

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Евразийский гуманитарный институт

А. Н. Тесленко

ПЕДАГОГИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

АСТАНА

2010

УДК
ББК
Т 36

Рекомендовано к печати научно-методическим советом Евразийского гуманитарного института (Протокол №62 от 28 июня 2010 г.)

Рецензенты: **Бейсенбаева А.А.**, доктор педагогических наук, профессор (Казахский национальный педагогический университет им. Абая), **Калюжный А.А.**, доктор педагогических и психологических наук, профессор (Актюбинский государственный университет); **Сарсекеев Б.С.**, доктор педагогических наук (Евразийский гуманитарный институт, г.Астана).

Т 36 **Тесленко А.Н.**
Педагогика: Учебное пособие для магистрантов -Астана:
ЕАГИ, 2010. – 465 с.

ISBN

Данное учебное пособие – авторская интерпретация концептуального видения базовой учебной дисциплины, которая должна помочь магистрантам и студентам в осмыслении феномена образования и целостного педагогического процесса с позиции личностно-деятельностного и социализационного подходов. Содержание пособия соответствует программе по педагогике для вузов, утвержденной РУМО Министерства образования и науки Республики Казахстан.

Предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов педагогических и других гуманитарных специальностей высших учебных заведений, а также представляет интерес всем практическим работникам сферы образования и социальной работы.

Т

© А.Н.Тесленко, 2010
© Евразийский гуманитарный институт, 2010

*Светлой памяти видного ученого и
замечательного Человека –
Надежды Дмитриевны Хмель*

ПРЕДИСЛОВИЕ

На протяжении всей эволюции человеческой цивилизации люди заботятся о воспитании и обучении подрастающих поколений, о подготовке их к жизни, об их физическом и духовном развитии. Ставя и решая проблемы образования, задумываясь о том, почему мы воспитываем и обучаем так, а не иначе, люди издавна ищут ответы на следующие вопросы.

В чем заключается смысл педагогической деятельности?

Каковы ее цели?

Каким образом следует учитывать природу человека, создавая педагогические условия для его развития?

Как социокультурные условия и традиции жизни людей влияют на характер и особенности образования?

Как определить оптимальные пути, способы и средства воспитания и обучения подрастающих поколений?

Какова структура педагогического процесса?

В чем кроются причины педагогических достижений и неудач?

Что определяет эффективность образования?

На эти вопросы дает ответ **педагогика**.

Глубокие социально-экономические преобразования последних десятилетий и внесли существенные изменения во все стороны общественной жизни и профессиональной деятельности, в том числе и в сфере образования. Создание данного пособия обусловлено внедрением инноваций в национальную систему образования, прежде всего переход на трехуровневую модель подготовки специалиста и внедрение кредитной системы обучения в высшей школе. Оно родилось в результате критического анализа научно-методического обеспечения образовательного процесса в вузах Республики Казахстан и необходимостью удовлетворить потребности обучающихся в современной учебной литературой, что стало основанием подготовки издания по характеру и форме являющегося *учебно-методическим комплексом*.

В системе подготовки специалистов по магистерской программе курс педагогики играет системообразующую роль. Его цель – обеспечить у будущих специалистов формирование научно-педагогического мировоззрения и развитие педагогического

мышления, позволяющее успешно решать актуальные проблемы социального взаимодействия в любой сфере общественной жизни.

Задачи курса:

- раскрыть содержание основных педагогических категорий (педагогика, образование, воспитание, обучение, педагогический процесс);
- показать возможности и границы различных подходов к постановке и решению педагогических проблем;
- сформировать у студентов навыки постановки и решения педагогических задач;
- способствовать самоопределению студентов в многообразии педагогической культуры, выработке у них системы педагогических ценностей.

Новизна издания заключается в инновационном подходе к содержанию и формам представления учебной информации, в авторской трактовке традиционных педагогических категорий в разработке нового во всех отношениях стимулирующего учебно-методического материала. Пособие ориентирует обучающихся на использование в образовательном процессе совокупности методов, активизирующих творческое мышление, повышающих теоретическую компетентность.

В пособии анализ проблем образования осуществляется на основе единства исторического и теоретического осмысления педагогических феноменов, что позволяет при рассмотрении учебного материала органически сочетать современные подходы науки об образовании с достижениями прошлых веков, глубже и полнее проникнуть в процессы воспитания и обучения, самоопределяться в пространстве мирового и отечественного педагогического наследия..

Большое внимание в пособии уделено самостоятельной работе магистрантов через систему контрольных и творческих заданий: вопросов самоконтроля знаний, работу с первоисточниками, самостоятельный исследовательский поиск, диспуты и дебаты, овладение навыками публичного выступления. Творческое усвоение магистрантами курса «Педагогика» невозможно без настойчивого и систематического самообразования под руководством преподавателей, плодотворной подготовки к семинарским и практическим занятиям, рубежным контролям и экзамену.

МОДУЛЬ 1.

ПЕДАГОГИКА — ИСКУССТВО, НАУКА, УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Глава 1. Введение в педагогическую теорию

Феномен педагогики

В своем наиболее широком значении термин «педагогика», происшедший от греческих корней «ребенок» и «вести» (в Древней Греции педагогами называли рабов, сопровождавших детей), обозначает взятые в единстве педагогическую мысль и педагогическую деятельность, науку и искусство воспитания и обучения.

Педагогическая деятельность – единственная форма деятельности людей, направленная на воспроизводство всех других видов человеческой деятельности, на воспроизводство самого человека как субъекта развитого физически, душевно и духовно, как индивида, как личности и как индивидуальности.

Педагогика как педагогическая мысль – это совокупность формирующихся в обществе идей, представлений, знаний о целенаправленно организованном образовании, воспитании и обучении, которые существуют на уровнях обыденного и теоретического сознания в рамках различных мировоззренческих, идеологических и научных построений. Педагогическая мысль возникает одновременно с практикой воспитания и обучения, первоначально непосредственно вплетаясь в нее. Постепенно происходит обособление педагогической мысли на уровне обыденного сознания, что, в частности, находит свое отражение в фольклоре различных народов, многие произведения которого содержат конкретные педагогические взгляды и рекомендации.

Педагогическая теория зарождается как комплекс обобщенных знаний и идей, истолковывающих и объясняющих образование. Со временем она превращается в систематический свод знаний о воспитании и обучении и, выделяясь в самостоятельную отрасль знания, становится наукой.

Обыденный и теоретический уровни педагогической мысли по мере их обособления продолжают сосуществовать,

переплетаться, взаимодействовать. После выделения педагогики в отрасль научного знания образовательная проблематика продолжает разрабатываться также учеными в других областях знания, религиозными мыслителями, философами, идеологами политических движений и партий.

Педагогика как наука – отрасль научного знания, раскрывающая сущность, цели, механизмы и закономерности образования как целенаправленно организованного процесса, его роль и место в развитии человека. Педагогическая наука входит в состав педагогической мысли, являя собой высший уровень теоретического обобщения образовательных феноменов.

Как *наука о сущем* педагогика изучает воспитание и обучение, разрабатывает пути и способы повышения их эффективности, как *наука о должном* педагогика конструирует новые продуктивные модели образования. Ее объектом, т.е. областью действительности, исследуемой данной наукой, являются все области осуществления педагогической деятельности. Но основным предметом педагогики является целостный педагогический процесс в единстве учебного и внеучебного времени, где происходит усвоение индивидом социального опыта предшествующих поколений. Педагоги являются посредниками между содержанием социального опыта и обучающимися, становление личности которых зависит от уровня их преобразующей деятельности.

Педагогический опыт общества конденсируется в **педагогической культуре** – той части человеческой культуры, которая воплощает в себе педагогические ценности, традиции образования, знания и представления о его значении, месте и роли в жизни общества и человека, о целях, путях, способах и средствах воспитания и обучения, о природе процесса образования, его структуре и закономерностях.

Педагогическая культура общества лежит в основе формирования педагогической культуры человека, важнейшими составными частями которой являются педагогическое мировоззрение и педагогическое мышление.

Педагогическое мировоззрение человека определяет его обобщенный взгляд на образование, на ценность, цели, пути, способы и средства воспитания и обучения, определяет его отношение к ним, к различным педагогическим учениям, концепциям, системам и технологиям. Педагогическое мышление человека определяет его умение ставить и решать проблемы воспитания и обучения.

Педагогические науки и их содержание

По мере развития педагогической науки все более усиливался процесс *дифференциации* ее различных отраслей. Этот процесс особенно интенсивно протекал в XIX-XX вв.

В настоящее время в составе педагогики выделяют отрасли знания, систематизация которых строится по различным основаниям, учитывающим различные аспекты теоретической и практической педагогической деятельности, возрастные особенности воспитуемых и состояние их здоровья, своеобразие образовательных институтов, специфику видов человеческой деятельности и т. п.

Методология педагогики изучает методы и методику педагогических исследований. **Общая педагогика** изучает теорию педагогического процесса, его возможность, необходимость и пути организации. **История педагогики** изучает развитие педагогической мысли и практики образования с древнейших времен до наших дней. **Сравнительная педагогика** (педагогическая компаративистика) сопоставляет системы образования различных стран. Это педагогика изучает традиционную педагогику различных народов. **Теория воспитания** изучает характер и особенности воспитательного процесса. **Теория обучения** (*дидактика*) изучает характер и особенности учебного процесса. **Методики воспитания** разрабатывает конкретные способы организации воспитательного процесса. **Методика преподавания** разрабатывает конкретные способы организации преподавания различных учебных дисциплин. **Коррекционная педагогика** (специальная педагогика, дефектология) разрабатывает проблемы воспитания и обучения людей с отклонениями от нормы: *олигофренопедагогика*— педагогические способы работы с людьми, имеющими отклонения в умственном развитии, *сурдопедагогика* – со слабослышащими и глухими людьми, *тифлопедагогика* – с плохо видящими и слепыми людьми, *логопедия* – с людьми, страдающими нарушениями речи. **Педагогический менеджмент** (*школоведение*) разрабатывает способы управления системами образования и образовательными учреждениями.

Как особые области, ориентированные на возрастные особенности различных категорий людей, выделяют *педагогiku детства, педагогiku юности, педагогiku взрослых.*

Лечебная педагогика направлена на создание специальных условий по воспитанию и обучению лиц, страдающих различными заболеваниями.

Пенитенциарная педагогика рассматривает проблемы перевоспитания лиц, совершивших преступления и отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика профессионально-технического образования, педагогика среднего специального образования, педагогика высшей школы разрабатывают проблемы воспитания и обучения в яслях и в различных образовательных учреждениях.

Выделяют *социальную педагогiku*, занимающуюся проблемами социального воспитания, *семейную педагогiku*, рассматривающую проблемы организации воспитания в семье, *педагогiku досуга*, связанную с досуговой деятельностью людей.

Производственная, инженерная, военная, театральная, спортивная и тому подобные педагогики направлены на решение педагогических проблем, которые возникают в различных сферах человеческой деятельности.

Педагогика в системе наук о человеке

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается изолированно от других наук о человеке. Успехи ученых в разработке педагогических инноваций чаще всего достигаются в результате межнаучного подхода к объектам исследований. Именно на стыке педагогической науки с другими науками о человеке чаще всего происходят открытия. Изоляция педагогики от других наук – причина низкой эффективности ее разработок, неубедительности практических рекомендаций и предписаний.

История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Трактовки связей *философии и педагогики* носили достаточно жесткий оппозиционный характер. С одной стороны, педагогику считали «полигоном» для приложения и апробации философских идей, которые продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием. В этом случае ее рассматривали как практическую

философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, и решаемым задачам осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Традиционная связь *педагогике с психологией*. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии.

Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями выдвигали все выдающиеся педагоги. Я.А.Коменский писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать и учитывать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным «формовать» его, не зная ни природы, ни свойств его души, ни способов воздействия на нее.

Однако, первоначально отношение между педагогикой и психологией представлялось многим очень простым. Если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Это объясняется тем, что педагогика до тех пор, пока не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Более того, самые выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами.

В этой связи при анализе связей педагогики с психологией важно различать *психологизм* как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса. Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечает В.В.Давыдов, психология хотя и должна учитываться, но она «не диктатор», поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими и психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретный-исторический характер, и потому при изменении социально-педагогических условий меняются и закономерности развития личности.

Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, общим моментом которых является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что человек, его развитие зависят от действия природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что оно опосредовано социальными механизмами регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь *педагогики с медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной

систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивые взаимодействия между педагогикой, психологией, социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Отношения между *педагогикой и экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образования и общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи *педагогики с социологией* относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь *педагогики с политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики - пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. Процесс дифференциации наблюдается и как в сфере образования, так и в других областях материального и духовного производства. Это закономерный

процесс разделения труда, проявляющийся не только и не столько в дроблении, сколько в развитии все более совершенных и эффективных обособленных видов деятельности в пределах педагогической профессии.

**Роль учебного курса
«Педагогика» в
личностном и
профессиональном
развитии специалиста**

В условиях социального кризиса последних лет особые функции возлагаются на систему образования, задачей которой выступает кадровое обеспечение преобразовательных процессов в обществе, что имеет непосредственное отношение к профессиональной подготовке педагогов. Очевидно, что эффективность деятельности специалистов рассматриваемого типа определяется степенью их личностно-профессионального соответствия характеру самой профессиональной реальности. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о специфике педагогических условий, способных адекватно поддерживать процесс личностно-профессионального развития будущих специалистов

Социальный заказ и педагогическая деятельность требуют от современного педагога-специалиста постоянного личностного и профессионального самосовершенствования. Возможности профессионального роста педагога обусловлены уровнем владения им всем спектром умений самостоятельного самообразования и самовоспитания: поиск, осмысление и переработка психолого-педагогической информации; критический анализ разнообразных позиций и подходов в современной теории образования; осуществление самостоятельной научно-поисковой деятельности; оперативное, эффективное и творческое решение разнообразных профессиональных задач; осознание результатов педагогической деятельности и перспективное видение возможностей ее совершенствования; гибкая перестройка профессионального поведения с учетом постоянно меняющихся условий образовательного процесса; встраивание новой информации в имеющийся опыт деятельности; оперативное реагирование на современные запросы социума и профессии и др. Первоначальное овладение обозначенными умениями осуществляется уже на уровне профессионального образования и

связано, в первую очередь, с освоением содержания базовых предметных дисциплин. К таковым, при магистерской подготовке, независимо от специальности, относится основной курс «Педагогика».

«Педагогика» – это учебный предмет, входящий в блок дисциплин предметной подготовки ГОСО РК для всех педагогических специальностей. Овладение содержанием данного учебного курса обеспечивает формирование профессиональной готовности к осуществлению разных видов педагогической деятельности (преподавание, воспитание и обучение детей школьного возраста, организационно-управленческая и научно-исследовательская деятельность). Качество подготовки специалиста в процессе преподавания данной дисциплины обеспечивается с одной стороны доступностью и разнообразием источников информации по предмету, оптимальным отбором его содержания и целесообразного структурирования, с другой – эффективными способами предъявления студентам содержания курса, организацией процесса освоения учебного материала, характером и вариативностью форм контроля уровня овладения содержанием предмета. В связи с этим особое значение приобретает интеграция разнообразных моделей организации образовательного процесса в ходе преподавания дисциплины «Педагогика».

Основной целью курса педагогики является вооружение магистрантов основами педагогических знаний, при этом положения педагогики интерпретируются под углом зрения высшей и средней профессиональной школы. Эти знания способны активизировать процесс становления педагогического мастерства молодых педагогов, послужить своеобразным «пусковым механизмом» для развертывания педагогической поисково-экспериментальной работы в том предметном поле, которое относится к их конкретной профессиональной компетентности, побудить к собственному педагогическому творчеству.

Широко признан тот факт, что адекватное формирование личности специалиста невозможно без приобщения его к сфере гуманитарной культуры, представляющей совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности. Основная роль в формировании гуманитарной

культуры отводится обществоведческому циклу, призванному формировать смысловые и мировоззренческие установки молодого человека, открывающие смысл жизни, совершенствование и преобразование мира, утверждение принципов добра и справедливости, противостояние всему унижающему и разрушающему личность.

Гуманитарная парадигма должна прослеживаться во всех видах учебной деятельности: на лекциях, семинарах, практических занятиях, спецсеминарах, при подготовке самостоятельной работы (СРСП и СРС), а также в специально ориентированных видах учебной деятельности (тренингах, деловых играх). Являясь необходимым условием успешного формирования личности специалиста курс «Педагогика» развивает творческие способности, которое формируются через создание стимулирующих творчество условий и включение логических и интуитивных элементов деятельности.

Литература:

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во У РАО, 2003.
2. *Краевский ВВ.* Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4
3. *Краевский ВВ.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996
4. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая., 2003
5. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. -М.: Высшая школа, 1990

Дополнительная литература:

8. *Бим-Бад Б.М.* Что такое педагогика? // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 17. 2002.
8. *Бондаревская ЕВ.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
8. *Видт И.Е.* Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. №3.
8. *Кузьмина С.Л.* Философия и педагогика: Методологические аспекты истории взаимодействия // Педагогика. 2001. № 5.

Основные понятия:

- Педагогика
- Педагогическая мысль
- Педагогическая деятельность
- Педагогическая наука
- Педагогическая теория
- Педагогическая культура
- Педагогическое мировоззрение
- Педагогическое мышление

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем выражается взаимовлияние педагогической мысли и педагогической практики?
2. Какие варианты соотношения педагогики с философским и психологическим знанием предлагались в истории педагогической мысли

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивн-практический деятельности

1. Проанализируйте понятие «педагогика» в трактовке разных авторов:
 - наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности (Н. В. Бордовская, А. А. Реан);
 - наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Л.В. Мардахаев);
 - наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности (И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович);
 - наука и одновременно отрасль человековедения, то есть отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-

- возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы (Е. С. Рапацевич);
- наука о воспитании человека (Г. М. Афонина, И. П. Подласый);
 - особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества (П. И. Пидкасистый);
 - наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум);
 - теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство (И. Ф. Харламов);
 - наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев);
 - осмысление воспитания (С.И. Гессен);
 - рефлексия фрагмента социальной реальности, называемого воспитанием (включающего в себя и образование), отраженная в текстах и "преданиях" (А.В. Мудрик).

В чем сильные и слабые стороны предлагаемых подходов к обоснованию педагогики как науки?

2. Сформулируйте признаки обыденного педагогического знания, теоретического педагогического знания и педагогической науки.
3. Изучив внимательно учебный материал, изобразите структурно-логические схемы «Структура педагогической науки» и «Взаимосвязь педагогики с другими отраслями научного знания».

Уровень критически-творческой деятельности

4. Проанализируйте структуру данного учебного пособия с позиции требований государственного стандарта по общественным дисциплинам (ГОСО РК 3.09.252-2006). Представьте результаты анализа в виде рецензии.
5. Проанализируйте работу Г.Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое». Подтвердите или опровергните мнение английского мыслителя Г.Спенсера (1820—1903), утверждавшего, что «правильное воспитание – ...это самая тяжелая задача взрослого человека». Опираясь на

очерченный им круг вопросов, знание которых необходимо людям, занимающимся воспитанием детей, наметьте содержание учебного курса «Педагогика». Какие еще вопросы и почему следует включить в этот курс?

От умения обращаться с потомством зависит жизнь этих потомков, зависит их моральное благополучие, а между тем никаких указаний относительно обращения с потомством не дается тем, кто со временем возьмет на себя родительские обязанности. Не чудовищно ли, что судьба молодого поколения бросается на произвол случая, неразумных привычек, импульса, прихоти, в придачу к советам невежественных няnek и предрассудкам бабушек?

