагогических вузов.

Это представление – теоретическое. Иными словами, речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, способствующих овладению методологической культурой.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

Это задача построения нормативной модели, т. е. общего представления о том, что нужно сделать для того, чтобы в процессе преподавания педагогики данные условия проявились в реальности.

5. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов.

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педагогических вузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В педагогических дисциплинах, непосредственно не связанных с практикой (сравнительная педагогика, история педагогики), в эту логику потребуется внести коррективы в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредованиятеоретических и нормативных представлений. Логика каждого исследования специфична и своеобразна.

Методы педагогического исследования

Методами педагогического исследования называют способы, с помощью которых изучаются педагогические явления и решаются задачи совершенствования и прогресса в области воспитания и обучения. В их число входят как формы логического мышления экспериментатора (общие способы, алгоритмы умственных действий), так и внешние действия и процедуры, обеспечивающие выполнение задач эксперимента.

Почти каждому виду эксперимента соответствует своя группа методов. Так, имеются методы дидактического, воспитательного, частнометодического, управленческого, лабораторного и естественного, ограниченного и массового, качественного и количественного экспериментов и т. д. К методам педагогического эксперимента примыкают (и взаимопроникают) методы психологического, физиологического, медицинского, социологического, экономического и других исследований.

Внутри эксперимента, понимаемого как комплексный метод исследования, используются теоретические методы: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент и др.

Группируют методы изучения личности, коллектива (социометрические), окружающей среды.

Наконец, методы педагогического эксперимента дифференцируются по этапам поиска. В этой классификации выделяются методы: 1) педагогического диагностирования; 2) педагогического прогнозирования, в том числе планирования; 3) организации эксперимента, в том числе научной организации труда; 4) формирующего, констатирующего и контролирующего экспериментов, в том числе параллельного и перекрестного; 5) сбора и получения информации, в том числе методы наблюдения, работы с документами, результатами деятельности учащихся; 6) обработки экспериментальных данных, в том числе различные математические методы; 7) внедрения результатов исследований в практику.

Совокупность и последовательность применяемых методов и приемов образует систему методов, или *методику эксперимента.*

В психологическом исследовании термин «методика» часто применяется в более узком значении «процедуры» – совокупности действий экспериментатора, позволяющей получить ту или иную информацию об объекте. Например, социометрические методики – это система процедур опроса, предназначенных для определения характеристик групп и коллективов.

При проведении педагогического эксперимента следует различать методы обучения и воспитания (как объекты исследования) и методы познания и изучения педагогических процессов и объектов (как средства эксперимента). Они могут быть тесно связаны, переплетены и даже совмещаться. Так, проведение контрольной работы может выполнять функцию контроля (метод контроля знаний) в учебном процессе и одновременно быть методом измерения уровня знаний в эксперименте.

Выбор методов определяется содержанием и характером поставленных целей и задач, методологическими установками и конкретными условиями эксперимента.

Гипотеза проверяется на истинность с помощью специально выбранных (адекватно цели и предмету) методов исследования. Метод исследования – это путь, способ познания объективной реальности.

В.И. Журавлев выделяет два основных принципа выбора методов педагогических исследований: 1) принцип совокупности методов исследования, согласно которому для решения любой научной проблемы используется на один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления; 2) принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен.

Методы исследования разделяются на теоретические и эмпирические.

Основные мыслительные операции, применяемые в **теоретических методах исследования,** – это анализ, синтез, сравнение, ранжирование, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, формализация.

Анализ – это разложение исследуемого целого на составляющие элементы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Например, действия учителя на уроке можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь. Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

Виды анализа: классификационный, структурный (выявляются отношения и взаимосвязи), функциональный (определяются функциональные зависимости), причинный (раскрывается причинная обусловленность явлений).

Синтез – это воссоединение элементов в целостную структуру. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны, поэтому у исследователя должны быть в равной степени развиты навыки владения ими.

Сравнение состоит в определении сходства или различия между явлениями. При сравнении исследователь должен прежде всего определить его основу – критерий.

Ранжирование – это способ, с помощью которого исключают все второстепенное, существенно не влияющее на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выявить главное и отделить второстепенные факты.

Обобщение. Исследуя явление, необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению, тем доказательнее обобщение.

Абстрагирование. Эта операция позволяет выделить из явления определенную сторону в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается. Например, при изучении мотивации учения школьников исследователя интересуют их мотивы, потребности, интересы, но другие качества (параметры тела, цвет волос и глаз) не берутся во внимание.

Конкретизация – это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие. Конкретизация позволяет лучше понять общее.

Систематизация. Эта операция необходима, чтобы систематизировать и классифицировать явления, т. е. распределять их в смысловые группы по определенным (задаваемым исследователем) основаниям.

Формализация. Истинная наука возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений человека, протекающих в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.

К **теоретическим методам** относятся метод единства исторического и логического и метод моделирования.

Метод единства исторического и логического. В педагогике очень часто происходят «переоткрытия» (идеи развивающего и проблемного обучения, индивидуального подхода и пр.). Новые идеи трактуются так, будто они возникают независимо от прошлого опыта, поэтому одной из наиболее серьезных и трудных методологических задач повышения теоретического уровня работ по педагогике является установление в них оптимального соотношения исторического и логического начал.

Необходимо обратить внимание на первичность первого и вторичность второго. Историческое – это объективно существующая действительность. Логическое производно от исторического, является мыслительной формой его отражения.Таким образом, под историческим понимают движение (развитие) предмета, под логическим – отражение движения этого предмета в мышлении человека.

Эти начала тесно взаимосвязаны. Исторический метод без логического слеп, а логический без изучения реальной истории объекта беспредметен.При этом абстрактно-теоретический анализ объекта доминирует при логическом способе, а конкретно-исторический – при историческом.

Особенностью логического метода является то, что он позволяет рассматривать явление в высшей его точке, где процесс достигает полной зрелости. Для исследования сложных развивающихся объектов применяется исторический метод. Он используется только там, где так или иначе предметом исследования становится история объекта.

Моделирование. Методом моделирования называется такой общенаучный метод исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект. Изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект называют *моделью* первого. В науке различают модель-замещение, модель-представление, модель-интерпретацию, модель-исследование. Моделирование есть процесс построения модели.

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяются целостные системы и исследуется их функционирование.

Моделирование успешно применяется для оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и управления учебно-воспитательным процессом (диагностики, прогнозирования, проектирования).

Моделирование служит следующим целям: а) эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; б) экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования теми или иными моделями; в) вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей.

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность целенаправленных действий субъекта:

• конструирование модели;

• экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;

• сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;

• обнаружение расхождений между ними;

• корректировку модели;

• интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;

• практическую проверку результатов моделирования. Гносеологическая сущность научных моделей заключается в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его функциях, параметрах и пр. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

К **эмпирическим методам** следует отнести: наблюдение, педагогический эксперимент, методы педагогических измерений, анализ результатов учебной деятельности студентов или школьников, анализ и обобщение передового педагогического опыта и др.

Эмпирические данные в большинстве случаев обрабатываются методами математической статистики, которые по определению не являются собственно методами педагогического исследования.

Метод наблюдения. *Научное наблюдение* – это специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Отличие научного наблюдения от житейского, обыденного состоит в следующем:

• определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения;

• результаты обязательно фиксируются;

• полученные данные обрабатываются.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным, массовым.

Основные требования к наблюдению: целенаправленность, плановость, систематичность, объективность, обязательность фиксации результатов.

Выделяют следующие виды наблюдений:

– *непосредственное* и *опосредованное.* Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям;

– *сплошное и дискретное.* Первым охватываются процессы в целостном виде, от начала до конца, вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование изучаемых явлений, процессов;

– *открытое и конспиративное.* Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Конспиративное наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых;

– *лонгитюдное* (продольное, длительное) и *ретроспективное* (обращенное к прошлому).

Исследовательское наблюдение организуется с трех позиций: 1) нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность; 2) исследователь сам ведет урок, сочетая практические цели с исследовательскими задачами; 3) исследователь включается в структуру действия испытуемых в качестве рядового исполнителя всех познавательных операций вместе с учащимися.