Если торговец начинает свои дела без всяких знаний арифметики и счетоводства, мы кричим, что это безумие, и предсказываем гибельные последствия. Или же, если человек берется за хирургические операции, не изучивши предварительно анатомию, мы удивляемся его смелости и жалеем его пациентов.

Но то, что родители приступают к трудной задаче воспитания детей, не уяснив себе даже принципов — физических, нравственных и умственных, которыми они должны руководствоваться, этому мы не удивляемся и не жалеем жертв такой "системы".

Если к десяткам тысяч загубленных детей прибавить сотни тысяч оставшихся в живых, но слабого здоровья, и миллионы выросших не такими здоровыми, как им следовало быть, то мы составим себе понятие о том злом роке, который тяготеет над молодым поколением в результате того, что родители совершенно не знакомы с законами жизни.

Подумайте только, что режим, которому подвергаются дети, влияет на всю жизнь в смысле вреда или пользы, что на один правильный способ приходится двадцать способов неправильных, и вы составите себе некоторое понятие о том фомадном вреде, который почти везде наносится бессмысленной, совершенно случайной системой воспитания. [...]

Когда мальчики и девочки вырастают слабыми, родители смотрят на это как на несчастие, ниспосланное Провидением. [...]

По большей частью сами родители виноваты в этих страданиях, слабостях, угнетенном состоянии духа и несчастьях. Родители или иные воспитатели взяли на себя обязанность ежеминутно следить за жизнью своих питомцев. С жестокой беззаботностью они не потрудились даже изучить хоть сколько-нибудь те жизненные процессы, которыми они распоряжаются. Они постоянно налагают на детей свои запреты, обнаруживая полнейшее невежество в знании простейших

физиологических законов. Они из года в год подтачивают здоровье своих детей... [...]

Переходя от физического воспитания к моральному, мы видим, что и тут невежество и причиняемый им вред столь же велики.

Взгляните на молодую мать и на весь ее устав детской. Прошло всего несколько лет, как она сама вышла из школы, где память ее обременялась всякими словами, именами, числами, а мыслительные способности не упражнялись ни капли. Ей ни слова не было сказано относительно того, как обращаться с пробуждающейся душой ребенка. Школьная система не подготовила ее совсем к тому, чтобы она могла сама вырабатывать себе метод. [...]

При совершенном незнакомстве с душевными явлениями, их причинами и следствиями ее вмешательство бывает чаще вредней абсолютной пассивности. То той, то другой деятельности, совершенно нормальной и благотворной, она постоянно противодействует, лишая таким образом ребенка счастья и пользы, портя его и свой характер и отчуждая ребенка от себя.

Поступки, которые ей желательно поощрять, она вызывает, прибегая к угрозам, подкупам или же возбуждая желание нравиться. Она мало обращает при этом внимание на внутренние побуждения, лишь бы только наружное поведение согласовывалось с ее желаниями. Таким образом, вместо добрых чувств она развивает в ребенке лицемерие, страх и эгоизм. [...] Без всякого теоретического руководства, совершенно неспособная руководить собой без всякого представления о душевных процессах, творящихся в ее детях, она управляет ими импульсивно, непоследовательно, принося только одно зло. [...]

Разве точно также не искажается умственное развитие детей? Признавая, что умственные явления совершаются по известным законам, мы неминуемо приходим к такому заключению, что и этот отдел воспитания нельзя правильно руководить процессом образования и накопления идей, не понимая самой сущности этого процесса – нелепо. [...]

Только немногие развивают в себе ту силу ума, какую могли бы развить. Оттого, что восприимчивость неестественно затуплается задалбливанием, что книжные занятия принудительны. От умственного сумбура, вносимого заучиванием непонятных предметов и сообщением обобщений раньше самих обобщаемых фактов. Оттого, что учащегося делают пассивным воспринимателем чужих идей и ничуть не стараются

пробудить в нем активную любознательность и самообразование, от чрезмерного ли насилия над умственными способностями. [...]

Воспитание детей – физическое, нравственное и умственное – ведется страшно неправильно, и это в большей части зависит от того, что родители совершенно лишены тех знаний, которые только одни могут правильно руководить этим воспитанием.

Что можно ожидать хорошего, когда одну из сложнейших задач берут на себя люди, вряд ли даже помышлявшие когда-либо о принципах, обуславливающих ее решение?

Для того, чтобы шить башмаки, строить здания, управлять кораблем или локомотивом, необходимо долго учиться. Так неужели же развитие человеческого тела и души — такой сравнительно простой процесс, что за ним можно наблюдать и управлять им без всякой подготовки?

Если же он не так прост, если этот процесс самый сложный в природе, и обязанность управлять им представляет непреодолимые трудности, то не безумие ли это, если к исполнению такой задачи не делается никаких подготовок? [...]

Как бы то ни было, а факт неоспоримый: развитие детей, духовное и телесное, совершается по известным законам, если с этими законами совсем не соотнобразуются родители, отсюда неминуемо проистекают губительные последствия.

6. Ознакомьтесь с работой П.Ф. Каптерова «Педагогика – наука или искусство». Какие идеи своих предшественников развивал русский педагог П.Ф. Каптерев (1849—1922), обосновывая свое понимание педагогики как науки и искусства? На каких областях научного знания и человеческой практики, по мнению П.Ф. Каптерева, должна базироваться наука педагогика и какое значение каждая из них имеет для постановки и решения педагогических проблем?

Педагогика изучает прошлое. Воспитательная деятельность началась не сегодня, она есть одна из существенных функций человека. Чем сложнее жизнь, тем сложнее и воспитание, чем проще среда, в которой вращаются люди, тем проще воспитание. Если мы возьмем дикаря с самыми простыми бытовыми условиями, мы и там найдем воспитание, хотя по нашему мнению, крайне несовершенное и грубое. Словом, где человек, там и воспитание, а у образованных народов еще и думы, теории о воспитании. Таким образом, педагогика изучает обширное прошлое. Она изучает и настоящее. Если человека вообще или целый народ изучают другие науки, то на долю педагогики остается

честнейшее изучение известных групп людей и отдельных лиц с особой, специальной точки зрения: каково их физическое и психическое состояние, какие стороны и свойства требуют у них особенной заботы и укрепления и какие из средств, выработанных предыдущих педагогическим опытом, могут быть с пользой употреблены в данном случае. Все это дело не легкое и не имеет ничего особенного по сравнению со всяким другим научным изучением. Наконец, является третий, и последний, элемент изучения — так сочетать данные настоящего предмета и случая с опытом прошлого, чтобы в будущем получился определенный результат.

Педагогика есть прикладная наука; наука о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной, при психическом воспитании — с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном. Другие науки о человеке менее касаются педагогики, но нельзя сказать, чтобы оставались ей совершенно чуждыми, какова, например, филология. Таким образом, научные предпосылки педагогической теории сложны и разнообразны. Но этим еще не исчерпывается трудность педагогической теории. Научные законы педагогика должна применять к известным обстоятельствам и потребностям и с известной целью. Откуда она возьмет знания этих обстоятельств, потребностей, целей? [...] Некоторые общие указания, конечно, могут быть подчеркнуты из знания устройства человеческого организма, его главнейших отправления и истории его развития. Но это будут указания слишком общие, касающиеся равно всего рода человеческого. При воспитании необходимы указания более частные, более определенные, применительно к известной народности, историческим условиям жизни, ее современному состоянию. Подобные сведения можно почерпнуть только из истории народа, из склада его общественной и государственной жизни, из потребностей и задач его настоящего. Таким образом, для применения общих законов жизни и развития природы человеческой к известной группе людей необходимо серьезное знание истории данного народа, его душевного склада, его современных стремлений и потребностей. А чтобы успешно выполнить намеченную такими путями цель, необходимо свободно располагать всем педагогическим опытом человечества, обстоятельно знать, к каким результатам пришло в этом отношении человечество, какие создало методы воспитания, какими воспитательными средствами пользовалось, какой преследовало образовательный курс и т.д., иначе сказать нужно широкое знание истории педагогики. [...]

Воспитательная деятельность, есть практическая, техническая деятельность, или мастерство. Взятая в своем чистом виде, она [...] имеет мало научного характера, будучи индивидуальной или вообще слишком частной и

не заключая объяснительных рациональных элементов, преследуя непосредственную ближайшую цель и мало заботясь о всех общих отдаленных вопросах. Конечно, в полной власти педагога осмыслить свою деятельность: он может стараться применять в своей деятельности положения действительно научные, а не правила и советы сомнительной практической мудрости, не проверенной научным анализом; вместо полусознательного и неметодического экспериментирования, каким обыкновенно бывает вся деятельность педагога, особенно молодого, начинающего, он может подвергнуть научное положение вполне сознательному и систематическому педагогическому опыту; вращаясь постоянно среди детей, юношей и вообще людей, только что развивающихся, он может с разных сторон следить историю развития и склада человеческой личности. Он внесет тогда в свою деятельность не только элементы прикладной науки, но поднимется в сферу чистой науки, будет расширять и приумножать чисто знание о человеческой природе, без каких-либо непосредственных практических применений его. В отдельных личностях он будет изучать тогда природу человеческую вообще. Словом, осмыслить, рационализировать свою деятельность педагог может очень легко, т.к. она непосредственно связана со многими и различными научными сферами.

Но для этого нужно получить соответствующую педагогическую подготовку, нужно получить вкус и любовь к научному исследованию.

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Взаимодействие педагогической науки и педагогической практики.
2. Педагогика и психология.
3. Педагогика и философия.
4. Дискуссии вокруг предмета и объекта педагогики.
5. Слагаемые педагогической мастерства.
6. Имидж современного педагога и системы образования
7. По страницам педагогической печати (обзор журналов «Педагогика», «Воспитание школьника», «Учительская газета», «Доклады Казахской академии образования», «Вестник ЕАГИ»)

Глава 2. Становление педагогики как отрасли научного знания

Донаучный этап формирования и развития педагогической мысли

В первобытном обществе традиционные средства и способы воспитания и обучения, передаваемые от поколения к поколению, были одновременно первой исторической формой педагогического знания, еще не отрефлексированного, синкретически сочетающего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. В первобытных общинах охотников и собирателей, в условиях имущественного и социального равенства их членов, когда границы в освоении всеобщей единой культуры задавались естественными и общезначимыми нормами, а потому принимаемыми как неизбежная необходимость, воспитание и обучение органически вписывались в жизнедеятельность людей, а декларируемые и практикуемые педагогические нормы совпадали. Традиции воспитания и обучения как знания о средствах и путях достижения педагогических целей, отбираемые и сохраняемые в коллективной памяти (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы) на протяжении тысячелетий, содержали в себе известные дотеоретические элементы, которые позднее дали ростки первых педагогических обобщений – исходной точки развития теоретического знания об образовании.

Медленное, но неуклонное накопление и усложнение социокультурного опыта, возникновение иерархизированных социальных групп и государственной организации, появление письменности, развитие и обогащение практики воспитания и обучения, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности сделали необходимым и возможным более высокий уровень педагогического обобщения. Отделение умственного труда от физического как один из моментов утверждения общественного разделения труда стало не только важной предпосылкой возникновения теоретической педагогики, но и способствовало ее известному отрыву от педагогической практики, когда «сущее» и «должное» зримо перестали совпадать. Последнему обстоятельству также способствовало появление множества несовпадающих, а подчас и прямо противоречащих друг другу педагогических идеалов у различных социальных, этнических,

конфессиональных, профессиональных групп, а также несовпадение материальных и культурных условий воспитания и обучения их членов.

Появившаяся письменность способствовала накоплению и обобщению знаний о целях, путях и способах воспитания и обучения, открыла новые возможности в рефлексии педагогического опыта, которая была недоступна устной традиции. К середине I тыс. до н.э. ряд цивилизаций, опираясь на многовековую культурную традицию Древнего Востока, дали блестящие образцы попыток теоретического обобщения педагогического знания в рамках религиозных учений иудаизма, индуизма, буддизма, конфуцианства.

Однако педагогическая наука в традиционном понимании этого феномена (как способа рационального объяснения воспитания и обучения) явилась продуктом развития педагогической мысли Западной цивилизации, которая сознательно и последовательно ориентировалась на рациональное познание и объяснение образования, на выработку и теоретическую схематизацию объективных знаний о нем. Педагогика постепенно превращалась на Западе в самостоятельную отрасль научного знания, оказывая все более возрастающее влияние на педагогическую мысль других цивилизаций. Она обретала самостоятельную внутреннюю логику развития, собственный предмет исследования, пытаясь вывести принципы и методы его изучения, открыть законы его функционирования и эволюции, выработать рекомендации по их практическому использованию.

Впервые проблема образования как проблема самостоятельной сферы человеческой деятельности в полном объеме была поставлена в Древней Греции в середине I тыс. до н.э., когда начался интенсивный поиск ответа на вопрос о том, как достигается и поддерживается образцовое поведение – «арете» и каким должно быть ведущее к арете образование – «пайдейя».

В V в. до н.э. *софисты* искали такое содержание и такие методы образования, которые гарантировали бы их ученикам достижение личного жизненного успеха. Будучи профессиональными учителями, обучавшими своих слушателей за деньги, софисты попытались сформулировать правила того, чему и как их надо учить. Их педагогические рекомендации опирались на практический опыт. Современник софистов *Демокрит*, развивая «дидахе» – учение о педагогическом воздействии, пытался учесть в своих дидактических размышлениях особенности природы человека.

Платон в первой половине IV в. до н.э. создал первую дошедшую до нас систему теоретической педагогики, которая стала составной частью его философии. Она являлась продолжением учения об абсолютных идеях, справедливости, идеальном государстве, природе человека, закономерностях и путях познания истины, к которой и должны приводить подлинная философия и подлинное образование. Философия у Платона становилась наукой о пайдеей, понимаемой им как руководство к изменению человека в его существе.

У *Аристотеля*, придавшего научной мысли завершённую рациональную форму и очистившего философию от мифологической образности, которая была присуща творчеству его учителя Платона, педагогика предстает в системе политического и этического учения как важный способ осмысления и обоснования путей реализации общественных и нравственных идеалов посредством формирования у человека добродетелей.

Таким образом, в V—IV вв. до н.э. педагогическая мысль Древней Греции возвысилась до уровня *теоретического обобщения процессов воспитания и обучения*. Наметилась рационалистическая тенденция обосновывать цели образования, исходя из этических и общественно-политических идеалов, определять механизмы воспитания и обучения, обращаясь к природе человека и познания, давать конкретные рекомендации по организации образовательного процесса, используя эмпирический педагогический опыт.

В эллинистический и римский периоды вопросы образования по преимуществу разрабатывались в рамках философских учений киников, эпикурейцев, неоплатоников и особенно стоиков. В связи с интенсивным развитием риторического образования огромный вклад в развитие педагогики в эту эпоху внесли теоретики и практики ораторского искусства, продолжившие линию современника и яростного оппонента Платона и Аристотеля древнегреческого ратора *Исократ*. В их ряду прежде всего следует назвать *Цицерона* (I в. до н.э.) и *Квинтилиана* (I в. н.э.). Именно Квинтилиану принадлежит первое дошедшее до нас сочинение, специально посвященное педагогической проблематике, – трактат *«О воспитании оратора»*. Свои педагогические идеи Квинтилиан обосновывал не столько идеальными схемами, что было в наибольшей степени типично для мыслителей античной эпохи, сколько обращением к конкретному опыту образования.

С начала I тыс. н.э. педагогическая проблематика интенсивно разрабатывается в контексте христианского вероучения. Христианству

была присуща убежденность в неограниченной перевоспитаемости людей, в возможности радикально пересоздать их изнутри. На смену рациональным подходам к постановке и решению проблем образования, типичным для античной эпохи, пришли преимущественно религиозно-мистические, основанные на истине Откровения. К середине I тыс. они становятся ведущими. Однако по мере рационализации западного христианства, возникновения «школьной науки» – схоластики – возникает стройная религиозно-философская система, примиряющая знание и разум с верой и вносящая существенный рациональный элемент в обоснование целей образования и особенно способов их реализации.

В эпоху Возрождения и Реформации (XIV—XVI вв.) при решении педагогических вопросов усилилось стремление опереться на природу человека, трактуемую как в духе гуманизма, так и с точки зрения христианской антропологии, а также с опорой на античную традицию, что способствовало секуляризации педагогического знания, хотя теология продолжала играть важную роль при постановке и решении проблем воспитания и обучения.

Таким образом, к началу Нового времени в рамках Западной цивилизации сформировалась мощная двухтысячелетняя интеллектуальная традиция теоретического осмысления проблем образования, ставшая прочным фундаментом дальнейшего генезиса педагогического знания

Становление педагогики как особой отрасли научного знания

Качественно новый этап в становлении педагогики как особой отрасли знания был связан с формированием научной парадигмы Нового времени. В начале XVII в. *Ф. Бэкон* создал классификацию наук, в рамках которой вопросы воспитания и обучения получили отражение в различных разделах: физическое воспитание – в связи с наукой о теле человека, нравственное воспитание – в разделе о душе и т.д. Однако, рассматривая науку преподавания и выделяя в ней три раздела: теорию органа речи, теорию метода речи и теорию упражнения речи, Бэкон предусмотрел к ней два приложения – книговедение и педагогику как руководство чтением книг (с учителем или самостоятельно). Чтение, писал он, «направляется либо советами учителей, либо собственным рвением и интересом». В те же годы *В. Ратке* попытался теоретически осмыслить нормативную педагогику,

выработать целостный взгляд на образование, рассмотреть его сущность.

Впервые педагогика в полном объеме обрела свой предмет и предстала в качестве специальной отрасли научного знания в «Великой дидактике» (1638) *Я.А. Коменского*. Целостная теория и ее обоснование были представлены основоположником научной педагогики Коменским с учетом всех важнейших педагогических проблем: целей, задач, содержания, психологических факторов и предпосылок, методов и организационных форм образования личности, становления и совершенствования человеческих способностей. Исследователи творчества великого чешского педагога подчеркивают, что он придал статус всеобщего, необходимого, достоверного знания, конституирующего законы и в свою очередь опирающегося на их непреложность.

Если в «Великой дидактике» Коменский выводил свои педагогические идеи на основе аналогии между вечными законами Макрокосма и Человеком как Микрокосмом, то уже в «Аналитической дидактике» (1646) он дедуцировал педагогические принципы и правила из анализа основополагающих категорий и конкретных понятий, составляющих костяк педагогической науки. Хотя многие высказывания Коменского облечены в теологическую форму, его теоретические конструкции выдержаны в духе эмпиризма Ф. Бэкона и рационализма Р. Декарта.

Во второй половине XVII в. *Джон Локк*, рассматривая педагогическую проблематику, полностью освободил ее от теологической оболочки. В своих воспитательных рекомендациях он, по преимуществу, продолжил линию Квинтилиана, выводя их из практического опыта и наблюдений. Будучи философ-сенсуалистом, заложившим основы психологии ассоцианизма, Локк положил созданную им теорию познания и психологическую концепцию в фундамент своих педагогических идей.

В XVIII столетии педагогика Века Просвещения обосновывает цели образования, исходя из социально-политических установок эпохи, ищет пути их реализации, опираясь на достижения в изучении как природы человека, так и механизмов познания. Под влиянием Д. Локка получает распространение, восходящая к Аристотелю идея о человеке как о «чистой доске», что позволило *К. Гельвецию*, рассматривавшему человека как «продукт воспитания и обстоятельств», вывести природу человека из природы воспитания.

Иначе ставил и решал педагогические проблемы *Ж.-Ж. Руссо*, положивший в основу описательной и нормативной педагогики целостное человекознание. Именно ему принадлежит первая последовательно осуществленная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) попытка вывести педагогические принципы, рекомендации и требования из Природы Человека как социального, познающего и переживающего существа, которое обладает неповторимой внутренней субъективностью.

В конце XVIII в. этическое обоснование педагогики дал *И. Кант*. Стремление опереться на закономерности развития психики, эмпирически обосновать педагогические подходы прослеживается у *И. Песталоцци*.

Впервые вопрос о *самостоятельности* педагогики как науки в полном объеме поставил в начале XIX в. *И. Герbart*. Он различал педагогику как науку и педагогику как искусство воспитания и обучения. Стремясь дать науке педагогике целостное теоретическое обоснование, Герbart предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели образования, и психологию, указывающую пути и средства их реализации. «Для меня, – писал Герbart, – первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступить к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретически объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам». По его мнению, педагогика – наука философская, так как она разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека исходя из тех основ, на которые указывает философия. Герbart высказывал убеждение, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершённом здании всех основных наук.

Во второй трети XIX в. *А. Дистервег* пытался разрабатывать проблемы педагогики как науки, не зависимой от философии, этики и психологии. Отстаивая идею исторической и социальной обусловленности педагогики, он призывал выводить ее из опыта, придавая педагогической теории сугубо эмпирический характер. Педагогика, писал Дистервег, стремится понять «законы естественного развития ребенка, чтобы помочь ее раннему раскрытию, хотя бы эта помощь состояла только в том, чтобы устранять с дороги препятствия. Так как природу вещей нельзя выдумать из головы, нельзя познать умозрительно, а только эм-

пирически, то стремящаяся к разуму педагогика обращается к опыту и наблюдению и к людям, доказавшим в этом отношении свое мастерство».¹ Не на разработке принципов педагогики как самостоятельной науки, а на выявлении средств и условий, которые обеспечивают успех образованию, сосредоточил свое внимание в середине XIX столетия *Г. Спенсер*. По его мнению, педагогика является прежде всего практической деятельностью, которая базируется на физиологии и психологии, а также на знании законов жизни.

В те же годы *К. Шмидт* развивал идею широкого антропологического обоснования педагогики, предполагающего не только изучение душевной жизни человека и ее происхождение, но и педагогическое осмысление всей широты социального, культурного и индивидуального бытия людей. Шмидт, опираясь на гегелевское понимание связи логического и исторического, утверждал, что наука педагогика сможет стать подлинной основой педагогической практики только в том случае, если она будет опираться на знание исторического пути, который прошло в своем развитии воспитание. «Наука педагогика без ее истории, – писал Шмидт, – то же самое, что здание без основы. История педагогики сама по себе есть уже законнейшая и объективнейшая научная система педагогики».²

Положить в качестве основы педагогики эстетику предлагал *Е. Вебер*, убежденный, что в деле воспитания наука бессильна. Он считал педагогику искусством и пытался разработать в качестве ее теоретического обоснования специальную эстетику педагогики. Так, эстетика, утверждал Вебер, будучи теорией педагогического искусства, явится наукой, но наукой педагогической практики. Этика же с психологией останутся основными науками педагогической теории.

Статус педагогики как самостоятельной науки отстаивал *Д. Адаме*. Она, по его мнению, имеет независимую область исследования, специфические цели; педагогическая теория направлена на совершенствование практики образования и должна исходить из изучения реальных явлений.

¹ *Дистервег А.* Принцип современной педагогики / Пер. с нем. // Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 272.

² *Шмидт К.* История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Пер. с нем. М., 1890. Г. IV. С. 14

По мнению *Ф. Паульсена*, педагогика является наукой не теоретической, а практической (или технической). Она есть учение об искусстве – искусстве воспитания людей. Если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то педагогика наукой не является. Если же науку рассматривать как законченное целое фактов и наблюдений, проблем и изысканий, теорий и гипотез, то тогда педагогика подходит под это понятие, так же как этика, политика, юриспруденция, медицина. Согласно Паульсену, педагогика, прежде всего, опирается на такие дисциплины, как антропология, включая психологию и физиологию, и этика, дающая знание о совершенной форме, к которой следует вести подрастающее поколение. Задачи педагогики он связывал с установлением системы правил, которые должны определять образующее влияние воспитателя на создающуюся форму. Эти правила Паульсен требовал выводить из познания природы человека на основе данных психической и физической антропологии, а также на основе определения цели образования, выводимой из этики.

Взгляд на педагогику как на конкретную философию развивал на рубеже XIX—XX вв. *П. Натопн*. Он доказал, что теория образования должна базироваться, с одной стороны, на чистых нормативных или законоустанавливающих науках (логике, этике и эстетике), а с другой – на психологии. На первые педагогика должна опираться во всем том, что утверждается как общеобязательные требования, касающиеся отношения как к цели, так и к путям образования. Психологическое же обоснование, по его мнению, необходимо тогда, когда речь идет об индивидуализации педагогического дела, т.е. о конкретной учебно-воспитательной работе с конкретными детьми.

Э. Кланаред, обосновывая в начале XX в. необходимость для педагогики основываться на изучении психики ребенка, рассматривал отношение психологии к педагогике как теории к практике. Первоначально аналогичной точки зрения придерживался и *Д. Дьюи*. Исходя из того, что обучение являет собой экспериментальную проверку и иллюстрацию гипотезы, разрабатываемой психологией, он выдвинул идею создания триумвирата: психолог-теоретик, педагог-концептуалист (посредник между психологической теорией и педагогической практикой) и учитель-практик. В конце 1920-х гг. позиция Дьюи изменилась. Он стал строить педагогику на основе единства экспериментальных и философских методов, соединяя

психологическую, естественнонаучную и социологическую точки зрения на образование. Пытаясь предотвратить превращение педагогики в узкоприкладную дисциплину, вернуть ее к философским принципам, он проповедовал эклектический взгляд на образование, вытекающий из философских принципов, но сформулированный в биологических, психологических и социологических терминах.

В начале XX в. были предприняты серьезные попытки обосновать педагогику как *науку экспериментальную*. Эксперимент, проникший в последней четверти XIX в. в науки о поведении, психике и образовании, обусловил возникновение экспериментальной педагогики. По словам *В. Лая*, она пришла на смену старой философской педагогике и, опираясь на методы эксперимента, наблюдения, статистики, приобрела статус науки, возводящей свое звание на биологической и социологической основе.

Один из наиболее ярких представителей экспериментальной педагогики *Э. Мейман* доказывал, что педагогика бесспорно является самостоятельной наукой, а именно – *наукой о воспитании (science of education)*. Педагогика не может быть сведена ни к прикладной психологии, ни к прикладной этике, ни к прикладной логике и т.п. «Сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, – писал Мейман, – она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, с точки зрения воспитания. И благодаря этому все проблемы, которые кажутся, на первый взгляд, проблемами психологии, этики и т.д., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания».¹ Мейман подчеркивал, что в отличие от прежней педагогики, которая носит характер частью отвлеченной (т.е. имеющей дело с понятиями), частью нормативной науки, экспериментальная педагогика обрела эмпирический фундамент, состоящий из тех положительных знаний о фактических условиях, на которых должны строиться все педагогические положения и нормы.

Несмотря на широкое признание педагогики как самостоятельной отрасли научного знания (*Ален, Дж. Бэдди, Э. Крик, А. Нилт*), на протяжении всего XX в. на Западе существовала устойчивая тенденция строить ее на основах философии (*Р. Раек, Дж. Уэлтон*). В 1940-х – середине 60-х гг. обострилась дискуссия вокруг проблемы соотношения педагогики и философии. Стремление доказать, что педагогическая теория и есть, в сущности, философия (*Г.*

Юбер) встретило несогласие тех, кто пытался обосновать педагогику из самого педагогического процесса (*Дж. Конент*). Со второй половины 60-х гг. все более широко распространяется убеждение в необходимости философского подкрепления педагогики (*Р. Барроу, П. Ксохеллиас, Э. Пленшар, Ш. Юммель*). На протяжении всего XX в. у отдельных авторов просматривается стремление строить педагогику на основе психологии (*У. Килпатрик, Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Роджерс, Э. Стоунз*), педагогической антропологии, понимаемой как антропологический способ рассмотрения проблем образования (*Т. Литт, Г. Нолль, О. Большое, Й. Блайс*), социологии (вслед за *Э. Дюркгеймом — П. Масгрейв*). Как и в предшествующие эпохи, имели место попытки внести теологический элемент в обоснование педагогики (с точки зрения неотолизма это делал *Ж. Марьтен*), а также попытки ее построения на базе мистических учений (созданная *Р. Штейнером* на основе антропософии вальдорфская педагогика). Таким образом, на протяжении последних четырех столетий, когда на Западе шло интенсивное становление и развитие педагогики как науки, создавались и продолжают создаваться самые различные концептуальные схемы обоснования природы и своеобразия педагогического знания, что свидетельствует о его сложной многогранной связи со всем комплексом наук о человеке и обществе, с философией и религией

Развитие педагогики на евразийском пространстве в середине XIX—XX в

Становление научной педагогики в России началось под влиянием достижений западной мысли в XVIII столетии. С середины XIX в. русские ученые все более настойчиво предпринимают интенсивные попытки определить характер педагогики, подходы к ее обоснованию и места в системе научного знания. Они пытались сформировать понятие научной педагогики как философской науки о человеке, одновременно и теоретической, и прикладной, доказывая, что знание человека есть первое предположение педагогики.

Развивая этот тезис, разрабатывал свою антропологическую педагогику *К.Д. Ушинский*. Призывая различать педагогику в широком смысле как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в узком смысле как собрания воспитательных правил, Ушинский связывал определение целей

воспитания преимущественно с философией, историей и психологией, а его средства – со всем комплексом антропологических наук, изучающих физическую и духовную жизнь человека, условия его социального и природного существования, особенности познавательной деятельности.

Л.Н. Толстой доказывал, что только «история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики». Он отстаивал необходимость учета всего многообразного опыта социализации, а не только собственно педагогических целенаправленно организованных воздействий. По мнению Толстого, история педагогики должна помочь отыскать педагогическую целесообразность, которая есть в каждом жизненном условии развития, и тем самым разъяснить многие существующие теоретические проблемы образования детей.

На рубеже XIX-XX вв. *П.Ф. Кантрев* рассматривал педагогику как науку прикладную. Он подчеркивал, что она, прежде всего, должна опираться на те данные, которые дают науки о человеке, на знание прошлого различных народов, их современных стремлений и потребностей, на осмысление педагогического опыта человечества.

Утверждая, что «единственной опорой педагогики может быть антропология как наука», *П.Ф. Лесгафт* понимал под антропологией биологическую науку, основывающуюся «на общих положениях, взятых из анатомии и физиологии и служащих к выяснению индивидуальных и социальных свойств человека и изменчивости его под влиянием окружающей среды».³

Определить характер и основания педагогики пытались после Октябрьской революции и представители российского педагогического зарубежья. Так, по мнению *С.И. Гессена*, педагогика – наука практическая, устанавливающая правила и нормы образования, наука об искусстве воспитательной деятельности. Рассматривая педагогику как практическую философию, он усматривал ее теоретические предпосылки в психологии и физиологии.

В.В. Зеньковский, критикуя попытки создать педагогику как науку, безотносительную к какой бы то ни было религии, пытался построить ее на фундаменте православной антропологии.

³ *Лесгафт П.Ф.* Антропология и педагогика // Лесгафт. М, 2002. С. 214. (Антропология гуманной педагогики).

После октября 1917 г. на пространстве Российской империи возник уникальный феномен советской педагогики, важнейшим постулатом, которой был тезис: «Марксизм есть мировоззрение и методология советской педагогической науки». Этот тезис, разрабатывавшийся и усиленно пропагандировавшийся *Н.К. Крупской*, *А.В. Луначарским*, другими первыми партийными руководителями советской школы, был достаточно быстро воспринят большинством отечественных теоретиков образования. Так, в 1921 г. *П.П. Блонский* писал: «...Педагогика и не могла быть раньше наукой. Воспитание есть некоторый социальный процесс, и педагогика, как социальная наука, может только тогда стать наукой, когда она станет пользоваться тем методом, который, единственный, делает всякую общественную науку действительной наукой. Этот метод – марксистский. Только марксистский метод делает педагогику наукой...»⁴

В конце 1920-х гг. *Б.Б. Комаровский*, пытаясь представить диалектику развития научно-педагогической мысли, выделил три направления, сложившиеся, по его мнению, в ходе ее эволюции. Это, во-первых, *идеалистическое направление*, которое тяготеет к широким обобщениям и схемам, презрительно относится к наблюдению отдельных фактов, выводит принципы воспитания из основных истоков своей метафизики, устанавливая тесную связь педагогики с политикой и этикой и опираясь при этом на дедуктивный метод (гербартианская традиция).

Во-вторых, *позитивистское направление*, которое стремится освободиться от всякой связи с метафизикой и философией, кладет в основу только экспериментальные методы исследования, объявляет себя нейтральной по отношению к политическим тенденциям, опирается на биологическое и биосоциальное знание (многие направления «реформаторской педагогики» рубежа XIX—XX вв.).

И, наконец, в-третьих, *марксистское направление*, которое, опираясь на диалектический материализм, снимает односторонность двух предшествующих направлений, признает педагогику самостоятельной дисциплиной, теснейшим образом связанной со сферами социологии и биологии (советская педагогика).

По мнению Комаровского, марксистское направление строит теорию воспитания и ее общие понятия на всей концепции философии

⁴ *Блонский П.П.* Марксизм как метод решения педагогических проблем // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979. Г. 1. С. 181

марксизма в целом. При решении же частных вопросов и проблем педагогика неизбежно должна обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим позитивным наукам. «Педагогика, – писал Комаровский, – не «нормативная» наука в идеалистическом смысле слова, но она и не «эмпирическая» наука. Педагогика наука «регулятивная», – она изучает факты и направляет поведение человека».⁵

В 1920-х – первой половине 1930-х гг. в СССР получила широкое распространение точка зрения, согласно которой педагогика призвана давать практикам лишь эмпирические рекомендации, а теоретически обосновывать их призвана *педология* как особая комплексная наука о детях.

Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) нанесло сокрушительный удар по подходам, стремившимся дать педагогике антропологическое обоснование. Именно с этого времени на долгие полвека официальная советская педагогика становится «бездетной», ориентируясь на установку жесткого долженствования по отношению и к ученику, и к учителю. С середины 1930-х гг. в официальной отечественной научной литературе за педагогикой закрепился статус самостоятельной науки, изучающей и конструирующей процессы воспитания и обучения на основе марксистско-ленинской методологии. Эта точка зрения господствовала в СССР полвека

С конца 1980-х гг. в нашей стране началась интенсивная разработка философии образования (*Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, Н.С. Розов* и др.), идеологи которой, несмотря на все различия в подходах, заявляют о необходимости преодолеть устаревшие педагогические парадигмы и стереотипы. При этом они обращаются к целостному всестороннему рассмотрению образования и не сводят его исследование к изучению собственно педагогических аспектов, что, согласно их точке зрения, и является основанием перехода от педагогики к философии образования.

В данном контексте все более настоятельно ставится вопрос о необходимости создания общей междисциплинарной по своей сути теории образования. Так, *В.А. Дмитриенко* утверждает, что, хотя уже в XIX в. образование сформировалось в своих основных чертах и

⁵ *Комаровский Б.Б.* Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929. С. 40

выступило системно как социокультурный феномен, вплоть до настоящего времени отсутствует общая теория образования, изучающая его внутренние и внешние противоречия, источники, движущие силы и т.д. Согласно его позиции, сегодня стало исключительно актуальным углубленное изучение общенаучной проблематики в пределах образования как относительно самостоятельного социального феномена. Так как, по мнению Дмитриенко, педагогика не способна обеспечить выявление всех необходимых аспектов образования, то следует создать общую теорию образования как особую область научных исследований, которая прежде всего должна раскрыть общие закономерности функционирования и развития образования как целостной системы, сложного и многогранного общественного феномена.

В 1990-е гг. сохранилась влиятельная традиция рассмотрения педагогики как автономной науки, выполняющей при изучении образования интегративную функцию по отношению к другим областям знания, для которых, в отличие от педагогики, образование не является собственным и специфичным объектом.

Эту точку зрения отстаивает ВВ. Краевский. Он активно выступает, во-первых, против тенденции подчинения педагогики философии, стремящейся взять на себя функцию педагогической теории и низвести педагогику до уровня прикладной дисциплины, и, во-вторых, против стремления представить педагогику междисциплинарной областью, что может привести к потере ею своих характерологических особенностей.

Рассматривая становление педагогики как научной дисциплины, Краевский выделяет в этом процессе следующие этапы: 1) эмбриональная педагогика, педагогика как часть философской системы (Платон); 2) философская педагогика, философия образования (Я.А. Коменский); 3) психологическая антропологическая педагогика (К.Д. Ушинский); 4) психологическая (после 1929 г. – эклектическая) педагогика (Д. Дьюи); 5) педагогическая педагогика (современная российская педагогика).

По мнению Краевского, педагогика является относительно самостоятельной научной дисциплиной, которая сочетает в себе научно-теоретическую и социально/лично детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к участию в жизни социума как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов.

На рубеже 1980-90-х гг. *И.М. Таланчук* предложил рассматривать в качестве первоосновы педагогической науки педагогическую генеалогию, т.е. теорию происхождения педагогических знаний, раскрывающую и осмысливающую в контексте всего опыта человековедения пути и закономерности становления человека в фило- и онтогенезе и позволяющую понять действительное место и роль образования в этом процессе.

Во второй половине 1980-х гг. *Б.М. Бим-Бад* выступил с предложением положить в основание педагогического знания антропологию. В 1990-е гг. он развернул эту идею в программу восстановления и развития педагогической антропологии как целостного и системного знания о человеке, воспитывающем и воспитываемом, о человеке как субъекте и объекте образования. С точки зрения Бим-Бада, педагогика включает в себя три главные области. Во-первых, знание о самой себе, о педагогике как науке и искусстве, о том, почему она необходима и возможна и какова ее природа в отличие от других наук и искусств. Во-вторых, теорию образования, воспитания и обучения, знание о необходимости и возможности этих процессов. И, наконец, в-третьих, знание о человеке как воспитателе (учителе) и воспитуемом (воспитаннике), что и является фундаментом всего здания педагогики.

Педагогическая наука в Республике Казахстан

До Октябрьской революции количество грамотных в Казахстане не превышало нескольких процентов. К 1913 году имелось всего 157 русско-казахских школ с числом учащихся не более 50 человек в каждой. За короткий период 1901-1917 гг. число русских начальных школ возросло до 2389, русско-казахских - до 600 школ. Контингент учащихся в 1916 году в Казахстане составил 164 859 чел.

С приходом Советской власти началось осуществление широкой программы экономических и социальных преобразований на бывших окраинах царской России. Уже к 1940-м годам в Казахстане в основном была ликвидирована неграмотность, вместо старой аульной школы была создана новая общеобразовательная школа для всех слоев населения. Стали функционировать среднеспециальные, профессионально-технические и высшие школы.

В деле развития педагогической науки немаловажное значение имеет издательская деятельность. В 1919 году

Букеевский подотдел Наркомнаца издает педагогический журнал «Мугалим» («Учитель»), который выступал со статьями о роли авторитета воспитателя и родителей, с материалами по вопросам школоведения и школьной гигиены, циклами статей о педагогических взглядах Аристотеля, Сократа, Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстого и др. Первенец казахской педагогической печати немало способствовал организации и строительству новой национальной казахской школы.