Средствами фиксации материалов наблюдения могут быть протокольные, дневниковые записи, видео– и кинорегистрация, фонографические записи и др.

Метод наблюдения при всех его возможностях позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. При использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

Опросные методы. Методы исследования педагогических процессов, основанные на получении вербальных (словесных) откликов от его участников на применяемые воздействия, называются опросными. Они осуществляются с помощью: бесед, интервью, анкет, тестов.

Достоинствами опросных методов являются: быстрота получения информации, возможность получения информации в широких пределах заданной тематики, возможность математической обработки полученной информации, сравнительная легкость получения большого количества данных.

Опрос может быть сплошным и выборочным, индивидуальным и групповым, очным и заочным, гласным и анонимным.

Общие требования к опросным методам: 1) соответствие вопросов целям и задачам исследования; 2) адекватное отражение измеряемых характеристик в содержании вопросов; 3) нейтральность и однозначность вопросов, обеспечивающие наибольшую объективность ответов; 4) доступность и понятность вопросов; 5) самостоятельность ответов; 6) доверительная психологическая обстановка при опросе.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, интервьюирование и анкетирование.

Беседа – это метод получения информации на основе словесного общения экспериментатора с испытуемым в форме свободного диалога на определенную тему. Беседа требует особого мастерства: гибкости и чуткости, умения слушать и одновременно вести разговор по заданному руслу, разбираться в эмоциональных состояниях собеседника, реагируя на их изменения.

Интервью отличается от беседы тем, что экспериментатор только задает вопросы, а испытуемый только отвечает на них.

Большое значение в ходе беседы или интервью принадлежит умению фиксировать информацию. Нужно стремиться к подробной (даже дословной) фиксации ответов (с помощью сокращений, стенографии); однако использование микрофона нежелательно, ибо это обстоятельство очень сковывает опрашиваемых.

Опросные методы изучения педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средство получения данных широкого тематического спектра.

Анкетирование – это метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Этот метод более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные вопросы. Выделяют следующие виды анкетирования:

контактное (осуществляется при раздаче, заполнении и сборе заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемыми);

заочное (организуется посредством корреспондентских связей.Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации);

прессовое (реализуется через анкету, размещенную в газете.После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса).

Типы анкет: *открытая* (содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого), *закрытого типа* (построена так, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетируемым ответы), *смешанная* (содержит элементы той и другой.Часть ответов предлагается на выбор и в то же время оставляются свободные строки с предложением сформулировать ответ, выводящий за пределы предложенных вопросов), анонимная, полная и урезанная, пропедевтическая и контрольная, полярная с балльной оценкой.

Педагогический эксперимент. Эксперимент (от лат. expe-rimentum – проба, опыт, испытание) – это исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. *Педагогический* эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

В качестве общего методологического инструмента педагогу-экспериментатору можно рекомендовать метод моделирования (подробно о нем см. выше).

Виды педагогического экспериментирования. Каждый конкретный эксперимент охватывает определенную часть учебно-воспитательного процесса, внося в него ряд педагогических воздействий, исследовательских процедур и организационных особенностей. Своеобразие сочетания этих признаков (компонентов) определяет вид эксперимента.

Область педагогических явлений, подвергаемая экспериментальным воздействиям, предоставляет исследователю ряд специфических возможностей и ограничений. В зависимости от *исследуемых сторон педагогического процесса* выделяют следующие виды эксперимента: а) дидактический (содержание, методы, средства обучения); б) воспитательный (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, атеистическое, экологическое воспитание); в) частнометодический (усвоение ЗУН по предмету); г) управленческий (демократизация, оптимизация, организация учебно-воспитательного процесса); д) комплексный.

Педагогический эксперимент бывает в той или иной мере связан со смежными научными областями и в этих случаях называется психолого-педагогическим, социально-педагогическим, медико-педагогическим, педагогическим экономическим и т. п.

Масштабность (объемность) эксперимента определяется в первую очередь количеством участвующих в нем объектов. Различают: а) индивидуальный эксперимент (исследуются единичные объекты); б) групповой эксперимент, в котором участвуют группы школ, классов, учителей, учащихся; ограниченный (выборочный); в) массовый.

Массовый эксперимент по сравнению с экспериментом ограниченным имеет ряд преимуществ: он позволяет решать более трудные задачи, собирать более богатый материал и делать более обоснованные выводы.

Педагогические эксперименты могут различаться:

• по охвату той или иной части образовательного процесса (внутрипредметный, межпредметный, внутришкольный (общешкольный), межшкольный, региональный – районный, городской и т. д.);

• по длительности (кратковременные – в пределах одной ситуации, урока; средней длительности – обычно в пределах одной темы, четверти, полугодия, учебного года; длительные – долговременные, лонгитюдные, охватывающие годы и десятки лет при наблюдении за отдаленными результатами воспитания);

• по *цели* (констатирующие – изучаются существующие педагогические явления, например наличный уровень ЗУН; проверочные, уточняющие, или пилотажные, – проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; созидательные, обучающие, преобразующие, формирующие, в процессе которых конструируются новые педагогические явления, вводится новой фактор или условие, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебного процесса; контролирующие – проводятся через какой-то промежуток времени после обучающих с целью выявления их результатов);

• по *содержанию* (сравнительный: в одном классе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других – на основе иных, возможно вновь разрабатываемых, методов; вариативный – варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики, например к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, третье и т. д.);

• по *месту проведения* (естественный – научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса и лабораторный, который переносится в специально оборудованное помещение, специально созданные исследовательские условия);

• по *характеру проведения* (параллельный и перекрестный).

Тестирование. Тест (от англ. te-t – проба, испытание, исследование) представляет собой совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью измерения (диагностирования) его личностных характеристик. Оценка теста производится по числу правильных ответов в порядковой (или интервальной) шкале.

Тестовая методика позволяет получать более объективные и точные данные по сравнению с анкетным опросом, облегчает математическую обработку результатов. Однако тестирование уступает другим методикам по глубине качественного анализа, лишает испытуемых разнообразия возможностей самовыражения.

В зарубежной психологии и педагогике тестирование применяется весьма широко; в нашей стране развитие тестоло-гических исследований до последнего времени было заторможено: официально тесты использовались только для целей профотбора, психопатологической диагностики, изучения физиологических возможностей человека в различных видах спорта и некоторых других областях. В настоящее время тесто-логические исследования начинают применяться в школах для проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Контролирующая программа, заложенная в тесте, может иметь глобальный, общегосударственный статус (стандартизированный тест) или местный, локальный, самодеятельный (нестандартизированный тест). Стандартизация теста предполагает создание единообразных содержания, процедуры проведения и оценки выполнения тестовых заданий. Такой тест строится на серьезной научно-методической основе и подвергается проверке на большом количестве испытуемых. После этого он принимается в качестве интервальной шкалы оценки того или иного качества (и называется стандартизированным).

В практике массового педагогического экспериментирования применяются адаптированные тесты (видоизменение стандартизированных) и тесты, самостоятельно разрабатываемые учителями и методистами. Поэтому результаты их применения имеют ограниченную надежность.

Виды тестов. В зависимости от *сферы, которая подлежит диагностике,* различают тесты специальных способностей, интересов, установок, ценностей; тесты, диагностирующие межличностные отношения; тесты для выявления успеваемости учащихся, определения профессиональной предрасположенности. В психологии используются тесты достижений, интеллекта, креативности (способностей), проективные, личностные и др.

Выделяют два вида тестов: тесты скорости (время ограничено) и тесты мощности (времени достаточно).

По *направленности* выделяют тесты интеллектуальные, диагностические, классифицирования, аналитические.

Распространенный за рубежом тест количественного определения уровня умственного развития детей содержит определенное количество вопросов и заданий. С помощью таблиц, заранее отработанных на большом контингенте испытуемых, количество правильных ответов и решений переводится в соответствующий показатель. По мнению большинства психологов, коэффициент интеллекта оценивает главным образом наличный уровень знаний, степень приобщенности личности к культуре, а не общую характеристику качеств интеллекта.

Количественные методы. Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является; традиционно качество раскрывается с помощью описания признаков. Количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом. Качественное и количественное неразрывно связаны, поэтому их следует изучать в единстве.