В 1928 году начал свою образовательную деятельность Педагогический институт (ныне АГУ им.Абая), готовя первые казахстанские кадры для общеобразовательных школ и техникумов. Идея всеобщей грамотности и приобщения к мировой культуре надолго осталась ведущей для выпускников этого вуза

Не случайно, в стенах этого научно-образовательного учреждения сформировалась первая в Казахстане *научно-педагогическая школа* профессора *Надежды Дмитриевны Хмель*. Системные признаки «научной школы», такие как, наличие создателя школы, наличие исследовательской программы, наличие основных взаимосвязанных функций – педагогической и исследовательской, наличие осмысленного стиля научной и педагогической деятельности, информационные связи позволяют судить об особом вкладе казахстанских ученых в развитие теории и практики целостного педагогического процесса.

Предпосылкой создания научной школы стало установление исследовательского объекта деятельности педагога и объекта его профессиональной подготовки – целостного педагогического процесса, в пределах которого педагоги и учащиеся являются субъектами деятельности .в связи с этой особенностью целостного педагогического процесса разработчики (под руководством Н.Д.Хмель) определили исследовательское поле и практику реализации рабочей концепции (табл. 2.1.).

Научная концепция, разработанная Н.Д.Хмель, составляет методологическую базу исследования педагогики средней и высшей школы, педагогики системы повышения квалификации работников образования, а также современных методологических исследований в области педагогики. Ценность теории целостного педагогического процесса возрастает в условиях ее дальнейшей фундаментализации и модернизации всей системы образования в Республике Казахстан.

Таблица 2.1. Этапы становления, формирования и развития научной школы Н.Д.Хмель

Этап	Временной период	Содержание научно-педагогической работы
1	1970-1976 гг.	Поиск и обоснование сущности и теоретической основы профессиональной деятельности учителя (совокупность знаний об особенностях целостного педагогического процесса)
2	1976-1987 гг.	Разработка научных основ теории целостного педагогического процесса
3	1987-2000	Исследование теоретической основы подготовки учителя к конструированию педагогического процесса, методики вооружения учителей общеобразовательных школ знаниями о целостном педагогическом процессе
4	2000 г – по настоящее время	Разработка технологии массового внедрения научных разработок в педагогическую практику

В настоящее время на данной концептуальной основе выполнено и защищено более 100 кандидатских и докторских диссертаций. Весомый вклад в разработку различных сторон целостного педагогического процесса внесли казахстанские ученые, рассматривающие вопросы: становления школьника как субъекта целостного педагогического процесса (Г.Г.Алимухамбетова, Н.Н.Хан и др.); профессиональной подготовки молодежи (Б.А.Абдыкаримов, А.П.Сейтишев, Г.Т.Хайруллин и др.); роли общечеловеческих и национальных ценностей в становлении личности (А.А.Бейсенбаева, С.А. Узакбаева и др.), политической социализации школьника (К.К.Жампеисова, И.М.Кузьменко и др.), этнопедагогике (К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, К.Ж.Кожаметова и др.), нравственно-правового воспитания (Л.А.Байсерке, А.А. Калужный, Л.К.Керимов, В.В.Трифонов и др.); эстетического воспитания (М.Х.Балтабаев, Н.Н.Тригубова и др.); ценностного ориентирования личности (Г.К.Нургалиева); роли детских и молодежных

формирований в процессе социального воспитания подрастающего поколения (К.К.Кунантаева, Б.И.Муканова и др.), функционирования ведущих институтов социализации (Г.А.Уманов, Тесленко А.Н. и др.); формирования культуры личности – экологической, информационной и т.д. (В.В.Егоров, З.А.Исаева, М.Н.Сарыбеков и др.).

Литература:

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во У РАО, 2003.
2. *Краевский ВВ.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996
3. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая., 2003
4. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. -М.: Высшая школа, 1990

Дополнительная литература:

8. *Бим-Бад Б.М.* Что такое педагогика? // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 17. 2002.
8. *Бондаревская ЕВ.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
8. *Видт И.Е.* Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. №3.
8. *Кузьмина С.Л.* Философия и педагогика: Методологические аспекты истории взаимодействия // Педагогика. 2001. № 5.

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы особенности педагогической деятельности в традиционном обществе?
2. Почему педагогическая теория возникла в античной цивилизации?
3. Рассматривая эпоху средневековья с позиции развития педагогического мышления и педагогической практики можно ли назвать ее «смутным временем», эпохой мракобесия и застоя?
4. Каковы социальные предпосылки становления педагогической науки на Западе в XVII—XX вв.?

5. Охарактеризуйте развитие педагогической науки на евразийском пространстве в середине XIX—XX вв.
6. Каковы состояние и перспективы развития педагогической науки Казахстана?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивн-практический деятельности

1. Используя периодизацию становления педагогики В.В.Краевского, разработайте итоговую таблицу:

Этап	Ученый, время	Страна	Характеристика педагогических взглядов

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Педагогическая система Древней Греции
2. Воспитание в казахском традиционном обществе
3. Философия воспитания в средние века
4. «Великая дидактика» Я.А. Коменского
5. Педагогика Нового времени: инновации и традиции
6. Советская педагогика и ее вклад в развитие педагогической теории и практики
7. История педагогики на страницах педагогической печати (обзор журналов «Педагогика», «Воспитание школьника», «Учительская газета», «1 сентября», «Вестник ЕАГИ»)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕФЕРАТОВ _____

1. Степень актуальности реферативного сообщения
2. Четкость формулировки задач научного анализа проблемы
3. Степень самостоятельности и глубины выводов
4. Логика и стиль изложения изученного материала
5. Соответствие требованиям в оформлении и качество презентации материала

Глава 3. Тезаурус (основные понятия, категории) педагогики

Понятия «тезауруса» и «категории» в педагогике Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависит от уровня развития теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом исследования данной науки.

Система знаний отражается в ее понятийном аппарате и категориях. *Понятийный аппарат (тезаурус)* – основные понятия, используемые в педагогической теории и практики. *Понятие* – это одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Процесс закрепления понятий в науке чрезвычайно сложен и длителен во времени (рис.3.1.). Рождаясь стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью системы той или иной науки. Чтобы определить сущность понятия, выделяется, прежде всего, его признаки, отражающие объект изучения науки.

Но реальная действительность многогранна и изменчива. Рассуждая о природе деятельности человека, следует помнить об определяющей роли потребностей, которые обуславливают возникновение той или иной деятельности. Человеческие потребности в разных исторических, социально-экономических условиях различны. Поэтому понятия, отражающие эту реальность, не являются статичными. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать. Понятия как бы проживают свою собственную жизнь. Значимость некоторых понятий в системе наук может то возрастать, то снижаться (ниже мы рассмотрим это на примере термина «социализация» в СССР).

Понятийно-категориальная система педагогики



Генезис теории

В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории наук, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, т.н. «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке.

Таким образом, в каждой науке формируется своя понятийно-категориальная система, отражающая взаимосвязь и взаимообусловленность входящих в нее понятий. В то же время система понятий любой науки всегда находится во взаимосвязи с понятийными системами других наук, которые изучают тот же

самый объект. Не является в этом смысле исключением и социальная педагогика, понятийная система которой находится в тесной взаимосвязи с системами понятий, прежде всего, педагогики и социологии, а также других наук, изучающих человека (рис.3.2.).

Как видно из рисунка, понятийный аппарат педагогики как частной науки формируется не сам по себе, а на основе общенаучной понятийно-категориальной системы и во взаимосвязи с ее основными категориями. Исходя из этого, можно утверждать, что, выделив собственные категории и рассмотрев их во взаимосвязи с основными общенаучными категориями, педагогика может смело претендовать на статус самостоятельной науки. Для этого воспользуемся формально-логическим приемом: разделим понятийную систему педагогики на две группы: заимствованные из других наук и собственные категории; затем спроецируем их друг на друга, с выяснения степени заимствования и собственного воспроизводства (табл. 3.1.).

Таблица 3.1. Категории педагогики

ПЕДАГОГИКА	
Заимствованные	Собственные
Человек (ребенок) Личность Развитие Деятельность Общество Социализация	Образование Обучение Воспитание Педагогическая деятельность Целостный педагогический процесс

Мы видим, что педагогика имеет свои специфические категории, которые характеризуют ее как самостоятельную науку.

Историко-культурная эволюция педагогического тезауруса



Соотношение философских и педагогических категорий

Педагогика широко использует общенаучные понятия: «личность», «деятельность», «общество». Научная категория «человек» методологически ценно не только для

человековедческих наук, но и буквально для всех отраслей знаний. Недооценка, упущение не только философских, но и отраслевых знаний о человеке, его жизненной сфере, среде обитания, закономерностях взаимодействия и развития с окружающим миром, совершенно не допустимы для педагогики как для науки, так и для практики, взявшей на себя ответственность помочь человеку взрастить, развить, воспитать все его лучшие природные данные, собственно человеческие уникальные силы, задатки, расширить диапазон индивидуальных возможностей и способностей каждого индивида и всех людей, обогащая при этом, совершенствуя окружающую действительность, утверждая красоту и гармонию земного бытия.

На сегодняшний день категория «человек» – одна из наиболее неопределённых, размытых, особенно если рассматривать её с позиции взаимоотношений человека и общества. Очевидно, это объясняется тем, что возможности раскрытия сущности человека и человечества, в равной мере и материального мира путём самопознания по большому счёту во многом ограничены рамками собственно познавательных возможностей человека, единственно способного не только распредмечивать окружающее пространство, но и опредмечивать его. Незаработанность универсальной концепции человека, по мнению известных антропологов-материалистов Б.Г.Ананьева, В.Я.Ельмеева, Б.Ф.Ломова, А.Ф.Лосева, Э.В.Ильenkova, Н.П.Федосеева и других, не означает отсутствия ёмких систематизированных знаний и представлений об общественном бытии данного социального субъекта.

Диалектическое единство сущности и существования человека проявляется в его *личности*, которая есть не что иное как «индивидуальная вариация совокупных общественных отношений (К.Маркс). При этом толкование категории

«личность», как и понятия «человек», и в частных науках, и на междисциплинарном философском уровне весьма размыто. Серьёзную путаницу в раскрытие семантики термина «личность» вводит её смысловая идентичность с определением понятия «общество», которое также представляет собой «определённую совокупность общественных отношений». «Общество, - пишет К.Маркс, - не состоит из индивидов, а выражает сумму тех связей и отношений, в которых эти индивиды находятся друг к другу». И далее: «Общество, то есть сам человек в его общественных отношениях»⁶.

При этом личность, как качественная характеристика общественного человека, не пассивный продукт общественного взаимодействия, а живой и активный субъект, относительно автономный и самостоятельный в своем развитии и формировании. Структура личности, хотя и детерминирована общественной, но никогда с ней не совпадает. Если представить ее как сложную систему многоуровневых, равнопорядковых зависимостей, выделяя горизонтальные (равнозначные) общественные отношения и вертикальные (соподчиненные), определенным образом влияющие на жизнь человека, то горизонтальный и вертикальный разрезы, как бы накладываются друг на друга и дают сложное переплетение, в котором фиксируется распределение людей по группам и положение каждой личности. Общественные отношения, таким образом, выступают как взаимодействия между социальными группами, между личностью, с одной стороны, и обществом, с другой, между отдельной личностью и другими личностями в процессе их материальной и духовной деятельности. Осознанный характер деятельности людей – субъектов этих отношений – создает основу для личностного становления.

Становление как философская категория выступает важным моментом в изменении и развитии социальных явлений, раскрывает процесс формирования и утверждения нового. В материалистической диалектике под становлением понимается такой момент всякого развития, когда существование явления уже

⁶ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд Т.23. –С.185

началось, но еще не приобрело завершенной формы. Становление характеризует процесс формирования нового, обогащение его содержания, усложнения структуры, процесс зарождения *возможностей*, и превращения *одной* из них в действительность.

Термин «становление» употребляется для обозначения начального этапа любого социального явления. Процесс становления индивида как общественного существа, присвоения им своей социальной сущности в социологической литературе обозначается термином «социализация» и понимается как усвоение индивидом социального опыта, в психологии и педагогике – «социальное развитие».

Развитие – это «необратимое, направленное, закономерное изменение», в результате которого «возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение состава или структуры (т.е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов и связей)».⁷ Взяв это, по нашему мнению, приемлемое и достаточно емкое определение можно прийти к выводу о том, что **развитие личности** есть накопление изменений в ее структуре, приводящее к смене качественных состояний. При этом сразу же обнаруживаются две стороны процесса: количественная (накопление изменений) и качественная (переход от одного состояния к другому). В культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, личность рассматривается как субъект присвоения человеком общественного опыта, который подчинен трем основным законам высших психических функций. Основное содержание динамики развития личности на разных возрастных этапах и составляет этот переход внутрь, завершающей стадией которого становится развитие *самосознания* человека, осознание себя как личности, как целостного существа. В современной возрастной психологии установлено, что каждый этап развития характеризуется тремя основными факторами – социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психологическими новообразованиями, которые определяют психологический облик личности на конкретном уровне возрастного развития, определяя тем самым стратегию воспитания.

⁷ философская энциклопедия: В 5-ти т. М. 1970. Т. -С.580

Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течении данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которым ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным.

Понятие **«ведущая деятельность»** носит комплексный характер. Поэтому его рассмотрение возможно лишь на стыке таких фундаментальных наук, как философия, социология, история, педагогика, психология, экономика и другие.

Всякая деятельность как основа человеческого бытия – это специфическая форма проявления активности человека. В общесоциологическом аспекте понятие «деятельность» характеризует и активность социального субъекта. В этой связи следует заметить, что некоторые исследователи ставят знак равенства между понятиями «социальная активность» и «социальная деятельность». Но социальная деятельность – не синоним социальной активности, хотя они теснейшим образом взаимосвязаны, взаимообусловлены и имеют общие качественные характеристики. Деятельность – это процесс реализации социальной активности, поскольку сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем только система его деятельности.

Каждый человек на протяжении всей своей многогранной жизни оказывается погруженным во множество конкретных видов деятельности. Они различаются между собой, прежде всего, своим предметным содержанием, которое обусловлено совокупностью потребностей, мотивов и действий. Социальная деятельность реализуется как в институциональных, так и неинституциональных структурах, в культурной среде.

Природные задатки новорожденного человека являются некоторой предрасположенностью ребенка к усвоению им культурных достижений человечества. Требуются большие усилия взрослых и самого ребенка, чтобы принять уровень культурной жизнедеятельности, чтобы войти в контекст современной культуры. За очень короткий срок детства и юности

дети должны успеть освоить многовековой опыт. Разумеется, такое вхождение в культуру не может быть совершено без специально организованных условий, без особой помощи педагогов и общества. Важнейшая функция любого общества – формирование в ребенке личности, соответствующего культуре данного социума.

**Образование как
основная категория
педагогики**

До второй половины 1980-х гг. наиболее распространенный подход к интерпретации образования, получивший отражение практически во всех учебниках по педагогике, а также в энциклопедиях и словарях, трактовал его как процесс и результат овладения человеком системой научных знаний и познавательных умений и навыков. А основной путь получения образования связывался с обучением как процессом передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека.

Такое понимание образования во многом явилось следствием рационалистической интерпретации природы человека, обретаемый образ которого в духе классической западной интеллектуальной традиции, прежде всего, соотносился с его становлением как разумного и знающего существа. А осуществляющееся в ходе образования усвоение человеком знаний и развитие его умственных способностей в духе той же традиции рассматривались как необходимейшая и важнейшая основа формирования характера и воли, выработки эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Воспитание в широком педагогическом смысле как объект педагогики включало в себя и трактуемое таким образом образование, и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле.

В качестве объекта педагогики выступало воспитание в широком педагогическом смысле, которое чаще всего в этом значении определялось как целенаправленно организованный процесс передачи подрастающим поколениям накопленного социального опыта, как педагогическое, т.е. опять же целенаправленно организованное, руководство процессом становления и развития человека (рис.3.3.).



Рисунок 3.3.

В то же время такое понимание образования не совпадало с тем значением, в котором его ввел в педагогическую науку в конце XVIII в. *И.Г. Песталоцци*, исходивший из буквального смысла термина – *формирование духовного и телесного образа человека*.

Впоследствии данная трактовка образования, во многом совпадающая с пониманием воспитания в широком педагогическом смысле, если и не была вытеснена полностью, то оказалась на периферии советской педагогики, хотя некоторые авторы продолжали ориентироваться преимущественно на нее. Так, *А.В. Луначарский* писал в 1928 г. о том, что задачи обучения и воспитания объёмлются одним общим словом «образование».

С конца 1980-х гг. *В.В. Краевский* подчеркивал, что образование является наиболее общим интегративным термином, который, с одной стороны, вводит объект педагогики в широкий

⁸ *Источник:* Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Высшая школа, 1990. С.88

социальный (и, добавим, антропологический) контекст, а с другой – открывает возможность интерпретации этой категории в конкретных педагогических понятиях любого уровня. Закон Республики Казахстан «Об образовании» именно образование рассматривает в качестве наиболее общей педагогической категории. Под образованием в настоящем Законе понимается *«непрерывный процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение высокого уровня нравственного, интеллектуального, культурного и физического развития и профессиональной компетентности членов общества»*.⁹

Указанный подход, во-первых, позволяет преодолеть односторонне рационалистическую трактовку образования как процесса и результата усвоения систематизированных научных знаний, умений и навыков познавательной деятельности. Во-вторых, он акцентирует внимание на том, что в данном контексте воспитание не рассматривается как процесс, изначально подчиненный обучению и вообще развитию интеллектуально-познавательной сферы человека. В-третьих, в его рамках в значительной степени преодолевается путаница, связанная с многозначностью термина «воспитание». И, наконец, в-четвертых, использование понятия «образование» в качестве центральной категории педагогики вместо воспитания (в широком педагогическом смысле) позволяет усилить переакцентировку внимания с формирующего на развивающее значение педагогических механизмов (табл. 3.2.)

Однако вопрос о том, является ли объектом педагогики воспитание (в широком педагогическом смысле) или образование, сам по себе не принципиален. При его решении важно определить, каково *содержательное наполнение* предлагаемых терминов. В дальнейшем тексте *именно образование* будет рассматриваться в качестве объекта и наиболее широкой педагогической категории. Понятие же воспитания будет, как правило, использоваться в узком педагогическом смысле.

⁹ Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 17 июня 1999 (с изменениями от 22.11.1999, 3 484-1) // Сб. «Законы Республики Казахстан», 1999

Таблица 3.2. Сравнение образовательных моделей формирования и развития

РАЗЛИЧИЯ	ФОРМИРОВАНИЕ	РАЗВИТИЕ
По целям	Одна или несколько фиксированных	Многообразие с возможным дополнением
По технологиям	Всеобщее (единое. универсальное)	Индивидуализированное
По процессу	Строгое соответствие	Вариативно
По контролю	Преимущественно внешний	Преимущественно самоконтроль
По предпосылкам	Могут отсутствовать	Имеют место, учитываются
По времени	«сжато» - дискретно	Растянуто – непрерывно
По стилю	Авторитарный	Сотрудничество
Норма результата	Точное соответствие	Достаточное приближение
Средства воздействия	Поощрение/наказание	Информирование
Качество деятельности	Репродуктивная	Продуктивная

Образование исследуют самые различные научные дисциплины, и оно входит в сферу объекта их исследования. Но как целостная, качественно определенная область действительности образование традиционно является особым объектом только и исключительно науки педагогики, которая изучает его под вполне определенным углом зрения.

Педагогический процесс как категория Педагогика, как и любая наука, имеет не только свой специфический объект, но и предмет исследования. Предмет науки – это проблематика, выделяемая в исследуемом объекте, которая задается специфическим для данной отрасли знания ракурсом его рассмотрения. Предметом педагогики является *целостный педагогический* (учебно-воспитательный) процесс, с точки зрения

которого она изучает и проектирует образование человека. Эта позиция зафиксирована в литературе.