Если в точных науках измерение сводится к сравнению данной величины с однородной ей величиной, принятой за единицу (эталон), то для психолого-педагогических параметров таких эталонов не имеется. Более того, большинство из этих параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются скрытыми (латентными), об их проявлениях можно судить лишь косвенно, т. е. весьма приближенно. Например, данные тестирования творческой способности (сумма правильных решений) не могут полностью совпадать с количественной величиной, для измерения которой предназначен тест.

Педагогическим измерением называют операцию присвоения объектам и их свойствам цифровых показателей в соответствии с определенными правилами. В педагогическом эксперименте применяются четыре основных способа измерения, которые называются измерительными шкалами (номинальная, порядковая, интервальная и шкала отношений). Шкалирование представляет собой присвоение исследуемым характеристикам цифровых значений (баллов).

Номинальная шкала (шкала наименований) делит все объекты на группы по какому-либо признаку (различию). Для дальнейшей обработки информации каждому признаку присваивается цифровой код. Никакого количественного соотношения между объектами в номинальной шкале нет.

Традиционные педагогические методы достались современной педагогике по наследству от ученых, стоявших у истоков педагогической науки – Платона и Квинтилиана, Коменс-кого и Песталоцци и др. Эти методы, описанные ниже, применяются и поныне.

Изучение опыта в широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

В рамках *архивного метода* тщательному научному анализу подвергаются материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы (памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, отчеты,

доклады, учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий).

Целью *изучения школьной документации* является установление причинно-следственных зависимостей, взаимосвязи изучаемых явлений, получение ценных статистических данных. Источниками информации служат классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, программы уроков и т. п.

Анализ ученического творчества, в частности домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, продуктов художественного и технического творчества практикуется при изучении индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, наклонностей, отношения к делу и своим обязанностям, уровня развития старательности, прилежания и т. д. Этот метод требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдением и беседами.

Педагогика использует также ряд инструментальных методов физиологии и медицины. Применяются и различные комбинации методов.

Этапы педагогического исследования

Любое педагогическое исследование состоит из следующих этапов.

1. Идея эксперимента.

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

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

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

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

6. Обобщающий этап (алгоритм подведения итогов эксперимента).

7. Внедренческий этап.

Лекция 5. Сущность процесса обучения.

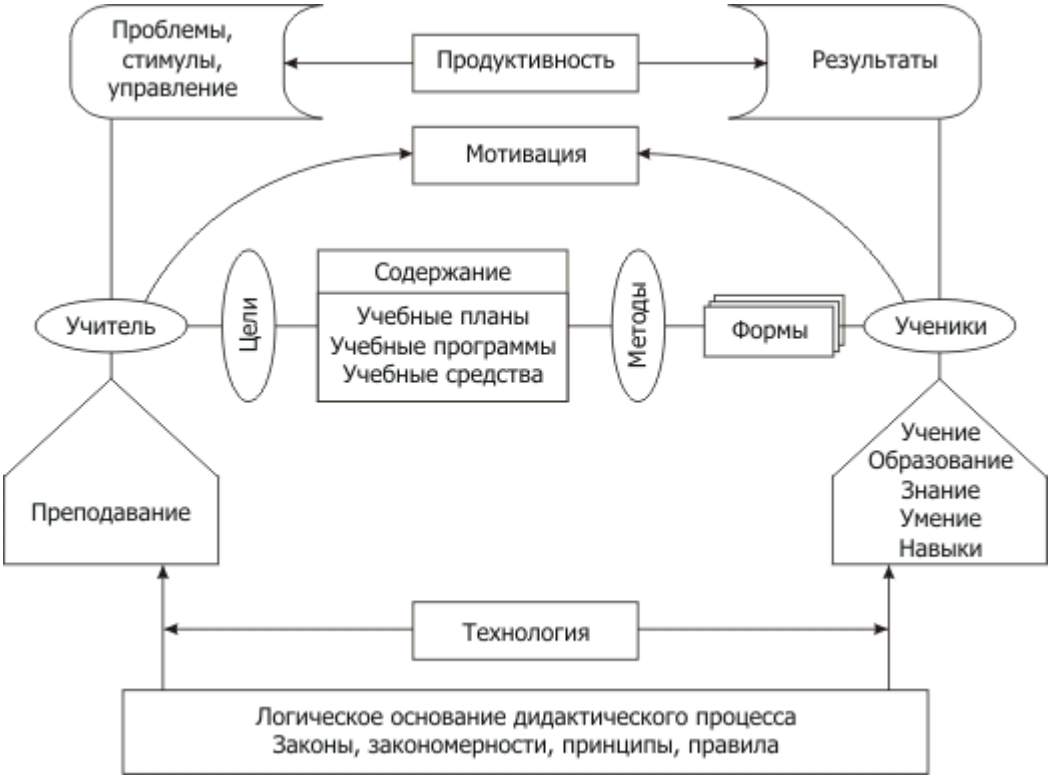
- Дидактика как теория обучения.

- Категории дидактики. Виды обучения и их характеристика.
- Преподавание и учение как деятельность педагога и обучающегося.

Дидактика (от греч. *didakitos* - поучающий, *didasko* - изучающий) - отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические основы образования и обучения в их наиболее общем виде. Дидактика выявляет закономерности, принципы обучения, задачи, содержание образования, формы и методы преподавания и учения, стимулирования и контроля в учебном процессе, характерные для всех учебных предметов, на всех возрастных этапах обучения. Дидактика изучает закономерности и специфику образования и обучения в общеобразовательной, профессиональной, средней специальной, высшей школе и других системах обучения. Объект дидактики - процесс обучения. Предмет - вскрытие закономерностей процесса обучения, изучение системы отношений: ученик - учебный материал, учитель-ученик, ученик-другие ученики.

Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога ВольфганаРатке (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX века немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратке остаются и основные задачи дидактики - разработка проблем: чему учить, как учить; современная наука интенсивно исследует и такие проблемы: когда, где, кого и зачем учить, как учить эффективно.

Взаимосвязи между основными дидактическими категориями как структурными компонентами целостного дидактического процесса изображены на рисунке:



Основные категории дидактики: обучение, преподавание, учение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям «дидактическая система» и «технология обучения».

Обучение - целенаправленный процесс взаимодействия педагога с учащимися, их совместной деятельности, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие. Общение, в ходе которого происходит накопление знаний, умений, навыков, развитие, образование. Обучение делится на преподавание и учение.

Преподавание - упорядоченная деятельность педагога, направленная на реализацию цели обучения, обеспечение информирования, осознания и практического применения знаний.

Учение - процесс деятельности учащегося по освоению знаний, умений и навыков, опыта, творчества и эмоционально-ценностных отношений, в ходе которого возникают новые формы поведения и деятельности, применяются ранее приобретенные знания и навыки.

Образование - процесс становления культурного человека и результат обучения, система приобретенных знаний, умений, навыков, способов мышления, мировоззрения, нравственности и общей культуры.

Знания - информация, которая может преобразовываться и использоваться, совокупность информационных идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом. И.Н. Лернер говорит о трех уровнях знаний: усвоение и воспроизведение, использование на практике, перенос на нестандартные ситуации.

Умения - овладение способами применения знаний на практике. Разделяются на четыре группы: общечеловеческие, общие учебные (письмо), поисково-информационные (библиотеки), организационные.

Навыки - умения, доведенные до автоматизма.

Целью в дидактике является образ конечного результата, то, к чему стремится процесс обучения.

Под **содержанием** обучения понимается система знаний, умений, навыков, способов деятельности и мышления, ценностных отношений, которыми учащиеся овладевают в процессе обучения.

Познавательная активность - характеристика деятельности учащихся, заключающаяся в мобилизации интеллектуальных, нравственных и волевых сил для решения учебно-познавательной задачи. Без активности учащегося процесс обучения не состоится. Однако и учитель должен активно воздействовать на учащихся, мотивировать их.

Задачи дидактики:

1. Научное описание и объяснение процесса обучения и условий его реализации.
2. Усовершенствование процесса обучения и создание новых технологий обучения.

Как теория обучения и образования дидактика разрабатывает следующие проблемы:

- она определяет педагогические основы содержания образования;
- исследует сущность, закономерности и принципы обучения, а также пути повышения его развивающего влияния на учащихся;
- изучает закономерности учебно-познавательной деятельности учащихся и пути ее активизации в процессе обучения;
- разрабатывает систему общепедагогических методов обучения и условия их наиболее эффективного применения;
- определяет и совершенствует организационные формы учебной работы в образовательно-воспитательных учреждениях.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучение, определяет методы, организационные средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции:

1. Теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую).
2. Практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактику.

Предмет исследования **общей дидактики** - процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит.

Частные дидактики называют методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия:

Деятельность педагога	**Деятельность обучаемых**
Разъяснение учащимися целей и задач обучения	Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения
Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	Восприятие новых знаний, умений
Управление процессом осознания и приобретения знаний и умений	Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация
Управление процессом перехода от теории к практике	Приобретение умений и навыков, их систематизация
Организация эвристической и исследовательской деятельности	Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем
Проверка, оценка измерений в обученности и развитии учащихся	Самоконтроль, самодиагностика достижений

Лекция 6. Принципы обучения.

- Принципы обучения: научности, доступности, сознательности, систематичности, наглядности, прочности и др.

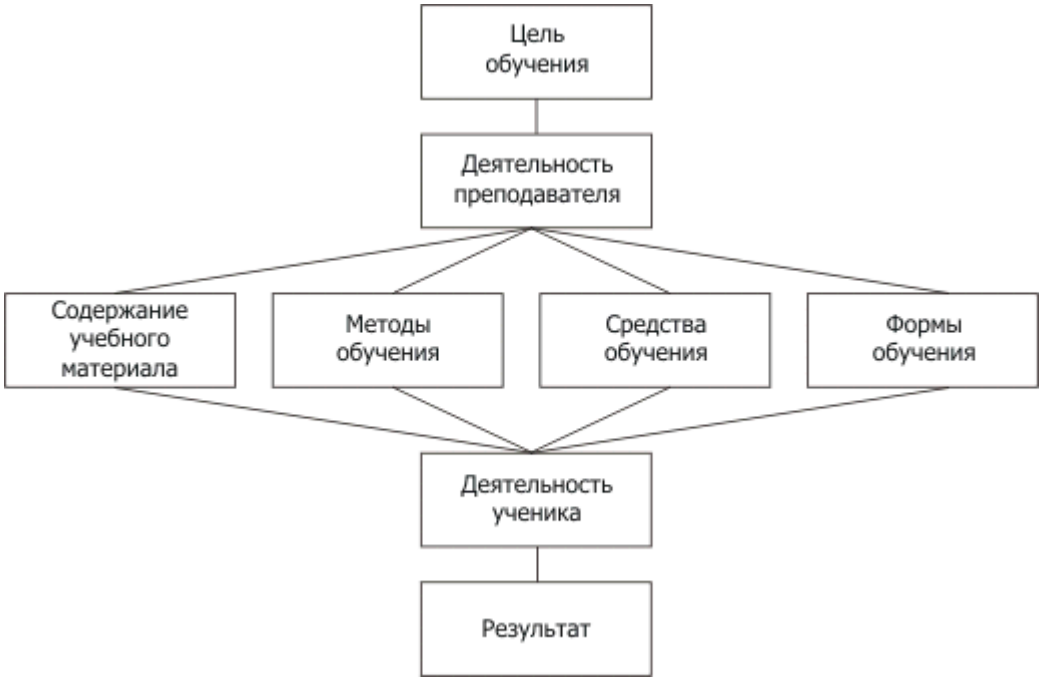
Основополагающие требования к практической организации учебного процесса педагогике принято называть **дидактическими принципами**. К наиболее важным дидактическим принципам относятся:

- Обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность.
- Обучение должно характеризоваться связью теории с практикой.
- Обучение должно быть наглядным.
- Обучение должно быть активным и сознательным.
- Обучение должно быть доступным.
- Обучение должно быть систематическим и последовательным.
- Обучение должно быть прочным.

Эти принципы составляют систему, определяются целями воспитания и имеют исторический характер. Некоторые принципы утрачивают свое значение в новых условиях, и появляются новые, в которых отражаются новые требования общества к обучению.

Принципы реализуются через правила обучения, которые есть средства реализации принципов. Правила - конкретные указания учителю в том, как нужно действовать в типичной педагогической ситуации. Это руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Правила вытекают из принципов обучения.

Обучение как целостная система. Охарактеризовать процесс обучения как систему можно только в динамике, проследив за ее составом (элементами), структурой (связями) в соответствии с функциями:



Характерные черты учебного процесса как системы:

- целостность в единстве учения и преподавании, объединении знаний, умений, навыков в систему мировоззрения;
- системность, комплексность;
- целенаправленность и упорядоченность;
- динамичность;
- неопределенность результата.

Для обучения характерны следующие признаки:

1. Двусторонний характер.
2. Совместная деятельность учителей и учащихся.
3. Руководство со стороны учителя, заключающееся ворганизация деятельности учащихся, их стимулировании и мотивации
4. Развитие творческих способностей.
5. Планомерная организация и управление.
6. Целостность и единство целей, средств и результат.
7. Соответствие закономерностям возраста.
8. Наряду с обучением, развитие и воспитание учащихся.

Функции - отображение свойств какого-либо объекта. Функции характеризуют сущность процесса обучения. Выделяют три функции: образовательную, воспитательную, развивающую.

Образовательная. Состоит в том, что процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, мировоззрения и опыта творческой деятельности. Имеет значение то, что усвоенные знания должны характеризоваться полнотой, системностью, осознанностью и действенностью.

Развивающая. Обозначает то, что в процессе обучения происходит развитие обучаемого обо всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер личности.

Воспитательная. Состоит в формировании нравственных и эстетических представлений, системы взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы.

Для понимания роли обучения как средства развития и формирования личности большое значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических знаний и умений. Обучение оказывает более широкое развивающее и формирующее влияние на личность. Знания как предмет усвоения имеют 3 взаимосвязанных стороны:

1. Теоретическую.
2. Практическую.
3. Мировоззренческо-нравственную.

При правильно поставленном обучении учащиеся овладевают всеми этими тремя сторонами материала.

Развивающее и воспитательно-формирующее влияние обучения на личность повлекло за собой возникновение в педагогике особого понятия, обозначающего этот процесс. Этот процесс называется образование. Под **образованием** следует понимать овладение

личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие. Образование как понятие включает в себя с одной стороны, процесс овладения изучаемым материалом, т.е. обучение, а с другой - воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь. И когда дидактику иной раз определяют как теорию обучения и образования, то тем самым хотят подчеркнуть, что она исследует как теоретические основы процесса обучения, так и его воспитательно-формирующее влияние на умственное, мировоззренческое и нравственно-эстетическое развитие личности.

Лекция 7. Основы педагогической деятельности.

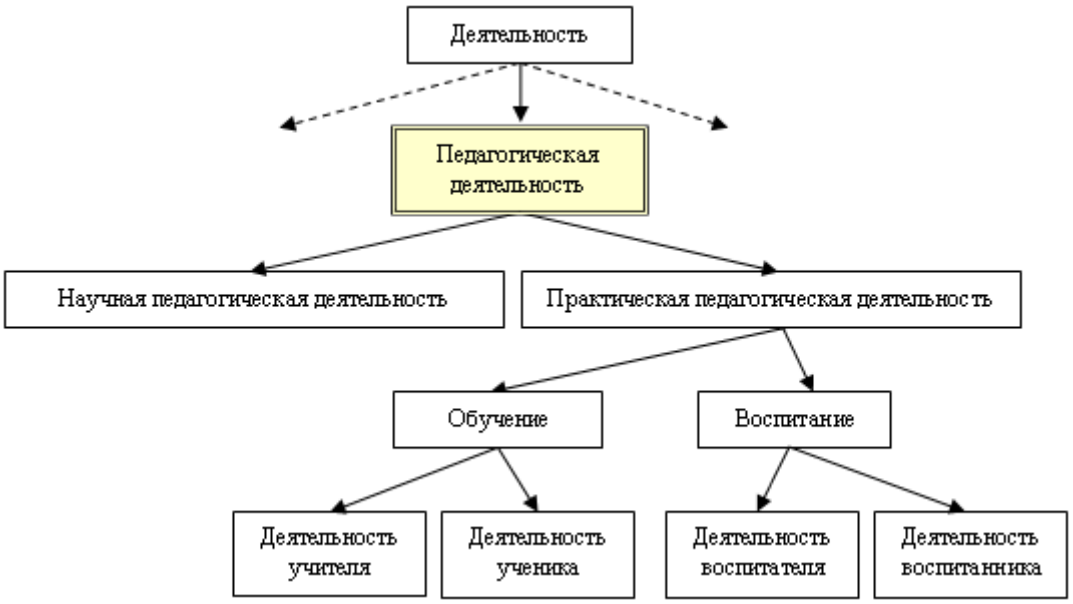
- Личностные качества педагога.
- Профессиональные знания, умения и навыки педагога.
- Стили педагогического общения.
- Техника педагогического общения.