Так, авторы учебника «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» в качестве предмета педагогики рассматривают педагогический процесс как особый вид взаимодействия людей, а саму педагогику определяют как науку, изучающую сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса.

Педагогический процесс, по словам *Б.З. Вульфова* и *В.Д. Иванова*, «явление сложное; как и всякий процесс, он представляет собой совокупность действий и последовательную смену состояний в ходе достижения определенного результата.¹⁰ Как процесс *педагогический*, он включает в себя взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения последних. Педагогический процесс – последовательные и качественные изменения всех его участников: воспитанники продвигаются (в положительную или отрицательную сторону) в своей воспитанности и обученности, а педагог пополняет (или теряет) свою профессиональную компетентность; оба участника педагогического процесса диалектически связаны как его субъекты и объекты, оба, хотя и по-разному, развивают свою социальность. Педагогическая направленность – сущность процесса, определяемая сложной иерархией стоящих перед ним целей, достижение которых реально лишь при целостности. Это требование и к процессу, и к его результатам. Целостность процесса предполагает достижение взаимодополнения и необходимого разнообразия средств достижения цели – развития социальности воспитанников: их индивидуальной и совместной деятельности, их отношений и общения в учебном заведении, в семье, в социуме, в вербальных и реальных ситуациях».¹¹

Педагогика раскрывает сущность, цели и механизмы образования как целенаправленно организованного (педагогического, учебно-воспитательного) процесса, включающего в себя подсистемы воспитания и обучения, разрабатывает пути и способы повышения их эффективности, конструирует их продуктивные модели.

¹⁰ Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 2000.

¹¹ Там же, С.68

Педагогика выявляет структуру образования как педагогического процесса, его взаимосвязанные элементы (участников, цели, содержание, методы, формы, средства), рассматривает в широком социокультурном контексте с учетом антропологических оснований закономерности их функционирования. Педагогика как наука описательная (наука о существе) изучает уже существующие феномены образования, а так-же способы получения и организации знания о них. Педагогика как наука нормативная (наука о должном) формирует идеалы и нормы целенаправленно организованного образования, разрабатывает пути его совершенствования и обновления.

Педагогическая интерпретация образования требует специального анализа подсистем воспитания и обучения в их единстве и различии, ибо они и определяют реальные формы существования и протекания педагогического процесса, содержание предметной области педагогики.

Категории «воспитание» и «обучение» являются важнейшими понятиями, которые позволяют развести взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу подсистемы целенаправленно организованного процесса образования человека. Речь в данном случае, естественно, идет о воспитании в узком педагогическом смысле, ибо только оно находится в одном ряду с обучением на том же уровне.

Проблема соотношения воспитания и обучения существенно значима для педагогической мысли. Еще Платон в диалоге «Софист» призывал отличать «от искусства обучать – искусство воспитывать»¹², а в «Законах» утверждал, что «самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание».¹³ При этом под воспитанием он понимал формирование у ребенка позитивного отношения к тому, чему его обучают, приобщая к знаниям и способам деятельности.

Аристотель, различая мыслительную и умственную добродетели, писал, что «мыслительная – возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная – рождается привычкой».¹⁴

¹² Платон. Софист // Собр. соч.: В 4 т. М, 1993. Т. 2. С. 294

¹³ Платон. Законы // Там же. М., 1994. Т. 4. С. 91.

¹⁴ Аристотель. Никомахова этика // Аристотель: Со. В 4 т. М, 1983. Т. 4. М, 75

Именно Аристотель заложил основу традиции, связывавшей обучение с интеллектуальным развитием человека, а воспитание с его нравственным развитием.

В последующие столетия многократно делались попытки дать определения воспитанию и обучению, развести или, наоборот, соединить эти процессы, проанализировать их соотношение.

Недостаточно, чтобы воспитание только не портило нас, - нужно, чтобы оно изменяло нас к лучшему М. Монтень
--

Не ставя перед собой задачу сколько-нибудь исчерпывающе рассмотреть имеющиеся в научной литературе точки зрения по этому вопросу, рассмотрим некоторые перспективные подходы к его решению в конце 1980-90-х гг. XX в.

И.Я. Лернер, рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, исходил из того, что эти процессы представляют собой единый целостный объект. Они отличаются спецификой содержания и закономерностей усвоения отдельных составных частей, а также общими закономерностями целостного явления¹⁵ Аргументируя свою точку зрения, Лернер утверждал, что и обучение, и воспитание решают одну и ту же главную задачу – передачу подрастающим поколениям социального опыта, состав которого, по его мнению, одинаков. Опыт состоит из четырех компонентов: во-первых, знания; во-вторых, опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в репродуктивных умениях и навыках; в-третьих, опыт творческой деятельности; и, наконец, в-четвертых, опыт эмоционально-ценностных отношений.

Однако, подчеркивал Лернер, известное различие рассматриваемых понятий оправданно. Это определяется тем фактом, что компоненты социального опыта могут быть наполнены различным объемом и поэтому находятся в разном соотношении. Обучение и воспитание, будучи идентичными по составу компонентов содержания социального опыта, *различаются конкретным наполнением знаний, умений и видов проблем*. Их, по словам Лернера, можно отличать только в том, что воспитание обращено на систему знаний о нормах поведения, оценок отношения к миру и общественным ценностям в целом, а обучение стремится обеспечить усвоение знаний, умений, опыта творческой деятельности

¹⁵ Лернер И.Я. Об обучении и воспитании. М, 1988

и отношения к процессу усвоения как ценности безотносительно ко всей системе социальных ценностей, определяющих восприятие и поведение.

Таким образом, с точки зрения Лернера, понятия «обучение» и «воспитание» отражают разные характеристики одного и того же явления – *трансляции социального опыта как процесса и результата*. Полноценное воспитание – это такое обучение всем компонентам социального опыта, при котором их содержание обращено на нормы поведения, отношение к миру и систему ценностей. Полноценное обучение – это воспитание, обращенное на все компоненты социального опыта, обеспечивающие не только знания, умения и готовность к творчеству, но и отношение к учебной деятельности как ценности. Воспитанность и обученность, по мнению Лернера, являются идентичными понятиями с различным акцентом, объем которых обусловлен объемом и характером усвоения содержания образования.

Анализируя проблему соотношения обучения и воспитания, В.В. Краевский обращает внимание на то обстоятельство, что педагог решает две взаимосвязанные задачи – *подготовку детей к жизни и включение их в жизнь*. По его мнению, обучение решает первую задачу, а воспитание – вторую. При этом обучение решает свои задачи по передаче элементов социального опыта не посредством включения детей в формы деятельности, таким образом, как они протекают в реальном мире, а через их моделирование, схематизацию, создание учебных ситуаций, искусственность которых очевидна для учащихся. Воспитание же предполагает не формализацию, а «всамделишное» переживание детьми воспитательных ситуаций, их реальное проживание. При этом Краевский акцентирует внимание на единстве воспитания и обучения, которое реализуется через их различие.¹⁶

Коллектив авторов под руководством В.А. Петровского, по его собственному признанию, предлагает нетрадиционную трактовку процессов обучения и воспитания.¹⁷ Обучение интерпретируется как *трансляция инструментов жизни*, т.е. создание фонда «могу», а

¹⁶ Краевский ВВ. Методологические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Теоретические основы обучения в советской школе. М., 1989. С. 35 -37

¹⁷ Воспитатели и дети: источники роста / Под ред. В.А. Петровского. М., 1994. -С 7-8.

воспитание – как *приобщение к кругу общечеловеческих ценностей*, т.е. создание фонда «хочу». В качестве основания для поиска такой формы активности, в которой «хочу» и «могу» выступают совместно, поддерживают друг друга и переходят друг в друга, предлагается рассматривать устремления человека.

В данном контексте устремления – это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. Здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать порождает рост возможностей действия. При определенной организации среды устремления приобретают качества не только самоценности, но и неограниченной воспроизводимости. Обучение и воспитание, таким образом, оказываются взаимосвязанными процессами или сторонами одного процесса, порождающего условия, в которых разворачиваются и реализуются аналогичные формы активности.

Б.М. Бим-Бад и *А.В. Петровский* рассматривают обучение и воспитание как стороны единого процесса образования¹⁸ Согласно их точке зрения, обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря овладению объективными значениями элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня») того, что усваивается в ходе образования. В то же время, подчеркивают авторы, любое усвоение ценностей невозможно без обучения. Таким образом, делают вывод Бим-Бад и Петровский, семиотическое и аксиологическое начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах. Реализация семиотических начал осуществляется *в процессе обучения*, а аксиологических – *в прогрессе воспитания*.

¹⁸ *Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. 1995. № 1.

Как две подсистемы образования трактовал обучение и воспитание *О.С. Газман*¹⁹ Он различал обучение и воспитание в рамках единого процесса образования по трем основаниям.

Во-первых, как диадку «искусственность.–естественность» образовательного материала. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными – знаковыми, символическими, схематизированными – объектами и системами. Воспитание же опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания.

Во-вторых, по мнению Газмана, в акте обучения преобладает логический, когнитивный компонент. В акте воспитания преобладает ценностно-ориентационный, отношенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий компонент.

В-третьих, в процессе обучения осуществляется усвоение знаний, умений, способов познавательной и предметно-технологической деятельности, а в процессе воспитания преобладает обретение культурного опыта, способов деятельности, усвоение нравственных норм отношений. В этом смысле, подчеркивает Газман, можно говорить об обучении как системе формирования интеллектуальных и технологических способностей, а о воспитании – как процессе влияния на становление характера человека. В целостном процессе образования, делает вывод Газман, обучение направлено *на формирование «образа действия»*, а воспитание – *на формирование «образа жизни»*.

Анализируя приведенные точки зрения на соотношение воспитания и обучения, можно сделать вывод, что они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание при рассмотрении этих процессов на их различных аспектах (сторонах, гранях, нюансах). При этом и И.Я. Лернер, и В.В. Краевский, и В.А. Петровский, и О.С. Газман, и Б.М. Бим-Бад, и А.В. Петровский признают, что:

¹⁹ *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новыценности образования: содержание гуманистического образования. М, 1995. Вып. 2.. С. 27, 33.

во-первых, воспитание и обучение есть подсистемы единого процесса, который в современной научной литературе все чаще интерпретируется *как образование*;

во-вторых, и воспитание, и обучение есть целенаправленно организованные, т.е. педагогические по своей сути, процессы *развития человека*;

в-третьих, обучение преимущественно обращено к развитию интеллектуально-практической стороны человека, а воспитание – его *эмоционально-ценностной стороны*;

в-четвертых, воспитание и обучение есть процессы не только взаимосвязанные, но и *взаимообеспечивающие друг друга*.

Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду то обстоятельство, что воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим только тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение, в свою очередь, будет воспитывающим лишь в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется самой природой педагогического процесса как процесса целенаправленно организованного и, соответственно, природой воспитания и обучения, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

Воспитание в системе педагогических категорий

Воспитание – это целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования личности по овладению социальным опытом предшествующих поколений.

К сожалению, в педагогической практике воспитание часто отождествляется только с педагогической деятельностью, что предполагает позицию воспитываемого в качестве *объекта* воздействия. Приведем наиболее часто встречающиеся определения воспитания как:

- воздействия на воспитуемого с определенной целью;
- руководства развитием личности;
- управления процессом формирования и развития личности;
- создание условий для развития личности;

- подготовка к жизни;
- целенаправленного процесса передачи социального опыта от поколения к поколению;
- организация и стимулирование разнообразной деятельности учащихся по освоению общественного опыта;
- целенаправленного процесса формирования отношений личности к окружающей действительности.

Как нетрудно заметить, ряд перечисленных определений категории «воспитание» содержит указания на определенную деятельность, выполнение которой предполагает субъективно-личностные отношения.

*Никто не становится
хорошим человеком
случайно ...*

Платон

Они складываются из целенаправленных влияний на поведение и деятельность человека воспитательных институтов общества, воздействия среды (как необходимого условия становления и развития личности) и активности самой личности как *субъекта* этого процесса.

Т.А. Ильина в одном из широко распространенных учебников педагогики выделила *четыре основных смысловых уровня* в интерпретации воспитания:

1) воспитание *в широком социальном смысле*, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности;

2) воспитание *в широком педагогическом смысле*, когда имеется в виду целенаправленно организованное воспитание;

3) воспитание *в узком педагогическом смысле*, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование системы определенных качеств, взглядов и убеждений учащихся (нравственное, умственное, трудовое, художественное и тому подобное воспитание);

4) воспитание *в еще более узком смысле*, когда речь идет о решении конкретных воспитательных задач.²⁰

В 1990-х г. понятие «воспитание» ушло на второй план и в

²⁰ *Ильина Т.А.* Предмет педагогики и методы научно-педагогических исследований // Педагогика. М., 1983. С. 7-8.

официальных документах, и в научных исследованиях, и в практической деятельности. А на первый план выдвинулось понятие образования, включающее в себя и воспитание. В тех же школах, где в силу традиций педагогические коллективы продолжали по-настоящему заниматься воспитанием, стали более активно использоваться идеи И.П.Иванова о «коллективных творческих делах». Несмотря на то, что большинство школ превратилось в сугубо образовательные учреждения, ученые и практики, творчески работающие и сфере воспитания, опираясь на накопленный отечественный и зарубежный опыт и идеи, возникшие в последние годы в сфере социального познания (в синергетике, акмеологии, герменевтике и т.д.), вышли на качественно иной уровень представлений о воспитании. Этот уровень и знаменует собой новую *парадигму воспитания*. Во многом она связана с понятиями «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагогическая поддержка», «самореализация личности». Данные понятия могут, на их (В.А.Караковский, Л.И.Новикова. Н.Л.Селиванова). взгляд, служить основанием для построения такой концепции воспитания, на основе которой следует вести далее теоретические исследования, создавая адекватные воспитательные технологии.

В современной педагогической литературе ***воспитательная система*** рассматривается как *комплекс социально-педагогических явлений: воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной педагогической деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенную среду и управленческую деятельность по обеспечению собственной жизнеспособности*. Она создается для достижения педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся. В этом заключается ее отличие от понятия «система воспитательной работы», которая входит в воспитательную систему в качестве подсистемы – деятельностного блока. Вот почему на практике стремление педагогов достичь наилучших результатов воспитания с помощью лишь набора определенных мероприятий приводит либо к ограничению целей за счет выделения ведущих направлений в воспитательной работе (напр.,

эстетическое, трудовое и др. воспитание), либо к выбору в качестве основного воспитательного средства какого-либо одного эффективного педагогического приема (например, «убеждения», «стимулирования», «самоуправление» и т.д.). Вследствие этого использование суммы педагогических средств воспитательной работы вне воспитательной системы не всегда обеспечивает желаемые результаты, хотя в ее рамках они могут применяться вполне успешно.

Понятие «*воспитательной пространство*» недавно вошло в категориальный аппарат современной педагогики. (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.А. Селиванова). Ученые сходятся во мнении, что воспитательное пространство – это множество взаимосвязанных педагогических событий, организованных не только школой, а также и другими социальными субъектами, такими, например, как театр, библиотека, система дополнительного образования, лечебное учреждение, спортивные учреждения, другие образовательные учреждения). Воспитательные пространства разнообразны, поэтому технология их использования создается индивидуально, с учетом и в зависимости от масштаба, потребностей характера деятельности воспитательной системы образовательного учреждения.

Воспитательное пространство – это результат деятельности созидательного и интеграционного характера. Чтобы оно сложилось, надо определить основные его компоненты и то, что должно их связывать, включить в моделируемые связи социальной деятельности. Тогда-то и можно рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды стихийно будут влиять на детей и не обязательно в позитивном плане. Очевидно, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, а воспитательное пространство уметь создавать.

При таком понимании структурной единицей воспитательного пространства является образовательное, культурное, медицинское или другое учреждение (точнее, не само

оно, а его профессиональный коллектив), а основным механизмом создания этого пространства становится взаимодействие коллективов, руководствующихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к воспитанию.

Второй подход к воспитательному пространству предполагает его рассмотрение как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С.Мануйлов). В этом случае взаимодействие всех участников определяется моделью (чаще всего идеальной) образа жизни школьника (хотя не только его).

Согласно третьему подходу, воспитательное пространство предстает как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающая интегрированным условием личностного развития человека - и педагога, и ребенка (Д. В.Григорьев). Коллективными субъектами в этом случае являются и школа, и театр, и лечебное учреждение, и библиотека, и система дополнительного образования, но не как учреждения, а как профессиональные общности, занимающиеся воспитанием детей. Индивидуальными субъектами в таком случае будут, естественно, педагоги, родители, дети, студенты, врачи, юристы, самые разные люди, встреча с которыми может превратиться для ребенка в событие. В этом случае механизмом создания воспитательного пространства становится «событие» детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность.

Введение в категориальный аппарат педагогики понятия «воспитательное пространство» позволяет расширить многообразие педагогически управляемых процессов, происходящих за пределами образовательных учреждений, и тем самым установить определенный порядок в зоне «педагогического хаоса».

В современном обществе создана широкая сеть государственных и частных воспитательных учреждений, в них воспитание осуществляется планомерно и по определенной

системе, по специальным программам и только теми людьми, которые получили хорошую педагогическую подготовку. Основные принципы воспитания: связь с практикой, трудом, которая сочетается с тактичным педагогическим руководством, последовательность, преемственность, систематичность, учет возрастных особенностей воспитанников и индивидуальный подход к ним. В соответствии с этими принципами применяются и разные методы воспитания, такие как убеждение, поощрение и наказание.

Таким образом, сущность воспитания можно выразить формулой Х.Й.Лийметса: это *управление процессом личностного развития школьника путем создания благоприятных условий*.

Различают несколько видов воспитания: умственное, физическое, трудовое, эстетическое. Большое воспитательное влияние на личность человека оказывают уклад жизни общества, развитие науки и техники, литература, искусство, средства массовой информации. На каком-то определенном уровне развития у человека возникает потребность в самовоспитании и самоусовершенствовании.

Воспитание и социализация личности

Динамика категориального аппарата педагогики, как и любой другой науки, происходит во времени и в пространстве и зависит не только от собственно педагогических исследований, «проникновения» ученых в педагогическую практику, но и от развития смежных наук, а также от социального заказа. В случае серьезных качественных изменений теоретических представлений правомерно говорить о смене научной парадигмы.

Так произошло в конце XX – начале XXI вв. с понятием «социализация», который ворвался в педагогический тезаурус вместе с известными социально-экономическими и политическими изменениями на постсоветском пространстве. Долгие годы в советский период категория «социализация» оказалось произвольно исключенной из арсенала педагогики и обществознания. В условиях развивающегося коренного переустройства общественного организма, государственной системы,

сопровождающегося серьезными кризисными процессами во всех сферах общественной жизни, эта категория оказалась востребованной у представителей самых различных научных кругов: от педагогов до юристов, социологов, психологов, философов и т.д. Начало этому явлению и стимулированию исследовательской активности в этой сфере послужили междисциплинарные исследования И.С. Кона в середине 1970-х годов. В конце 1980-х термин «социализация» становится ключевым понятием в рамках Ассоциации социальных педагогов и социальных работников под руководством Г.В. Бочаровой.

Сегодня понятие «социализация» прочно вошло в педагогический лексикон. Однако его широкое использование вызывает (что, вероятно, естественно на первых порах) значительный разброс мнений как в толковании самого понятия, так и в определении сущности этого явления. Одни авторы с энтузиазмом первопроходцев просто упраздняют воспитание и все, что имело прежде отношение к нему, объявляют социализацией. Другие считают социализацией все стихийные, педагогически не оснащенные влияния на ребенка. «Социализация – считают они – понятие более широкое, чем воспитание, и вместе с тем составляет его основу. Социализация представляет многостороннее развитие личности под влиянием многообразных социальных факторов, носит стихийный характер. Воспитание как ее составная часть призвано упорядочить эти воздействия».²¹

Среди основных причин, актуализирующих разработку проблемы социализации в современном обществе, можно выделить следующие:

- возникновение в современном обществе стихийной, деструктивной для развития молодежи, опасной по своим последствиям социальной ситуации;

- появление новых требований со стороны общества к личности, размывание и девальвация системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации поколений и, как следствие, разрыв связей, нарушение преемственности между

²¹ Круглый стол: Воспитание в переходный период. // Советская педагогика. 1991. №10 -С. 50

ними, усиление бездуховности, падение образовательного и культурного уровня значительной части подрастающего поколения;

- переоценка роли образования и явное пренебрежение задачами воспитания молодежи, возникшее вследствие ошибочной линии идеологов образовательной «реформы»;

- вестернизация важнейших сфер жизни постсоветского общества, внедрение чуждых ему духовные ценностей с целью вытеснения и забвения отечественной истории, культуры, традиций.

Анализ теоретических аспектов проблемы социализации дает основание полагать, что *педагогическая характеристика* этого понятия выражается по меньшей мере пятью подходами.

1. *Социологический*. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, образование.

2. *Факторно-институциональный*. Социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система) действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. *Интеракционистский*. Социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

4. *Интериоризационный*. Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

5. *Интраиндивидуальный*. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности преобразованием себя, строится как деятельностная модель самовоспитания.

Выделенные подходы к определению понятия социализации в педагогике различаются характеристиками механизма превращения социального в психологическое и соответствующего ему *субъекту* социализации. Более обоснован многомерный подход, т.е. одновременный учет всех механизмов социализации,

но научная разработка такого подхода – еще не близкое будущее социальной педагогики. Для сегодняшнего дня важно уже хотя бы понимание системности, одновременности и неравномерности социализирующих воздействий и индивидуальной самобытности реакции личности на эти воздействия.

Социализация, рассмотренная в педагогическом контексте, обязывает выделить как минимум *три основных параметра своей значимости* для процесса формирования личности.

Во-первых, это параметр целеполагания. Становление нового понимания цели воспитания предполагает широкий взгляд на жизненное самоопределение человека, на выделение в качестве цели воспитания самореализации человеком своих сил и способностей в соответствии с нуждами общества, на осмысление того, что воспитывают не только школа и родители, а та социокультурная, духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается ребенок. Важно понимать, что к этой цели каждый воспитанник пойдет своим путем. Такая трактовка прямо ориентирует на установление взаимосвязи социализации и специально организованного педагогического процесса.

Второй параметр осмысления социализации как педагогического явления связан с современными поисками в области нового содержания социально-педагогической работы с молодежью. Признание приоритета общечеловеческих и национальных ценностей над классовыми в процессе образования требует обоснования аксиологических ориентиров этой работы, определения способов включения индивида в национальный и общечеловеческий социальный опыт.

Третий параметр педагогического значения социализации определяется поиском результативных способов присвоения молодежью социального опыта. Требуется специальное педагогическое осмысление технологии освоения личностью достаточного набора социальных ролей, технологии создания специальных «ситуаций социального опыта», позволяющих молодому человеку пережить и принять позицию субъекта социализации.

Характеризуя социализацию как педагогическое явление, следует рассмотреть и ее основные компоненты: содержание, средства, субъект-объект, цель.

Содержание процесса социализации определяется общественной психологией и культурой общества, с одной стороны, и социальным опытом индивида, с другой. Для педагогики первостепенно важно изучение взаимосвязи этих сторон содержания социализации, выявление и обоснование уровня их значимости для молодого человека определенного возраста, члена определенной группы, включенного в конкретный социум. Методологически более оправданным представляется рассмотрение в качестве содержания социализации социальных идей (Ж. Пиаже), особенно в контексте интериоризационной характеристики ее сущности.

Средства социализации в самом общем смысле – это элементы окружающей общественной среды, которые проявляют себя на разных уровнях. Прежде всего это социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация, далее следуют институты социализации: семья, школа, общество сверстников, религиозные организации, средства массовой коммуникации. И наконец, педагогическим средством социализации выступают отношения личности, все их многообразие и не поддающееся учету множество.

В современной педагогической практике функцию *субъекта* социализации выполняют *институты и агенты социализации*; социализирующаяся личность чаще всего выступает в качестве *объекта*. «Многоаспектный» субъект социализации и личность как ее объект находятся в состоянии глубокого противоречия, так как личность не просто входит в систему социальных связей и адаптируется в обществе, но в той или иной мере противостоит ему или сопротивляется жизненным обстоятельствам. Иными словами, личность постоянно прибывает в острой ситуации выбора между идентификацией с социальными воздействиями и обособлением или даже борьбой с какими-то из них. Такая противоречивая позиция личности в качестве объекта несет в себе одновременно и характеристики субъекта социализации.

Весьма существенно, что на микросоциальном уровне в качестве субъекта и объекта социализации выступают традиционные участники педагогического процесса – воспитатель (педагог) и воспитанник. Воспитатель – носитель педагогической

цели и организатор воспитывающей деятельности – предстает как бы в двух плоскостях. Во-первых, он воспринимается молодым человеком как представитель конкретной среды, определенного образа жизни и эту особенность своих проявлений, как правило, не контролирует, он «работает» на уровне параллельного педагогического процесса и нередко вступает в противоречие со своими же целенаправленными действиями. Во-вторых, воспитатель может включиться в социализирующие каналы воспитания, и в такой ситуации решающую роль будут играть его непосредственные, личностные отношения с конкретным индивидом. Главная характеристика воспитанника в процессе социализации – носитель социального опыта. В ранние периоды детства ребенок еще не выделяет себя из социально-природного окружения, но с расширением своей деятельности, общения, самосознания он начинает все больше ощущать себя в контексте определенного образа жизни.

Цель как компонент процесса социализации существует не сама по себе, а как бы включается во все средства социализации: декларируется в образовательно-коммуникативных формах, выражается в нормативных образцах, стереотипах и традициях, предъясняется в качестве стимулов и регуляторов поведения. В педагогическом отношении понимание этой особенности цели помогает выйти на личностный план социализации, на избирательные действия в системе «цель – мотив», которые составляют предмет воспитания и самовоспитания.

В условиях реформирования общества возникают следующие *проблемы целеполагания*:

- определение системы духовных ценностей, ориентиров для основных социальных слоев и групп; развития взглядов и убеждений, способных консолидировать общество;

- изучение диалектики соотношения общественно-детерминированных факторов воспитания молодежи и возможностей, условий ее саморазвития;

- анализа качественных характеристик и возможностей различных социальных групп молодежи (особенно учащейся) и определения путей формирования у нее социально значимых и профессиональных качеств;

- изучение степени заданности, жесткости системы воспитания в период реформ и на перспективу, в частности, соотношения убеждения и принуждения в этой сфере в условиях демократических свобод;

- исследования соотношения инновационных и традиционных средств, форм и методов воспитания в процессе его обновления, повышения их эффективности в формировании молодежи, особенно развития у нее самосознания.

Социализация интегрирует в себе *воспитательный потенциал* общества на многоуровневой системной основе, главным векторами (параметрами) которой являются личностные и общественные социальные отношения, образующие некую относительную систему (рис.3.4.). Социализация в этих условиях, понимается как включение личности в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство индивидом этих отношений. При этом объектом исследования становятся отношения *ответственной зависимости* всех субъектов процесса социализации. Процесс социализации в данном случае понимается как непрерывный процесс выбора, осуществляемого субъектом в условиях наличия нескольких альтернатив. В этом случае мы можем говорить об *ответственности* индивида перед обществом и общества – перед личностью. Следовательно, при наличии адекватных социокультурных условий может быть успешно решена проблема наращивания и материализации воспитательного потенциала общества и государства, создающего предпосылки для успешной социализации личности в условиях реальной свободы.

Таким образом, социализация включает все многообразие воздействий социальной среды на личность стихийных и целенаправленных, субъективированных и формальных, контролируемых и спонтанных, но она также предполагает и реакции самой личности на эти воздействия. Этот свое-образный «внутренний» план социализации, прежде всего, и интересует педагогика. На современном этапе ведется поиск новых подходов к целостному процессу образования и социализации личности, пониманию их роли и функций в изменившихся условиях общественного развития.

Структурная модель и компоненты социализации
(по Хуррельману и Гойлену)



Рисунок 3.4

Литература:

1. *Вигман С.Л.* Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. *Гребенюк О.С.* Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003.
3. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во УРАО, 2003.
4. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002.
6. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. -М.: Высшая школа, 1990
7. <http://www.schoolnet.kiev.ua/?pedagogika>

Дополнительная литература:

- 1 *Бим-Бад Б.М.* Что такое педагогика? // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 17. 2002.
- 2 *Бондаревская ЕВ., Кутьневич СВ.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания.
- 3 Гликман П. 3 Воспитание или формирование // Педагогика. 2000. №5.
- 4 *Караковский В.А., Новикова Л.П., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьной воспитательной системы. М., 1996.
- 5 *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.1988.
- 6 *Корнетов Г.Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М, 1993.
- 7 *Новикова Л.И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика, 2000. № 6.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое тезаурус? Охарактеризуйте его составляющие: понятия и категории.
2. Что отличает понятийно-категориальный аппарат педагогики от тезауруса философии или социологии?

3. Проведите сравнительный анализ заимствованных и собственных категорий педагогики. Охарактеризуйте основной понятийный ряд педагогики.
4. В чем сущность основной категории социальной педагогики – образование?
5. Охарактеризуйте понятие «воспитание» в широком и узком смысле.. В чем они различаются от понятия «социализация»?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивн-практической деятельности

1. На примерах из своей школьной или вузовской жизни попытайтесь показать зависимость результатов воспитания от целенаправленных и стихийных факторов развития и социализации личности.
2. Раскройте смысл тезиса А.В. Луначарского, что «человек несет в себе свой собственный образ».
3. Дайте характеристику образованию как цели, как процессу, как результату, как деятельности, как отношению.
4. Дайте психологическую, социологическую, культурологическую интерпретацию феномену образования. Сравните их с педагогической интерпретацией образования.
5. Проанализируйте деятельность известного вам образовательного учреждения с точки зрения выявления в ней подсистем воспитания и обучения. Определите, в какой степени решаемые ими задачи являются воспитательными и учебными, а также насколько адекватны этим задачам пути, способы и средства их решения.

Уровень критически-творческой деятельности

6. Проанализируйте как великий русский писатель и педагог Л.Н. Толстой (1828 -1910) трактует категории «воспитание» и «образование». Чем его трактовка отличается от интерпретаций, принятых в современной нам педагогике? Выделите сильные и слабые стороны предложенной Л.Н. Толстым трактовки воспитания и образования. Результаты оформите в виде таблицы.

Л.Н. Толстой

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ²²

Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова *воспитание, образование* и даже *обучение*.

Педагоги иногда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выражать своих мыслей иначе, как употребляя слова *образование, воспитание, обучение* или *преподавание*. Необходимо должны быть отдельные понятия, соответствующие этим словам. [...] Так называемая наука педагогика занимается только воспитанием и смотрит на образовывающегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю. Только через его посредство образовывающийся получает образовательные и воспитательные впечатления, будут ли эти впечатления — книги, рассказы, требования запоминания, художественные или телесные упражнения. Весь внешний мир допускается к воздействию на ученика только настолько, насколько воспитатель находит это удобным. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемой стеной от влияния мира, и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что считает полезным. Я не говорю о том, что делалось или делается у так называемых отсталых людей, я не воюю с мельницами, я говорю о том, как понимается и прилагается воспитание у так называемых самых лучших передовых воспитателей. Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обстроена кругом китайской стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям. Влияние жизни не признается. Так смотрит наука педагогика, потому что признает за собой право знать, что нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое внес воспитательное влияние; так поступает и практика воспитания.

На образовании такого взгляда, естественно, смешиваются воспитание и образование, ибо признается, что, не будь воспитания, не было бы и образования. В последнее же время, когда смутно начала сознаваться потребность свободы образования, лучшие педагоги пришли к убеждению, что преподавание принудительное, обязательное, и потому стали смешивать

²² Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989. С. 205, 207—209.

все три понятия: *воспитание, образование и обучение*. По понятиям педагога-теоретика, воспитание есть действие одного человека на другого и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя — образ жизни, наказания, 2) обучение и преподавание и 3) руководство жизненным влиянием на воспитываемого. Ошибка и смешение понятий, по нашему убеждению, происходит оттого, что педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование, и не видит невозможности для воспитателя предвидеть, соразмерить и определить все влияния жизни. Каждый педагог соглашается, что жизнь вносит свое влияние и до школы, и после школы, и, несмотря на все старание устранить ее, во время школы. Влияние это так сильно, что большей частью уничтожается все влияние школьного воспитания; но педагог видит в этом только недостаточность развития науки и искусства педагогики и все-таки признает своей задачей воспитание людей по известному образцу, а не образование, то есть изучение путей, посредством которых образуются люди и содействие этому свободному образованию. Я соглашаюсь, что *Unter-richt* (учение, преподавание) есть часть *Erziehung* (воспитания), но образование включает в себя и то и другое.

Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимания: предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мировоззрение, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — все образовывает.

Образование вообще понимается или как последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле "образование человека", мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле "образование немца, русского мужика, барина", мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т.п.). Только с этим последним мы имеем дело.

Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим: они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком. "Спартанцы воспитывали мужественных людей". "Французы воспитывают односторонних и самодовольных".) Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение — оттенок преподавания, есть воздействие

одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, то есть преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужным. Истина ясна и инстинктивно сказывается каждому. Сколько бы мы ни старались сливать раздельное и подразделять неразделимое и подделывать мысль под порядок существующих вещей — истина очевидна.

Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, *Unterricht*, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно. [...]

Воспитания как предмета науки нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму. Воспитание есть, я не скажу, выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее незрелость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности — науки.

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство зависти старого при взгляде на свежую и сильную молодость — чувство зависти, возведенное в принцип и теорию.) Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, то есть больше испорченным.

7. Как соотносится точка зрения немецкого педагога А. Дистервега (1790-1866) на соотношение воспитания и обучения с современными подходами к трактовке этой проблемы? Согласны ли вы с утверждением А. Дистервега, что воспитание всегда обучает, а обучение всегда воспитывает?

А. Дистервег

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ — ОБУЧАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ'

Школа представляет собой подлинное общественное воспитательное учреждение. Я говорю *воспитательное учреждение*; следовательно, каждый, кто обучает, делает больше, чем дрессирует, чем обращается с человеком, как с машиной: он также воспитывает обучая. Он делал бы даже, если бы того не хотел.

Итак, помимо всех прочих мероприятий, благодаря которым в общественных школах непосредственно достигается дисциплина учеников, помимо неизгладимого, сильного, иногда магического, влияния воспитанного взрослого на ребенка, в обучении, как *таковом*, содержится воспитательная сила. А именно: поскольку правильно обучают, постольку и воспитывают. Вся деятельность школы есть не что иное, как воспитание ученика для всего его призвания: как человеческого, так и гражданского, которые неразрывно связаны между собой, составляя единое, неделимое целое. [...] Школа [...] закладывает основы и действует развивающе уже только потому, что обучает; само собой разумеется, в правильном направлении, что постоянно следует заранее предположить, когда судишь о вещах, людях и учреждениях. Обучение есть часть, отрасль воспитания: подчиненное органически связано с тем, чему оно подчиняется, в части содержится жизнь целого. Обучение занимается умственным воспитанием, развитием представлений и понятий, мыслей и идей, понимания и знаний, — короче говоря, приобщает учащегося к сокровищу, обладание которым делает человека человеком. Мы не будем недооценивать нравственные добродетели (мы ставим их высоко), но быть благодарным, любящим, добрым может и животное, *мыслить* же может лишь человек. Этому учит школа: она дисциплинирует ум, наполняет его правильными мыслями: мысль (не нужно только полагать, что речь идет о выученном наизусть, чисто внешним) управляет сердцем и волей. Одним словом — принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания и наоборот. В применении к учебному материалу это означает, что дидактика есть прикладная педагогика. Дело воспитателя закончено, если воспитанник может и имеет намерение продолжить свое воспитание: учитель справился со своей задачей, если ученик научился и желает продолжать свое интеллектуальное образование. Обучать — значит

воспитывать. Воспитывающее обучение — плеонизм.²³ Это выражение можно допустить лишь там, где приходится бороться с неправильными взглядами. Всякое подлинное обучение — воспитательное или, если хотите, *воспитывающее обучение*; но тогда также и обучающее воспитание. Воспитание обращено на бытие, обучение на мышление. Но мышление есть также бытие, бытие разума, истинно живое бытие, т.е. деятельность разума. Чистое воспитание стремилось бы выработать из человека то, что оно считает правильным; *обучающее воспитание* хочет так просветить его, настолько завладеть им и так настроить его, чтобы он познал цель воспитания и самостоятельно к ней стремился. Чистое обучение хочет обучить человека; *воспитывающее обучение* хочет побудить учащегося постоянно самому усваивать понятия и мысли. Чистое воспитание, чистое обучение обращаются с человеком, как с вещью, которую делают; обучающее воспитание и воспитывающее обучение обращаются с человеком, как с вещью, которую делают; обучающее воспитание и воспитывающее обучение обращаются с ним как с существом, которое должно сделаться самостоятельным и разумным. Следовательно, они являются правильными способами — воспитание есть обучение, обучение — воспитание. Как человек един, так и вся относящаяся к нему деятельность представляет собой единство. Ее можно расчленить только в теории, подобно тому, как единую способность человека мы разделяем на многие способности: мысль, чувства, волю.

У развитого во всех отношениях человека существует гармония между способностями или функциями души. При таком совершенстве он думает то, что чувствует и чего хочет; он чувствует то, что думает и чего хочет; он чувствует то, что думает и чего хочет; он хочет того, что думает и чувствует. Этого состояния добиваются воспитание и обучение в их наивысшем единстве; этого хочет школа. Можно ли возлагать на нее ответственность за то, что она еще не достигла цели? Может ли она при данных обстоятельствах достигнуть большего, чем заложить основание этому? Большого она на самом деле *даже не может хотеть*, т.к. ее смысл заключается именно в том, чтобы вести воспитанника до тех пор, пока это необходимо, т.е. пока он не будет способен и не пожелает продолжить и закончить свое воспитание.

²³ *Плеонизм* — стилистический оборот речи, содержащий однозначные и как бы излишние слова.

Глава 4. Методы научно-педагогического исследования

Методология как философское учение о методах научного познания

Методология как общая теория метода формировалась в связи с необходимостью обобщения и разработки тех методов, средств и приемов, которые были

открыты в философии, науке и других формах человеческой деятельности. Исторически первоначальные проблемы методологии разрабатывались в рамках философии: диалектический метод Сократа и Платона, индуктивный метод Ф.Бэкона, рациональный метод Р.Декарта, антитетический метод Фихте, диалектико-материалистический метод Г.Гегеля и К.Маркса, феноменологический метод Э.Гуссерля и т.д. Поэтому и сегодня методология тесно связана с философией – особенно с такими ее разделами как гносеология и диалектика.

Гносеология (теория познания) – это самостоятельный раздел философии, в котором изучается природа познания и его возможности, отношение знания к реальности, выявляются условия достоверности и истинности познания. Гносеология изучает всеобщее, характеризующее познавательную деятельность человека безотносительно к тому, какова сама эта деятельность: повседневная или специализированная, профессиональная или, научная или художественная. В этом отношении некорректно отождествлять теорию познания с *эпистемологией* (теорией научного познания).