Педагогическая деятельность — это деятельность, которая обеспечивает отношения, возникающие между людьми при передаче духовно-практического опыта. Педагогическая деятельность состоит из двух видов: *научной* и *практической*.

Взрослое поколение граждан всегда стремится передать младшему поколению накопленный духовный и практический опыт человечества – культуру, чтобы общество могло сохраняться и развиваться. Поэтому человек, владеющий культурой, является одной из главных целей общества. Для достижения такой цели в обществе организуется специальная деятельность – педагогическая.

Но передать всю культуру посредством педагогической деятельности невозможно. Для этой деятельности отбирается необходимая и обязательная для овладения ***часть*** *культуры*, представляющая некоторую совокупность духовного и практического опыта в форме знаний и умений пользоваться ими, в форме высших нравственных качеств. Человек, владеющий этой частью культуры, и является **целью** педагогической деятельности. **Результатом**завершенной педагогической деятельности должен стать человек, овладевший данной частью культуры.

Педагогическую деятельность может осуществить социально образованный человек, имеющий педагогическое (профессиональное) образование.**Предметом** педагогической деятельности является вся отобранная и предназначенная для передачи младшему поколению часть культуры, специальная обработка которой и позволяет достичь поставленной цели.



Средства, при помощи которых осуществляется педагогическая деятельность, представляют собой, прежде всего, природные свойства и качества, принадлежащие человеку: органы чувств и опорно-двигательный аппарат; социальные качества (способность осознавать, понимать, пользоваться знанием и умением); а также вспомогательные средства: различного рода инструменты, в том числе книги, письменные принадлежности и т. п.

Педагогическая деятельность осуществляется **совокупностью действий**, приводящих к результату, соответствующему цели. Эта совокупность представляет собой два вида педагогической деятельности: *научная* и *практическая*.

Научная педагогическая деятельность – это вид педагогической деятельности, целью которой является получение новых знаний о педагогических отношениях взрослых и детей и формах их развития. Научная педагогическая деятельность состоит из двух видов: *теоретической* и *экспериментальной*.

Научная деятельность изучает всю совокупность отношений, возникающих в педагогической сфере, и вырабатывает рекомендации, нормы и формы научной организации практической деятельности.

Практическая педагогическая деятельность – это вид педагогической деятельности, целью которой является передача необходимой части культуры и опыта старшего поколения младшему.

В практической педагогической деятельности происходит передача культуры (опыта) младшему поколению.

Практическая педагогическая деятельность состоит из двух видов: *учебной* и *воспитательной*.

Рассмотрим стили педагогического общения воспитателя, учителя, педагога, стиль педагогического руководства.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Одним из факторов, влияющих на развитие личности ребенка, является стиль общения, присущий воспитателю. Стиль педагогического руководства можно определить как приемы воспитательного воздействия, проявляющиеся в типичном наборе требований и ожиданий соответствующего поведения воспитанников. Он воплощается в характерных формах организации деятельности и общения детей и имеет соответствующие способы

реализации отношения педагога к личности ребенка, связанные с достигнутым уровнем профессионально-педагогической деятельности.

Традиционно выделяют демократический, авторитарный и либеральный стили.

Демократический стиль общения

Наиболее эффективным и оптимальным считается демократический стиль взаимодействия. Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В своей работе такой педагог стимулирует умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Авторитарный стиль общения

Педагоги с авторитарным стилем общения, напротив, проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к детям, они значительно чаще используют запреты и ограничения в отношении детей, злоупотребляют отрицательными оценками; строгость и наказание — основные педагогические средства. Авторитарный воспитатель ожидает только послушания; его отличает большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношениях детей, создавая тем самым неблагоприятные условия для воспитания дошкольников. Авторитарность педагога часто является следствием недостаточного уровня психологической культуры, с одной стороны, и стремлением ускорить темп развития детей вопреки их индивидуальным особенностям - с другой. Причем, педагоги прибегают к авторитарным приемам из самых благих побуждений: они убеждены в том, что, ломая детей и добиваясь от них максимальных результатов здесь и сейчас, скорее можно достигнуть желаемых целей. Ярко выраженный авторитарный стиль ставит педагога в позицию отчуждения от воспитанников, каждый ребенок испытывает состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Это происходит потому, что такие педагоги, недооценивая развитие у детей таких качеств, как инициативность и самостоятельность, преувеличивают такие их качества, как недисциплинированность, лень и безответственность.

Либеральный стиль общения

Для либерального воспитателя характерны безынициативность, безответственность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог «забывает» о своих прежних требованиях и через определенное время способен предъявить полностью противоположные, им же самим ранее данным требованиям. Склонен пускать дело на самотек, переоценивать возможности детей. Не проверяет выполнение своих требований. Оценка детей либеральным воспитателем зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные оценки, в плохом — негативные. Все это может привести к падению авторитета педагога в глазах детей. Однако такой воспитатель стремится ни с кем не портить отношений, в поведении ласков и доброжелателен со всеми. Воспринимает своих воспитанников как инициативных, самостоятельных, общительных, правдивых.

Стиль педагогического общения как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого осознания педагогом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений. Однако к формированию того или иного стиля общения предрасполагают определенные личностные характеристики. Так, например, люди самоуверенные, самолюбивые, неуравновешенные и агрессивные склонны к авторитарному стилю. К демократическому стилю предрасполагают такие черты личности, как адекватная самооценка, уравновешенность, доброжелательность, чуткость и внимательность к людям.

Исследования показали, что после ушедшего педагога-«автократа» в группу не рекомендуется назначать «либерала», а после «либерала» — «автократа» — возможно. «Демократа» можно назначить после любого предшественника.

В жизни каждый из названных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко. На практике часто встречается, что отдельный педагог проявляет так называемый **«смешанный стиль»** взаимодействия с детьми. Смешанный стиль характерезуется преобладанием двух каких-либо стилей: авторитарного и демократического или демократического стиля с непоследовательным (либеральным). Редко сочетаются друг с другом черты авторитарного и либерального стиля.

Лекция 8. Сущность воспитания.

- Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования.

Цель и задачи воспитания; движущие силы; современные концепции воспитания, их социокультурные основания, научно- методическая обоснованность и практическая применимость; воспитание в учебной и внеучебной деятельности студентов; личностно-ориентированный подход в образовании; взаимоотношения коллектива и личности; воспитательная система ВУЗа; функции, основные направления и формы деятельности педагога –куратора; оценка уровня воспитанности студентов, взаимодействие образовательных учреждений с семьей.

Комплексная цель:

знать

• современные концепции воспитания;

• специфику воспитания в учебной и внеучебной деятельности студентов;

• особенности личностно-ориентированного подхода в образовании;

• структуру воспитательной системы ВУЗа;

• функции, основные направления и формы деятельности педагога – куратора;

• оценка уровня воспитанности студентов;

уметь

• определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать, проводить и анализировать мероприятия;

• вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения студентов;

• осуществлять оценку уровня воспитанности студентов.

владеть

• технологиями отбора содержания, методов и приемов планирования и организации педагогического процесса в условиях разных типов и видов ОУ на различных ступенях образования;

• методами систематизации и оценки педагогического опыта и образовательных технологий в образовании на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

Сущность процесса воспитания

Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

Воспитание – основная категория педагогической науки. Человек воспитывается постоянно, личность его формируется в течение всей жизни под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Одна из вечных проблем педагогики состоит в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека, ослабить отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды.

Целенаправленное формирование и развитие личности обеспечивает научно организованное воспитание.

В буквальном смысле "воспитание" – это вскармливание, питание ребенка. Считается, что термин "воспитание" в науку был введен И. И. Бецким в середине XVIII в.

Традиционно воспитание рассматривается как общественное явление и как педагогический процесс.

Воспитание является длительным, долговременным и, по существу, непрерывным процессом, который начинается еще до прихода ребенка в школу и продолжается фактически всю жизни.

Своеобразие воспитания заключается в том, что это чрезвычайно сложный диалектический процесс, целенаправленное воздействие которого осложняется широким кругом обстоятельств:

– совпадением разнообразнейших влияний на студента (ВУЗ, семьи, улицы, неофициальных групп);

– наличием у студентов определенных, уже сложившихся взглядов, стремлений, привычек, вкусов;

– трудностью раскрытия внутреннего состояния учащихся;

– вариативностью результатов одного и того же педагогического действия; деятельным характером личности студента.

Диалектика воспитания такова, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшей деятельности. Определяющее значение для формирования личности имеют не сами по себе условия развития, а фактическое место человека в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них, то, что принято называть социальной ситуацией развития.

В образовании воспитание рассматривается преимущественно как процесс. Воспитание как целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и развития личности есть целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, направленная на подготовку подрастающих поколений к жизни в определенных конкретно-исторических условиях. Воспитание, понимаемое как подсистема процесса образования, – целенаправленно организованный процесс развития ценностно-мотивационной (эмоциональной) и нравственно-практической (волевой) сфер человека, его отношения к окружающему миру, к себе и к другим людям.

Процесс воспитания трактуется как управление процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, к которым относятся воспитательная среда, мотивация обучающегося, личность воспитателя и т.д. При этом отмечается гибкость, опосредованность, разнообразие форм этого процесса, что позволяет говорить об управлении как о направлении процесса развития. Воспитание – организованное развитие личности.

Процесс воспитания направлен на формирование социально значимых (важных) качеств личности, на создание и расширение круга ее отношений к окружающему миру – к обществу, людям, самому себе. Чем шире, разнообразнее и глубже система отношений личности к различным сторонам жизни, тем богаче ее собственный духовный мир. На основе отражения человеком объективных общественных отношений происходит формирование внутренней позиции личности, активно складывается его собственное субъективное отношение к окружающему и к самому себе.

Воспитание осуществляется во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы.

Воспитание оказывается результативным только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к практическому достижению целей с помощью специально отобранных средств.

Современная педагогика исходит из того, что понятие процесса воспитания отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Цели, которые ставит перед собой педагог, выступают как некоторый продукт деятельности студента; процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности студента; оценка успешности действий

педагога опять-таки производится на основе того, каковы изменения в сознании и поведении студента.

Воспитание – процесс двусторонний, предполагающий как организацию и руководство, так и собственную активность личности. Однако ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу, который разрабатывает программу реализации общей цели воспитания, обоснованно выбирает и применяет формы, методы и приемы воспитания.

В. А. Сухомлинский писал: "Воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитываетВ этой трактовке воспитания ярко выделяется идея взаимообогащения, взаимодействия субъекта и объекта воспитания.

Эффективность воспитательного процесса значительно возрастает, если он приводит в движение мотивационную и практически-действенную сферы личности, обеспечивает единство сознания, деятельности и общения учащихся, формирует у них социально ценные способы поведения и привычки.

Подлинная сущность человеческой личности проявляется в ее поступках и действиях. Для этого совершенно недостаточно одного желания поступать определенным образом, сознавать необходимость требуемого поведения: это лишь предпосылка практической деятельности, хотя и обязательная, но далеко не сама деятельность.

Поступки и действия ребенка будут характерными для него лишь тогда, когда они совершаются им неоднократно, много раз повторяются, в результате чего он на опыте, на практике убеждается в правильности норм, усвоенных и осознанных им. Можно сколько угодно убеждать ученика в пользе и ценности трудолюбия, но все это не даст искомого результата, если ребенок не испытывает на себе влияние труда, радости от трудового усилия. Воспитание нс продвинется ни на шаг, если ученик, зная важность гимнастических упражнений, не будет их выполнять. Человек формируется, растет и мужает в разнообразной деятельности.

Истинная сущность воспитательной работы заключается не в разговорах с ребенком, а в организации жизни ребенка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора, писал А. С. Макаренко.

Для того чтобы сознание перешло в акт поведения, необходимо пройти через цепь связующих элементов, которая включает в себя длительные упражнения в правильном поступке, реальные взаимоотношения, организацию жизни учащихся па основе их полезной деятельности и общения. Длительные, многократные упражнения в правильном поступке порождают навыки и привычки требуемого поведения.

По содержанию выделяют умственное, трудовое, физическое, нравственное, эстетическое, правовое, половое, полоролевое, экономическое, экологическое воспитание.

Лекция 9.Личность как объект и субъект воспитания.

- Понятие о социальной сущности личности.
- Источники, движущие силы, факторы развития и формирования личности.
- Индивидуальные особенности развития личности, их учет в процессе воспитания.

1. Понятие о социальной сущности личности. В предыдущих лекциях мы выяснили, что педагогика — это наука об образовании и воспитании личности, ее предметом является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса. В данной лекции нам необходимо рассмотреть само понятие “личность”, ее социальную сущность, источники, движущие силы, факторы развития и формирования личности, особенности ее развития в воспитательном процессе.

Понятие “личность” относится к понятию “человек” и неразрывно связано с ним. Человек рассматривается в науке как бисоциальноесущество,то есть это понятие синтезирует в себе как биологические качества человека, так и его социальные свойства. Когда рождается ребенок, то говорят, что родился человек как биологическое существо, но нельзя сказать, что родилась личность. Человек с биологической точки зрения — это живой организм, один из многочисленных на Земле, но находящийся на высшей ступени развития всех живых организмов, благодаря наличию сознания, второй сигнальной системы.

Личностью человек становится постепенно, по мере усвоения им многообразия социальных (общественных) отношений. Поэтому, говоря о соотношении понятий “человек” и “личность”, мы должны уяснить для себя, личность вне человека не существует, понятие “личность” уже понятия “человек”. Личностью не рождаются, ею становятся в результате овладения общественным опытом. Иными словами, понятие “личность” характеризует общественную сущность человека и связано с усвоением того разнообразного производственного и духовного опыта, который накоплен в обществе.

К. Маркс писал, что “сущность особой личности составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество”

Определений понятия “личность” много. В философии личность определяется как человек в совокупности общественных отношений (К. Маркс), как человек разумный, ответственный, свободный, с чувством личного достоинства, имеющий ярко выраженную индивидуальность (В.П. Тугаринов).

Психолог К.К. Платонов дает следующее определение: личность — это человек как носитель сознания, одна из двух систем человека(вторая — организм как носитель материальных, физических свойств По Платонову, любой взрослый здоровый человек является личностью, хотя ею не рождается, а становится в процессе общения с другими людьми, научившись сравнивать себя с ними и выделять свое “Я” из окружающего. Виды личности могут быть разные: гармоничная и разносторонняя личность; личность, развитая односторонне; прогрессивная и реакционная личность; моральная, духовно-нравственная и преступная личность; здоровая и больная личность и т.д.. Эти виды образуются в процессе личностного развития человека, иногда его деградации.

В связи с понятиями “человек” и “личность” мы должны рассмотреть понятие “индивид”. Индивид (от лат. indiwiduum — неделимое) — это человек как единичное природное существо, отдельно взятый человек, представитель вида Homosapiens, носитель индивидуально своеобразных черт Индивид представляет собой отдельного представителя человеческой общности, он выходит за рамки своей природной (биологической) ограниченности и является социальным существом, использующим орудия труда, знаки (слово, жест, сигнал), и через них овладевающим собственным поведением и психическими процессами.

Родившийся человек является индивидом, его отдельность позволяет развиваться специфическим, присущим только ему индивидуально-личностным качествам.