Методология научного познания включает в себя учение о методе (методы эмпирического и логического познания) и всеобщий метод (философские принципы, законы и категории). Метод трактуется как: 1) путь исследования, познания, теория учение; 2) форма теоретического и практического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта; система регулятивных принципов научного исследования, совокупность исследовательских процедур, техники и методов сбора и обработки данных.

Различают три уровня методологии:

Научные отрасли/ Уровни методологии	В науке вообще	В педагогике в частности
I уровень (верхний)	Философский , или всеобщей научной методологии	
II уровень (средний)	Общенаучный	Методология педагогической науки
III уровень (нижний)	Конкретно-научный	Специальная методология педагогического исследования

Философский уровень или уровень всеобщей научной методологии – это выражение эвристической (т.е. поисковой) функции. Философия как методология вооружает исследователя знанием наиболее общих законов развития природы, общества и мышления, позволяет охватить мир в его целостности, определить место изучаемой проблемы среди множества других, ее связи с ними и т.д.

Философия как методология, представляя собой систему наиболее общих понятий, законов, принципов движения материи, направляет деятельность человека в определенное русло. При этом может быть использован либо весь арсенал известных философских обобщений, либо группа каких-то общих представлений, либо один из принципов, который начинает выступать главным, организующим, группирующим вокруг себя другие способы познания. И главным здесь является *диалектический подход* в познании. Так, диалектика утверждает, что качества или устойчивые свойства предмета (социального объекта в нашем случае) обнаруживаются как нечто сохраняющееся в многообразных отношениях этого предмета с другими.

В качестве методологических принципов выступают все основные положения, вытекающие из законов и категорий философии:

- материалистическое понимание социальной действительности;
- диалектическое развитие;
- единство и борьба противоположностей;
- диалектическое отрицание;
- сущность и явление;
- содержание и форма;
- связь количественных и качественных изменений и др.

Для применения своего метода теоретик в качестве фундамента нуждается в некоторых общих предположениях, так называемых принципах, исходя из которых он может вывести следствия.

А. Эйнштейн

В них выражается сознательная философская позиция. Методологический принцип, вытекающий отсюда: необходимо предусмотреть определенные исследовательские процедуры, чтобы «ухватить» именно устойчивые свойства объекта.

Педагогическая практика специфична, поэтому для ее познания существует своя методология – **методология педагогической науки**. Выступая в качестве прикладной логики, общая педагогическая теория помогает нащупать принципиальную структуру и основные линии взаимосвязей в изучаемом явлении, чтобы перейти к целенаправленному эмпирическому изучению объекта. Согласно *общедисциплинарной модели науки*, разработанной казахстанскими учеными, в процессе содержательного освоения предмета научной дисциплины метод выступает (как самостоятельный объект или предмет исследования), в специальных исследованиях, целью которых является развитие самих методов исследования и получение собственно методологического знания в отличие от предметного знания. Если знания раскрывают природу объекта (либо предмета) познания, то они являются предметными, теоретическими; если

характеризуют подход, путь к познанию объекта, то они относятся к методологическим.²⁴

По утверждению авторов, *предметное и методологическое* знание получают свое продолжение, дополнение и конкретизацию в так называемом *методическом знании*, выражаемом в конкретных способах, приемах, формах, средствах, рекомендациях по исследованию и изучению данного объекта, предмета, проблемы в определенной сложившейся ситуации. Все три вида знания получают логическую завершенность в особом технологическом знании, которое применительно к социальным системам и процессам, приобретает в последнее время самостоятельный статус (социальные технологии, социальная инженерия и т.п.). *Технологическое знание* представляет собой конкретный способ реализации предметного, методологического и методического знаний (при обработке объекта, предмета). Эти знания создаются путем расчленения их на систему последовательных во времени и пространстве, взаимосвязанных процедур, схем, алгоритмов, операций, которые выполняются субъектом в более или менее схожих ситуациях для достижения высокой эффективности конечных результатов.

Конкретизация технологического знания носит характер требований к проведению *педагогического исследования* строится по следующей логической схеме: эмпирический факт научный факт → наблюдение → реальный эксперимент модельный эксперимент → мысленный эксперимент → фиксация результатов эмпирического уровня исследования → эмпирическое обобщение → использование имеющего теоретического знания модель (образ) → формирование гипотезы → проверка ее на опыте → формирование новых понятий → введение новых категорий и определение их значения → выведение закона создание теории → проверка ее на опыте → принятие в случае необходимости дополнительных гипотез.²⁵

²⁴ Философия и методология науки.: для аспирантов и магистров / под ред. К.Х.Рахматуллина и др. -Алматы: КазГУ, 1999. -С.64-89

²⁵ Грядовой Д.И. Философия. Структурный курс основ философии: учебное пособие. М.: Изд-во «Щит-М», 1999. С.148-157

В исследовательской деятельности руководствуются следующими положениями:

- 1) постоянным обращением к объекту изучения с целью конкретизации познания, достижения истины;
- 2) сравнением с результатами ранее полученного знания в науке;
- 3) членением всех познавательных действий на более простые процедуры с целью осуществления их проверки при помощи апробированных методов и т.д

В отличие от методологии **методы и процедуры исследования** – это система более или менее формализованных правил проведения *опытно-экспериментальной работы*. Для изучения поставленной проблемы, в выборе тех или иных приемов, определяющую роль играют методологические посылки, принципы.

Ни в отечественной, ни в зарубежной практике нет единого словоупотребления относительно частных приемов исследования. Одну и ту же систему действий некоторые авторы называют методом, другие – техникой, третьи – процедурой или методикой, а иногда – методологией.

Введем следующие определения категорий:

Метод – основной способ сбора, обработки или анализа данных.

Техника – совокупность специальных приемов для эффективного использования того или иного метода.

Методика – понятие, которым обозначим совокупность технических приемов, связанных с данным методом, включая частные операции, их последовательность и взаимосвязь.

Процедура — последовательность всех операций, общая система действий и способ организации исследования.

Таким образом, методы исследования являются важной составной частью развития педагогической науки. В зависимости от уровня развития методов педагогического исследования совершенствуется и сама педагогическая наука. Любое педагогическое исследование – это процесс добывания новых, а не подтверждение уже известных знаний.

Современное понимание методологии педагогики

Методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развития общества. П.И Пидкасистый пишет: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества исследовательской работы».²⁶

М.Н. Скаткиным определяются следующие предметы методологического раздела общей педагогики:

1) процесс познания педагогической действительности. Здесь становятся и решаются такие вопросы: методы исследования, их особенность и взаимосвязь, соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формальных методов, эвристическое значение понятий и образов, научных фактов и гипотез, типы и уровни исследований (логический и исторический, эмпирический и теоретический);

2) его результат (система педагогических знаний). Здесь становятся и решаются следующие вопросы: предмет педагогики, место педагогики в системе научных знаний, взаимосвязь педагогики с другими науками, общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологическая система педагогики;

3) способы преобразования этой действительности.

Предметом методологии педагогики является: а) определение места педагогики среди других наук и важнейшей проблематики педагогических исследований; принципы и способы добывания знания о педагогической действительности, методы их преобразования и интерпретации; в) структура, способы построения и развития педагогической теории; г) условия эффективности взаимодействия науки и практики,

²⁶ П.И Пидкасистый. Педагогика. С.35

основные принципы и способы внедрения достижений науки в педагогическую практику.

Ученые-педагоги успешно осуществляют философское осмысление настоящего и будущего методологического знания, обращенного к педагогической практике. Они выделяют четыре уровня методологии педагогики:

1 уровень, *гносеологический* – дает возможность правильно формулировать наиболее общие научные подходы к анализу педагогических явлений и процессов;

2 уровень, *мировозренческий* – включает положения о факторах формирования и развития личности, об образовании и педагогической деятельности как общественных явлений;

3 уровень, *научно-содержательный* – позволяет правильно формулировать и обосновывать законы и закономерности педагогической науки, теорию и методику обучения и воспитания;

4 уровень, *логико-гносеологический* – обеспечивает возможность правильно осмыслить предмет и объект педагогики, соотношение педагогической теории и практики, связь педагогики с другими науками, делать прогнозы в развитии самой педагогики.

Многоуровневая **методологическая рефлексия** педагога в этих условиях определяется совокупность специальных средств познания в рамках научного аппарата исследования: *проблема исследования* (что надо изучить из того, что ранее не было исследовано?), *тема исследования* (как назвать, чем мы собираемся заниматься?), *актуальность исследования* (почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?), *объект исследования* (что именно рассматривается в исследовании), *предмет исследования* (как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта раскрываются в исследовании), *гипотеза и защищаемые положения* (что не очевидно для объекта, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?), *цель исследования* (какой результат исследователь намерен получить, каким он видит результат?), *задачи исследования* (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?), *новизна исследования* (что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?), *значение для науки* (в какие проблемы, концепции, отрасли науки

вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?), *значение для практики* (какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании конкретных результатов?).

В современных условиях педагогика испытывает натиск со стороны смежных дисциплин, новейших научных концепций и теоретических построений. Поэтому на основе вышеназванных методологических ориентиров, анализа тенденций развития общества и науки выстраивается структурно-логическая модель методологических подходов в педагогике (рис.3.1).

При осмыслении взаимодействия методологии педагогики и методики педагогического исследования целесообразно исходить из следующей логики научного познания: *мир – общество – философия науки – методология науки – методология педагогики – методология деятельности педагогическая теория – система образования.*

Методы теоретического уровня Многообразие видов человеческой деятельности обуславливает многообразие методов. Прежде всего, в зависимости от роли и места в процессе научного познания разделяют эмпирические и теоретические методы.

Теоретический уровень научного познания помогает исследователю выявить причинно-следственные зависимости между исследовательскими методами и ожидаемыми результатами, установить педагогические закономерности в процессе перехода от эмпирических фактов к теоретическим обобщениям. К методам теоретического уровня относятся нижеследующие.

1. Изучение литературных источников является исходной составной и неотъемлемой частью исследования. Это предварительный этап любой исследовательской деятельности. Исследователю следует изучить литературные источники по разрабатываемой тематике и выявить, степень научной разработанности проблемы.

Логика методологических подходов в педагогике



Рисунок 3.1.

Знание литературы по разрабатываемой проблеме является одним из условий *исследовательской культуры педагога*, его научной добросовестности и ценности будущих результатов. Исследователь, стремящийся к познанию состояния и динамики развития объекта научного познания, должен решить сложную проблему *инвентаризации* имеющегося научного знания.

Изучение литературы предполагает осуществление ряда познавательных (умственных) операций.

А. Анализ и синтез. Операция анализа заключается в разложении целого на составные части, синтез является обратной ему операцией, т.е. восстановление расчлененного в целое на основе раскрытых анализом существующих связей. Отсюда вытекает их диалектическая взаимосвязь, причем термин «анализ» зачастую используют для рассмотрения процесса исследования в целом.

Выделяют следующие виды анализа:

- механическое расчленение эмпирического материала; определение форм взаимодействия элементов в составе целого;
- раскрытие структуры знания;
- выявление характеристики и динамики изучаемого процесса;
- раскрытие отношения элементов к друг другу и к исходной системе в целом.

В ходе анализа можно синтезировать полученные результаты в виде программ, схем, планов, систем и т.п. используя при этом правила удаления, т.е. когда есть сложное высказывание, там должны быть и его составляющие предложения. Можно использовать *правило конъюнкции* (от лат. *conjunction* – союз, связь), когда два или более высказываний можно объединить в одно более сложное предложение.

Б. Абстрагирование – мыслительное отвлечение от несуществующих признаков предметов, явлений и выделение в них основного, главного. Выделяют два основных вида:

- *обобщение* – объединение однородных предметов и явлений по какому-либо общему, одинаковому признаку;
- *изолирование* – процесс изучения одного предмета или явления с выделением для анализа одного нужного исследователю свойства, качества;

- *идеализация* – мыслительное отвлечение от всех реальных свойств предметов или явлений с одновременным введением в его содержание вновь образуемых понятий и их признаков.

В. **Конкретизация** – это движение мысли от общего к частному. Конкретизация, являющаяся обратной операцией по отношению к абстрагирующему обобщению и реализующая возврат ко всей полноте индивидуальной специфичности осмысливаемого объекта.

Г. **Сравнение**. Данная операция заключается в сопоставлении предметов или явлений, их свойств и выявлении таким образом общности или различий между ними. Последнее позволяет их классифицировать по определенным критериям и показателям. К. Д. Ушинский считал, что сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, что все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение. Сравнить предметы и явления можно по одному какому-нибудь признаку или по целому ряду признаков и свойств; так, систему образования двух стран можно сравнить друг с другом по срокам обучения, а можно и по содержанию учебных программ или образовательным технологиям.

Г. **Систематизация**. Мыслительная деятельность систематизации протекает и самостоятельно и вместе с мыслительным процессом *классификации*. Главное различие между этими двумя процессами в их конечном результате. Конечный результат классификации – установление принадлежности единичного объекта или явления к определенному роду, закону или правилу, а систематизации – образование некоторой целой группы объектов или явлений. В материалистической философии под классификацией понимается «логическая операция деления объема понятий, которое состоит в распределении предметов на классы на основании их общих признаков с созданием определенной системы классов данной совокупности предметов. Каждый класс занимает в этой системе определенное место и, в свою очередь, делится на подклассы».²⁷

²⁷ Философский словарь / Под ред. В. И. Шинкарука. Киев, 1973. С.220

Систематизация – это «процесс приведения разрозненных знаний о предметах (явлениях) объективного мира в единую научную систему, установление их единства. Систематизация есть отображение материального единства мира и базируется на существенных связях, которые объединяют эти предметы (явления). Она опирается на классификацию, анализ и синтез существенных свойств определенной объективной системы».²⁸

<http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916133.htm> -

[a13#a13](#) Как очевидно из вышеизложенных определений, операции классификации и систематизации, будучи взаимобратными, имеют в результате один и тот же объект – систему, но процесс создания этой системы различный, как и различным может быть, в зависимости от основания анализа, и сам объект.

Мыслительное действие систематизации формируется в шесть этапов. На первом этапе с помощью *анализа* выделяются множества существенных признаков систематизируемых объектов. На втором этапе *сравнением* признаков устанавливается параллельность между ними, т. е. наличие и отсутствие одного и того же признака в множествах признаков систематизируемых понятий. На третьем этапе *конкретизацией* выделяется один из признаков в качестве основания систематизации и выясняются *классификацией* наиболее очевидные связи между понятиями по выбранному основанию. Эти три операции имеют ориентировочный характер, так как служат основой для выполнения последующих действий с систематизируемым материалом. На четвертом этапе *обобщением* выясняются связи между содержанием систематизируемых понятий. На пятом этапе, опираясь на знание закона обратного соотношения между объемом и содержанием понятий, устанавливается иерархия между ними и иллюстрируется схематически. Это достигается с помощью *синтеза, обобщения и абстрагирования*. На шестом этапе путем дедуктивных умозаключений проверяется правильность определения противоположных и соподчиненных понятий, устанавливается их

²⁸ Там же, С.477

иерархия. На этом этапе осуществляется завершение процесса образования умственной системы понятий, имеющей определенную логическую структуру, которую легко воспроизвести на последующих этапах обучения и работы с понятием. Мыслительная операция *классификация* на этом этапе имеет контрольно-корректировочный характер.

Успешное формирование отдельных мыслительных операций – компонентов систематизации – осуществляется с помощью специальных методических приемов, требующих решения логических задач, в частности на:

1) обоснование связей между понятиями предложенной системы, проиллюстрированной определенной схемой или диаграммой;

2) опровержение неправильно построенной схемы, иллюстрирующей некоторую систему понятий;

3) усовершенствование и самостоятельное построение теоретической модели.

2. Аналитические методы. Я. Скалкова выделяет его формы.

А. Классификационный анализ – самый простой, используется на первичной, описательной стадии научного исследования, позволяет упорядочить и классифицировать явления на основе сходства и повторяемости.

Б. Анализ отношений – изучение отношений между отдельными сторонами явления. Здесь выявляется предполагаемая регулярность, повторяемость и закономерность изменения одной стороны явления от изменения другой стороны – это знание выражается понятием функция. Этот анализ определяет функциональные зависимости между явлениями.

Простым классификационным сравнением мы еще не откроем внутреннего характера явления
Я.Скалкова

В. Казуальный анализ – вскрываются причинные связи между явлениями. Это познание существенных отношений. Под причинными связями здесь полагаются те, которые существуют всегда при определенных условиях.

Г. *Диалектический анализ* – заключается в том, что явление рассматривается во всеобщих взаимосвязях и развитии, и исходит из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообуславливающих частей. При использовании этого метода предполагается раскрытие совершенно необходимого, всеобщего содержания предмета познания.

Д. *Структурно-системный анализ* по Ю.К. Бабанскому заключается в следующем: 1) при познании системы прежде всего наиболее полно охватывают состав ее компонентов, частей, сторон и пр. «При этом познание частей и сторон имеет своей предпосылкой знание гипотетической природы целого. Весьма существенным приемом проникновения в целостные свойства системы является вычленение такой единицы, такой «клеточки», которая отражала бы в наиболее полном виде целостную специфику анализируемого объекта».²⁹ Примечательно, что структурно-системный анализ сам базируется на уже имеющемся знании о «клеточке», т.е. о всеобщей основе изучаемого явления. В его компетенции «наиболее полный охват». Он позволяет одновременно и максимально всесторонне охарактеризовать связи между целостно описанными компонентами, раскрыть причинно-следственные, генетические, функциональные связи. Из всех связей выявить наиболее устойчивые, сущностные, необходимые, т.е. закономерные связи внутреннего характера и описать внешние связи системы, ее основные закономерности.

3. Индуктивный и дедуктивный методы. Индукция – обобщение на основе эмпирически полученных фактов (наблюдение, эксперимент, практика), ведет эмпирическое познание к теоретическому – это выведение гипотетических общих заключений из известных частных утверждений, полученных на основе эмпирического материала. Множественность индуктивно полученного содержания здесь в прямую зависит от многообразия обобщаемых эмпирических фактов выбираемых самим исследователем. Новые эмпирические факты – новые индуктивные выводы. Дедукция – выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений,

²⁹ Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982, С108

принимаемых как правдивые, на основании законов и правил логики. Другими словами, это есть процесс логического вывода, перехода от предпосылок к следствиям.

4. Формализация – отображение содержательного знания в знаковосимволическом виде (форматизированном языке). Последний создается для точного выражения мыслей с целью исключения возможности для неоднозначного понимания. При формализации рассуждения об объектах переносятся в плоскость оперирования со знаками (формулами, графическими моделями), что позволяет устранить многозначность слов обычной речи и представляет информацию в сжатом и однозначном виде. Методом формализации обобщаются также формы процессов, различных по своему содержанию, и полностью абстрагируемся от этого содержания. Этот метод помогает создать формальную структуру теории. Формализация выполнит свое назначение только в том случае, если ее элементы и соотношения могут быть интерпретированы содержательно. В.А. Сластенин указывает, что среди теоретических методов научного познания формализации педагогического текста способствуют *математические методы*, устанавливающие количественную зависимость между изучаемыми явлениями (регистрация, ранжирование, шкалирование).

5. Моделирование – метод воспроизведения характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Модель создается путем абстрагирования существенного и необходимого от несущественного и случайного.

Модели бывают двух видов: а) материальные (вещественные) и б) идеальные (мысленные). С идеальными моделями производится *мысленный эксперимент* – способ мышления, при котором все, что происходит в конкретной форме, подобным образом осуществляется и в абстракции, когда нужно отвлечься от всех случайных, внешних обстоятельств. Введение идеализованных предметов в процесс исследования позволяет создать абстрактную схему реальных процессов, что дает возможность глубже познать их закономерности. Идеализация и абстракция дают возможность отражать окружающую действительность в категориях закономерного, необходимого и существенного. В условиях идеализованных, упрощенных ситуаций мы можем описать отношения, которые нас интересуют.