Личность тем более значительна, чем больше отражает в своих качествах и деятельности тенденции социального прогресса, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные черты и качества, в какой мере ее деятельность носит своеобразно-творческий характер. В этом смысле характеристика понятий "человек", "индивид", "личность" должна быть дополнена понятием индивидуальность. Более подробно о сущности и характеристиках данной подструктуры личности мы поговорим ниже, в разделе данной лекции, в котором речь пойдет об индивидуальных особенностях развития личности учащегося в учебно-воспитательном процессе.

Итак, мы рассмотрели социальную сущность личности, выяснили, что личность — результат усвоения человеком разнообразных общественных отношений, производственных и духовных. Личность является продуктом исторически данного общественного строя, отражает в себе как общие черты определенной эпохи, так и специфические качества, присущие только ей. И общие, и специфические качества личности воплощаются конкретно в ее мировоззрении, характере (отношениях к обществу, государству, в котором живет человек, и к другим государствам, к труду и его продуктам, к людям, к себе и т.д.), определяются потребностями и интересами отдельно взятого человека (индивида с присущими ему индивидуальными чертами и свойствами).

2. Источники, движущие силы, факторы развития и формирования личности. Личностные качества человека развиваются и формируются прижизненно, особенно в условиях специально организованного образовательно-воспитательного процесса, поэтому для педагогики важное значение имеет раскрытие сущности понятий "развитие" и "формирование" личности.

Понятия "развитие" и "формирование" являются философскими категориями. Безотносительно к личности развитие прежде всего означает *процесс количественных и качественных изменений всех явлений окружающей действительности.* Когда речь идет о развитии человека как личности, прежде всего имеются в виду те количественные и качественные изменения, которые происходят в личностных качествах человека. Например, физический рост ребенка, увеличение его отдельных органов и систем, обогащение словарного запаса, овладение множеством социально-бытовых и моральных умений, трудовых навыков и привычек представляют собой *количественные изменения.* Мы уже знаем, что по закону диалектики количественные изменения переходят в качественные. Так, например, совершенствование речи влечет за собой повышение уровня познавательных способностей человека, обогащение его чувственно-волевой сферы. В процессе познавательной деятельности развивается мышление, логическая память, формируется мировоззрение как система знаний, взглядов и убеждений. Эти изменения в процессе личностного становления человека относятся к *качественным.* Примерами качественных изменений служат также повышение способности к управлению собственным поведением, рост чувства долга перед другими, возникновение отношений к окружающему миру, система которых лежит в основе характера каждого конкретного человека.

Таким образом, под развитием личности следует понимать взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении нравственности, мировоззрения.

Понятие “формирование” тесно связано с понятием “развитие”, так как представляет собой какой-то результат процесса количественных и качественных изменений. Формирование — это результат развития личности, означает ее становление, приобретение устойчивых свойств и качеств. Условно принято считать, что личностное формирование происходит к 18 годам (возраст, когда в основном завершается физическое созревание, человек получает среднее образование, по большому счету овладевает основами общественных отношений), однако личностное развитие может происходить и происходит и в дальнейшей жизни человека.

Говоря о содержании понятий *развитие и формирование* личности относительно детского возраста, Л.И. Божович указывала: “Это, во-первых, развитие *познавательной сферы*... школьника... Во-вторых, формирование нового уровня *эффективно-потребностной сферы* ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь *сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами.* В-третьих, возникновение относительно устойчивых *форм поведения и деятельности,* составляющих основу его характера. И, наконец, развитие *общественной направленности* школьника, то есть обращенности к коллективу сверстников...”

Очень важны для педагогики вопросы о том, каковы же источники и движущие силы развития личности, при каких условиях (факторах) это развитие происходит.

Существуют различия в понимании этих вопросов. В идеалистической педагогике, как мы уже знаем, личностное развитие понимается как процесс количественного накопления, как простое повторение, увеличение или уменьшение тех свойств, которые заложены в человеке изначально.

Последователи диалектического материализма рассматривают личностное 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 рассматривается как сложный и противоречивый процесс, в котором двигают личностные изменения именно противоречия между новым и старым. Таким образом, движущими силами развития личности являются противоречия, возникающие в процессе количественных и качественных изменений человека.

К таким противоречиям относятся:

— противоречия 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;

— противоречия между растущими требованиями со стороны общества, определенной группы взрослых и наличным уровнем развития личности.

Понимание противоречий (между старым и новым, между потребностями и возможностями человека) как движущих сил развития личности позволяет определить, что источником личностного развития служат потребности человека.

Итак, источником личностного развития человека являются потребности, движущими силами — те противоречия, которые возникают между тем, что человек имеет и тем, к чему он стремится на основе уже имеющегося.

Развитие личности осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека в процессе его личностного развития и называют факторами формирования личности.

Обстоятельств, от которых зависит личностное развитие человека, очень много, это многообразие практически нельзя познать и учесть в полном объеме, поэтому в человековедческих науках принято обобщенно считать самыми важными, основными факторами развития личности следующие:

— среда, в которой происходит развитие личности человека;

— воспитание как специально организованная среда для личностного развития, как определяющий его фактор;

— наследственность;

— собственная активность личности.

Эти основные факторы классифицируются как внешние и внутренние факторы развития личности. К внешним относятся среда и воспитание (воспитание — это тоже средовой фактор развития личности, но средовое влияние вообще может быть стихийным, спонтанным, что не позволяет целенаправленно влиять на развитие и формирование человека как личности, поэтому воспитание и выделено в педагогике как отдельный, очень важный, определяющий фактор личностного развития). К внутренним — наследственность и собственная активность личности. Вопросы о роли данных факторов в жизни человека, в его личностном развити являются чрезвычайно важными для педагогической науки и практики, их знание и правильное осмысление позволяют педагогам правильно осуществлять организацию педагогического процесса, создавать оптимальные условия для личностного развития учащихся, поэтому необходимо более подробно рассмотреть их сущность.

Под средой в педагогике понимается вся окружающая ребенка действительность, в условиях которой происходит формирование его личности (действительность природная и социальная). В настоящее время в педагогике понятие “социальная среда” употребляется в двух смыслах. Во-первых, это широкая социальная действительность, макросреда (материальные условия жизни общества, социальный и государственный строй, внутренняя и внешняя политика государства, система производственных и общественных отношений, функционирование различных социальных учреждений и т.д.). Во-вторых, это среда, непосредственно окружающая ребенка и так или иначе влияющая на его личностное развитие и формирование — микросреда (семья, детское дошкольное воспитательное учреждение, классный коллектив, референтные группы сверстников и взрослых людей и т.д.). Микросреда меняется в разные возрастные периоды развития человека (ребенок — семья, ребенок — воспитатели и группа детей в детском дошкольном воспитательном учреждении, школьник — классный коллектив, взрослый — учебный коллектив в профессиональном учебном заведении, трудовой коллектив и т.д.).

Наибольшее влияние на личностное развитие человека оказывает микросреда, так как семейное воспитание по сути определяет в самом начале жизни человека направленность его личности. Выбор ближайшей среды в последующем во многом определяется спецификой семейного воспитания, а также индивидуальными и возрастными особенностями развивающейся личности, отношением к нему окружающих взрослых, характером воспитания как целенаправленного, специально организованного педагогического процесса. От того, какие люди входят в микросреду, окружающую ребенка, с кем он общается, каков характер этих взаимоотношений,

насколько профессионально и эффективно педагоги осуществляют его обучение и воспитание, во многом зависит уровень личностного развития ребенка, его будущее.

Природная среда (климат, растительность, географические условия) тоже существенно влияет на развитие человека в целом, но она оказывает косвенное, опосредованное влияние на личностное развитие человека, в частности. Речь идет о влиянии на физическое развитие организма, на развитие психики через образ жизни в определенной природной среде (например: дети, живущие в полосе лесов и в степном краю имеют разный обмен веществ, разное психическое восприятие окружающей действительности; ребята, живущие в сельской и городской местности, тоже имеют существенные различия. Так, в лаборатории возрастной антропологии есть фотография двух близнецов, которые в силу семейных обстоятельств чуть ли не сразу после рождения были разлучены. Один остался жить в городе, другой развивался в условиях деревенской жизни. Их встреча произошла спустя 12 лет. Внешне они оставались на редкость похожими, но в облике, осанке, выражении лиц были большие различия. Мальчик, выросший в деревне, выглядел неторопливым, рассудительным, более спокойным и взвешенным человеком по сравнению с горожанином).

Влияние среды всегда преломляется через жизненный опыт, индивидуально-психологические особенности человека. Среда выступает не только как условие, но и как источник развития ребенка, то есть среда человека — это не просто его окружение, а та окружающая действительность, которую он воспринимает по-своему, на которое индивидуально реагирует, с которым в индивидуальном порядке вступает в контакт, взаимодействует.(Для примера вспомните пролог к пьесе Назыма Хикмета “Чудак”: “Вьется тропинка, идут люди. На тропинке камень: мешает идти. Один прохожий, молодой и ловкий, перескочил через камень и зашагал дальше. Другой не заметил камня и больно ушиб ногу. Третий с трудом протиснулся рядом. Четвертый поставил ногу на камень, чтобы зашнуровать ботинок. Пятый с трудом отодвинул камень в сторону, чтобы другие могли пройти. Шестой устало опустился на отодвинутое препятствие, чтобы передохнуть. А седьмой, воровато оглянувшись, водворил камень обратно на тропинку и хихикнул в предвкушении того, как люди будут об него спотыкаться”).

Как видим, разные люди в зависимости от своей индивидуальности, личного жизненного опыта по-разному реагируют на одни и те же предметы, факты, явления и процессы, по-своему с ними взаимодействуют.

Поэтому не среда, взятая безотносительно к ребенку, а активные взаимоотношения с ней растущего человека, обладающего определенными биологическими, индивидуальными и возрастными особенностями, направляемые воспитывающими его взрослыми, являются факторами развития и формирования человека как личности.

Чем выше творческо-преобразующее воздействие человека на среду, тем более благоприятными оказываются условия для его собственного личностного развития. Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром (природой и обществом)получил название социализация личности.

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 вхождениях 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 самоуничижения.

Второй внешний фактор развития и формирования личности — воспитание, специально организованный педагогический процесс, целью которого и является создание условий для личностного развития человека (следует вспомнить конкретную глобальную цель воспитания — создание условий для всестороннего и гармоничного личностного развития человека: интеллектуального, нравственно-духовного, физического).

Воспитание может рассматриваться и как составная часть влияния социальной среды на человека, и как отдельный фактор внешнего воздействия на него с целью личностного формирования.

Будущему учителю важно осознать очень важную роль воспитания в жизни общества и отдельно взятого человека, так как педагог, как мы уже знаем из курса “Введение в педагогическую профессию” — это лицо, специально уполномоченное обществом для выполнения обучающе-воспитательной функции. Само же воспитание — это и специальная функция общества, и важнейшая предпосылка его развития. В связи с этим вернее будет рассматривать воспитание в контексте данной лекции все же не как составную часть влияния среды в целом развитие личности, а как самостоятельный определяющий фактор личностного развития человека.

Итак, воспитание — очень важный фактор развития человека как личности, однако сила его воздействия зависит от ряда обстоятельств. Приоритетно то обстоятельство, что воспитание может играть определяющую роль в развитии личности в той социальной среде, где все общество заботится о создании наилучших условий для всестороннего развития своих граждан.

В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к общественному опыту без продолжительного и специальным образом организованного обучения и воспитания. Если сопоставить формирующее влияние среды в целом (и природной, и социальной в макро- и микропроявлениях), то мы увидим, что среда вообще воздействует на развитие личности в известной мере стихийно, спонтанно и пассивно. Она выступает лишь как возможность, потенциальная предпосылка для развития личности вообще. Более того, внешние средовые влияния в современных условиях сами по себе, без специальных усилий по отношению к каждому конкретному растущему человеку не в состоянии обеспечить решение сложнейшей задачи приобщения его к общественному опыту с учетом собственных индивидуальных возможностей, склонностей и способностей. Чтобы отдельно взятый человек овладел основами научных знаний в системе, способами профессиональной деятельности в зависимости от своих потребностей и возможностей, сформировал в себе необходимые морально-эстетические качества, требуется воспитание как специально запланированный и организованный процесс.

То же самое относится и к биологическим задаткам человека (задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности индивида, составляющие природную основу развития его способностей). Для того, чтобы эти задатки проявились, развились в способности, нужны ведь не только определенные природные и социальные условия, достаточно высокий уровень научного, технического и художественного развития общества, но и соответствующее воспитание для каждого отдельно взятого человека как личности, специальная его выучка в той или иной сфере общественной деятельности.

Итак, основными, обобщенными внешними факторами развития и формирования человека как личности выступают среда и воспитание, причем последнее является определяющим фактором в силу тех причин, которые мы рассмотрели выше.

К внутренним факторам личностного развития человека относятся наследственность и собственная активность личности.

Наследственность определяют как совокупность природных свойств организма, передаваемых от поколения к поколению, или “как свойство живых систем воспроизводить свою организацию, или, иначе говоря, свойство живых организмов воссоздавать себе подобных в ряду поколений.

Наследственность сохраняет человека как природное существо, уникальную популяцию (вид) в биологическом мире, развитие “собственно человеческих задатков” (движение в вертикальном положении — прямохождение, развитие речи), предрасположенность к целенаправленному труду, формирование мыслительных способностей человека, осознание своих действий, поступков, деятельности.

Наследственность программирует передачу от взрослых детям ряда биохимических, физических качеств: физический облик, цвет волос, группу крови и резус-фактор, задатки; программирует также свойства нервной системы (тип нервной системы, темперамент и т.д.; свойства зрительных и слуховых органов.

И.И. Прокопьев и Н.В. Михалкович связывают личностное развитие человека прежде всего с развитием его способностей. Наследственные возможности человека в этом смысле достаточно велики, но реализовать их в качестве личности он сможет только в процессе своей социальной жизни, в деятельности.

Указывая на важнейшие факторы развития личности и подчеркивая определяющую роль воспитания в этом процессе, нельзя рассматривать человека как пассивный объект средовых явлений и воспитания. В названии данной лекции подчеркивается, что личность не только объект, но и субъект воспитательного процесса. Известные педагоги всегда подчеркивали значение в педагогическом процессе активности самой личности, ее творчески-преобразующей деятельности.

Именно активность и собственное стремление растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют уровень развития его личности.

Активность — всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддерживания ими жизненно значимых связей с окружающим миром Применительно к пониманию собственной активности личности учащегося в воспитательном процессе речь идет о таких внутренних механизмах развития его личности, как потребности, интересы, мотивация в выполняемой деятельности. Именно эти механизмы обеспечивают в воспитательном процессе саморазвитие студента. Хотя развитие личности и происходит под влиянием внешних средовых и воспитательных факторов, но эти факторы развивают и формируют личность лишь в той мере, в какой они вызывают положительный отклик в ее внутренней сфере (психологических переживаниях) и стимулируют человека к работе над собой, над своим личностным развитием.

В этой связи в педагогике, социологии и психологии появился термин “персонификация воспитания”. Под персонификацией воспитания понимается “сложный и противоречивый процесс взаимодействия информационного содержания социализирующих и регулирующих поведение личности факторов с различными типами сознательно-психических и идеологических процессов, свойств и отношений, образующих целостный модус человека (потребности, интересы, убеждения, оценочные критерии, стремления”. Данное понятие лежит в основе субъект-объект-субъектной парадигмы обучения и воспитания, нового педагогического мышления, в

котором обучающий рассматривается как активный участник (субъект) педагогического процесса.

3. Индивидуальные особенности развития личности, их учет в процессе воспитания. Процесс развития конкретной личности всегда специфичен, так как люди в зависимости от природных задатков и условий своей жизни существенно отличаются друг от друга. Эти отличия, как мы уже отмечали в первом вопросе данной лекции, проявляются в тесно связанном с понятием “личность” понятии “индивидуальность”.

Индивидуальность — это совокупность качеств, которые делают человека отличным от других, неповторимым, в своем роде уникальным. И.Ф. Харламов отмечает, что “индивидуальность — это то общее и единичное, чем отличается один человек о другого, одна личность от другой и что придает им своеобразную красоту и неповторимость.”

Эффективность педагогического процесса невозможна без учета индивидуальных свойств и качеств развивающейся личности учащихся. Под учетом индивидуальных проявлений студентов в педагогическом процессе понимают адаптацию обучения и воспитания к их индивидуальности.