Таким образом, сам исследователь определяет, что есть необходимое и существенное в изучаемом явлении. Существенным является только то в явлении, что существенно для исследователя, для его целей, а не для явления самого по себе, не та цель, которую явление имеет в себе самом. Но это – очевидный субъективизм.

6. Метод изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших, так и опыт рядовых педагогов. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяется комплекс других методов (наблюдение, беседа, интервью, анкетирование и т.п.)

7. Сравнительно-исторический метод. Этим методом осуществляется сравнение исторических форм явлений в ходе их исторического развития. Применяя его, необходимо не упускать диалектическое единство логического и исторического, т.к. без логического исторический метод познания становится лишь фактографическим описанием явлений. Посредством логического метода исторические формы явлений освобождаются от всего случайного и несущественного.

8. Метод прогнозирования применяется для демонстрации динамики развития педагогической системы или системы образования без вмешательства исследователя. Нужен высокий уровень профессионализма чтобы добытые им конкретные научные факты перенести на плоскость гипотетических результатов исследовательской работы, тенденций развития системы в обозримом будущем..

Методы экспериментально-эмпирического уровня

Основная задача методов экспериментально-эмпирического уровня (гр. *Empeiria* – опыт) – выявление нового знания о педагогических процессах и

явлениях. А задача исследователя состоит в том, чтобы не формально применять весь набор известных методов, а для каждого этапа определять свой оптимальный комплекс методов. Важно подчеркнуть, что методы исследования выбираются с

учетом специфики задач, поставленных ученым перед собой, а не путем простого перечисления всех известных методов в педагогике.

1. Наблюдение – это целенаправленное изучение предметов и явлений, избирательный отбор сведений, восприятие органами чувств увиденного с обработкой этой информации в сознании: получение знаний о внешней сторонах, свойствах и признаках исследуемого объекта.

В педагогике наиболее часто используется **статистическое наблюдение**, т.е. планомерный, организованный сбор необходимых данных о явлениях и процессах путем регистрации характеризующих признаков, характерных для исследуемых явлений и процессов.

Наблюдение должно иметь четкий план его проведения, в котором обозначены объекты наблюдений, цели, задачи, время наблюдения, предполагаемый результат, ожидаемые изменения в обученности и воспитанности. *План наблюдения* отвечает на вопросы: что наблюдать, для чего наблюдать, когда и сколько времени наблюдать и что можно ожидать в результате проведенных наблюдений?

К числу средств, повышающих объективность наблюдений, относятся специальные технические средства звукозаписи или видеозаписи уроков, внеклассных воспитательных мероприятий.

2. Метод беседы и интервью. Применение методов бесед и интервью в научных исследованиях дает наибольшую эффективность в том случае, когда ученый-педагог четко намечает цель предстоящей беседы или интервью, намечает круг основных и вспомогательных вопросов, которые позволят выяснить сущность интересующих исследователя проблем. При продумывании вспомогательных вопросов педагог учитывает возможные варианты беседы и предусматривает ее ход в случае позитивных или отрицательных ответов. Эффективность беседы во многом зависит от умения создавать в общении благоприятную морально-психологическую атмосферу, наблюдать за поведением собеседника, его мимикой, эмоциональными реакциями, желанием отвечать или уходить от ответов. Наконец, важно предусмотреть удобные формы фиксации получаемой информации по ходу беседы и интервью.

3. Тестирование. Тест (анг. *test* - 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.

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 практике системы образования широко применяются **тесты достижений**. Оценка знаний педагогом – это *педагогическое тестирование*, т. е. выявление уровня ЗУН (знания, умения и навыки), приобретенных в процессе изучения того или иного предмета.

По структурным признакам могут быть:

- закрытые тесты и тесты со свободно конструируемым ответом;
- тесты с альтернативным, множественным и перекрестным выбором ответа;
- тесты на скорость и на сложность, состоящие из все более усложняющихся заданий;
- тесты с выводом и обработкой ответов с помощью ЭВМ и без них.

4. Анкетирование - это метод получения информации с помощью специального набора вопросов, на которые испытуемый дает письменные ответы. Составление анкеты – сложная задача, требующая от экспериментатора методического мастерства, соединенного с четким представлением целей и задач исследования.

По форме вопросы анкеты делятся на *открытые и закрытые, прямые и косвенные*. При закрытом вопросе испытуемый должен выбрать ответ из числа предложенных качественных признаков, степени интенсивности, удовлетворенности или комбинацию этих вариаций). При открытом вопросе ответ формулируется самим отвечающим в свободной форме. Такие анкеты труднее поддаются обработке, но зато содержат иногда большую информацию, чем закрытые.

Применяются анкеты с комбинацией открытых и закрытых вопросов (табл.3.1.).

Таблица 3.1. Комбинированные ответы (по содержанию и отношению)

	Положительно	Отрицательно	Нейтрально
Классные часы			
Собрания			
Походы			
Интеллектуальные игры			
...			

Поскольку с помощью анкет можно собрать большой материал, он требует и *количественной обработки*, и проведения тщательного *качественного анализа*. Количественная обработка может дать, прежде всего, общие данные о количестве утвердительных и отрицательных ответов, полученных по каждому вопросу анкеты. (При большом количестве ответов можно перевести эти данные в проценты). Качественный анализ должен быть направлен в первую очередь на анализ негативных суждений (выявление их причины). Положительные же суждения используются как материал, подтверждающий гипотезу.

При проведении экспериментальной проверки в разных местах большую наглядность этим данным придает сведение их в общие таблицы.

Таким образом, общая методика обработки анкетных данных сводится к их тщательному подсчету, проведению внимательного анализа всех случаев заметного совпадения, разнобоя в данных, разброса.

В профессионально составленных анкетах предусматривается (в целях надежности) дублирование одного и того же вопроса в разных вариантах (прямой и косвенной вопросы). Если ответы противоречат друг другу, они отбрасываются как недостоверные.

5. Метод рейтинга. Это метод оценки тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов при этом предъявляются определенные требования:

- компетентность;
- креативность (способность решать творческие задачи);
- положительное отношение к экспертизе;
- отсутствие склонности к конформизму (чрезмерному следованию авторитету в науке);
- научная объективность;
- аналитичность и широта мышления,
- конструктивность мышления;
- свойство коллективизма;
- самокритичность.

При анализе полученной информации можно применять и метод ранговых оценок, когда выявленные факторы располагаются в порядке возрастания или убывания степени их проявления.

6. Метод обобщения независимых характеристик.

Объективность выводов, как показывает опыт, значительно возрастает, если при этом используется разработанный К.К. Платоновым метод обобщения независимых характеристик, суть которого сводится к обработке исследователем информации об объекте исследования, поступившей из различных источников – от учителя, родителей, сверстников.

Разновидностью названного метода является метод *«педагогического консилиума»* (Ю.К. Бабанский), который предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной оптимальной по своему объему программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных качеств личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

7. Метод педагогического эксперимента. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных педагогов: Архангельского С.И., Михеева В.И., Бабанского Ю.К., Журавлева В.И., Загвязинского В.И., Пискунова А.И. В большинстве работ по теории педагогики педагогический

эксперимент чаще называется дидактическим, что определенным образом подчеркивает его целевую направленность.

Под **педагогическим экспериментом** современная педагогика понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Для педагогического эксперимента характерно, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений. Тем самым он проверяет свои гипотезы не только об уже существующих явлениях, но и о тех, которые нужно создать. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

В педагогике объект исследования очень изменчив и обладает сознанием, поэтому при проведении эксперимента необходимо учитывать множество характеров, особенностей воспитания и способностей учащихся, а также особенности учителей, общественные идеалы, и даже быстро меняющуюся моду, так как ее влияние на поступки молодежи очень велико. В педагогическом эксперименте объект исследования может сознательно помогать или сопротивляться экспериментатору. В этот состоит основное отличие педагогического эксперимента от физического, биологического или инженерного.

От каждого педагогического эксперимента необходимо *требовать*:

- точного установления цели и задач эксперимента;
- точного описания условий эксперимента;
- определения в связи с целью исследования контингента учащихся;
- точного описания гипотезы исследования.

В педагогике различают естественный и лабораторный эксперименты. **Естественный эксперимент** проводится в обычных, естественных условиях обучения и воспитания (школе, классе). В случае **лабораторного эксперимента** в классе выделяется группа учеников. Исследователь проводит с ними особые беседы, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за их эффективностью. В.М. Тарабаев указывает, что в настоящее время применяется методика так называемого

многофакторного эксперимента. При многофакторном эксперименте исследователи подходят к задаче эмпирически – варьируют с большим количеством факторов, от которых, как они считают, зависит ход процесса. Это варьирование различными факторами проводится с помощью *современных методов математической статистики*.

Многофакторный эксперимент строится на основе статистического анализа и с применением системного подхода к предмету исследования. Предполагается наличие в системе входа и выхода, которые можно контролировать, предполагается также возможность управления этой системой с целью достижения определенного результата на выходе. При многофакторном эксперименте изучается вся система без внутренней картины ее сложного механизма. Этот тип эксперимента для педагогики открывает большие возможности.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют **констатирующий и формирующий** эксперименты. В первом случае педагог-исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями. Когда же педагог-исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у учеников определенных личностных качеств, на улучшение их учения, трудовой деятельности, говорят уже о формирующем эксперименте. Н.А. Менчинская пишет о *констатирующих, обучающих и воспитывающих экспериментах*. В поисковых исследованиях крупного масштаба применяют *созидательный эксперимент* (М.Н. Скаткин). Констатирующий эксперимент обычно предшествует обучающему. Практически это не просто констатация состояния данного объекта, а широкий анализ состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания, анализ массового материала и показ положения экспериментального коллектива в этой массовой картине.

В педагогике эксперимент выступает в тесной взаимосвязи с другими методами исследования. Педагогический эксперимент является *методом комплексного характера*, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создания специальных ситуаций и др. Все эти методы применяются как на

первом этапе проведения педагогического эксперимента для того, чтобы «замерить» начальное состояние системы, так и для последующих более или менее частых «срезовых» замеров ее состояний, чтобы на завершающей стадии сделать вывод о справедливости выдвинутой гипотезы. **Педагогический эксперимент** – это своеобразный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез.

Модель наиболее типичного педагогического эксперимента строится на сравнении *экспериментальной и контрольной групп*. Результат эксперимента проявляется в изменении, которое произошло в экспериментальной группе по сравнению с группой контрольной. Такой сравнительный эксперимент в практике применяется в разных вариантах. При помощи статистических процедур выясняется, отличаются ли экспериментальная и контрольная группы. Сравниваются данные, полученные перед экспериментом и по его окончанию, либо только в конце экспериментального исследования.

Если исследователь не располагает двумя группами – экспериментальной и контрольной, он может сопоставлять данные эксперимента с данными, полученными до эксперимента, при работе в обычных условиях. Например, учитель использует новую методику в преподавании математики в 4 классе и в конце года подводит итоги. Полученные результаты он сравнивает с результатами прошлых лет в этой же школе. При этом выводы необходимо делать очень осторожно, так как данные были собраны в разное время и в разных условиях.

Большие возможности предоставляет экспериментальная работа с одной группой, когда исследователь имеет точные данные об уровне знаний учащихся до начала эксперимента и за несколько предшествующих лет.

При создании экспериментальных и контрольных групп экспериментатор сталкивается с двумя различными ситуациями: он может либо сам организовать эти группы, либо работать с уже существующими группами или коллективами (например, классами). В обоих случаях важно, чтобы экспериментальная и контрольная группы были сравнимы по основным показателям равенства начальных условий, существенным с точки зрения исследования.

Педагог-исследователь, планируя педагогический эксперимент, всегда пытается определить эффект от его воздействия на некоторую определенную совокупность студентов и преподавателей (например, одной специальности или одного факультета, одного какого-нибудь вуза или вообще вузов конкретного профиля в масштабах региона). Однако он не может «задействовать» в экспериментальных исследованиях всю интересующую его совокупность (*генеральную совокупность*).

Перед педагогом-исследователем всегда встает вопрос: сколько учеников включить в эксперимент, сколько учителей должно участвовать в нем? Ответить на этот вопрос – значит осуществить *репрезентативную* (показательную для всей совокупности) *выборку* числа экспериментальных объектов.

Выборка должна, во-первых, быть представительной с точки зрения охвата учеников. Задачи эксперимента и число объектов, включаемых в него, тесно взаимосвязаны и могут влиять друг на друга. Однако решающим элементом все же являются задачи эксперимента, которые педагог намечает заранее. Именно они определяют необходимый характер выборки.

Далее исследователю необходимо сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Для этого необходимо учесть специфику темы исследования. Если речь идет, например, о проверке методики изучения какой-то темы по курсу истории, физики или другому предмету, то в данном случае можно ограничиться одним экспериментальным и одним контрольным классом. В экспериментальном классе проводятся необходимые изменения в соответствии с разработанной системой, а в контрольном идет обычный процесс.

Изучая, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться на поверхности фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. Настойчиво ищите законы, ими управляющие

Если педагог-исследователь хочет выявить типичные причины неуспеваемости учащихся современной школы, то ему придется собрать информацию об учащихся каждой возрастной группы, из городских, сельских школ, о неуспеваемости

мальчиков и девочек и др. В этом случае специальным опросом надо получить данные о причинах неуспеваемости школьников всех классов с первого до выпускного.

Когда речь идет об эксперименте по воспитательным проблемам, то здесь возможны случаи, когда в эксперимент вовлекаются лишь 30-40 человек (при такой выборке возможно обрабатывать статистические данные). Если же исследователь разрабатывает рекомендации для целой возрастной группы, то в эксперимент надо включать представителей каждого отдельного возраста.

Уравниваемыми условиями проведения эксперимента называются условия, обеспечивающие сходство и неизменность протекания эксперимента в контрольных и экспериментальных классах. К уравниваемым условиям обычно относятся: состав обучаемых (примерно одинаковый в экспериментальных и контрольных классах или группах); учитель (один и тот же учитель ведет занятия в экспериментальных и контрольных группах); учебный материал (одинаковый круг вопросов, равный объем); равные условия работы (одна смена, примерно одинаковый порядок следования занятий по расписанию и т.д.).

Известный психолог Л.В. Занков считает, что уравнивание состава нереально, что это методологически ложно и практически недостижимо. Поэтому на практике, как правило, отбираются группы примерно равные по общей успеваемости. В случае же, если в условиях данного учебного заведения нельзя подобрать две примерно равные по этим показателям группы, в качестве экспериментальной принято брать группу с более низкой успеваемостью: в случае получения положительных результатов в итоге экспериментальной работы эти результаты будут более убедительными. Что касается уравнивания условий, связанных с преподавателем, то во всех случаях желательно, чтобы занятия и в контрольной, и в экспериментальной группах вел один и тот же преподаватель или сам экспериментатор.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982

2. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988, стр. 94
3. Методологические проблемы развития педагогической науки. /Под ред. П.Р.Атугова и др. М.: Педагогика, 1985.
4. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
5. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: от теории к практике. Монография. -Алматы,: Гылым, 2001
6. Школа молодого ученого (начинающим исследователям и творческим группам общеобразовательных школ) / науч.ред. Н.Д.Хмель. -Алма-Ата, 1990.
7. Журавлев В.И. педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогик, 1990
8. Философия и методология науки: для аспирантов и магистров. / Под ред. К.Х.Рахматуллина и др. –Алматы: КазГУ, 1999

Основные понятия:

- *Метод научного исследования*
- *Теория научного познания (гносеология)*
- *Методология педагогики*
- *Методологическая рефлексия*
- *Методы теоретического уровня*
- *Методы экспериментально-эмпирического уровня*
- *Педагогический эксперимент*
- *Моделирование*

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое методология? Какие уровни методологического знания выделяют ученые? Охарактеризуйте их сущность.
2. Каково место и роль методологии в общедисциплинарной модели науки?
3. В чем специфика методологии педагогики? Как она соотносится с методикой педагогического исследования?
4. Охарактеризуйте содержание методов теоретического уровня педагогического исследования.
5. Раскройте содержание группы методов экспериментально-эмпирического уровня исследования.

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивно-практической деятельности

1. Опишите любое социально-педагогическое явление по разным источникам, используя различные методы теоретического уровня исследования
2. Охарактеризуйте методы педагогического исследования с точки зрения их применения на практике.

Уровень критически-творческой деятельности

1. Сформулируйте научный аппарат по теме своего исследования и представьте на проверку преподавателю.
2. Посмотрите художественный фильм «Эксперимент -2 Волна» (Германия, 2008) и подготовьте эссе на тему «Этико-педагогические проблемы эксперимента».

Глава 5. Человек в системе объекта и предмета педагогики

Понятие об объекте и предмете педагогики Понятия «объект» и «предмет» – это формально-логические образования, предназначенные для выделения из мира действительности некой части, посильной человеческому изучению. При этом философы характеризуют объект как реальную вещь, существующую независимо от нас и потому являющуюся объективной. Предметом же является свойство объекта, его представляющее и в нем непосредственно изучаемое. Он определяется субъектом познания, т.е. познающим, и потому носит субъективный характер. Вот почему любая наука всегда имеет один объект исследования, но при этом допускает несколько предметов (табл. 5.1.).

Таблица 5.1. Соотношение объекта и предмета научного познания

Объект научного познания	Предмет научного познания
изучение, познание, анализ	часть, аспект объекта, выраженный в научных терминах соответствующей науки
фрагмент реальности, на которую направлена активность субъекта	ракурс анализа, угол зрения, позиция исследователя
новое знание, которое исследователь обязуется получить в объективной сфере, на которую направлено его внимание (Что рассматривается в ограниченной сфере объективной реальности?)	новый аспект (связь, свойство, отношение, функция, ус-ловие и др.) объекта, причем этот аспект изучается с целью дальнейшего познания, преобразования, совершенствования объекта. (Что надо изучать в объекте с целью его преобразования?)

В определении объекта и предмета педагогики существует много неясностей и разногласий. Можно даже сказать – в этом деле сколько людей, столько и мнений.

Наиболее распространенное определение объекта педагогики – это воспитание. Но сразу же возникают разнотолки. Во многих случаях об объекте даже и не говорят, а сразу начинают с предмета: предмет педагогики – воспитание. Но само понятие «воспитание» имеет несколько значений. К тому же утверждают, что педагогическая наука должна изучать ребенка, а это уже совсем не то же самое, что воспитание. Выдающийся советский педагог А.С. Макаренко по этому поводу высказался так: «В настоящее время (1922 г.) считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться *педагогический факт* (явление)».³⁰

Действительно, педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность – целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать, что это – деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией» культуры.

Начиная с 1990-х гг. стало заметны тенденции движения педагогики к определению места личностного фактора в системе теоретического знания. Так, в число основных педагогических категорий вводится понятие «развитие», которое самым непосредственным образом связано с человеком. Все смелее авторы связывают объект педагогики с личностью. В частности, А.С. Белкин пишет: «Объектом общей педагогики выступает Человек в самых разных видах деятельности».³¹ Причем ряд ученых выделяет в качестве объекта «человека развивающегося» (Е.В. Бондаревская, В.С. Безрукова и др.). В.Б. Ежеленко вводит

³⁰ Макаренко А.С. Сочинения. Т. VII. М., 1958. С. 402

³¹ Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Свердловск, 1991. С.91

даже понятие «первообъект» педагогики и таковым считает ребенка. Итог научного дискурса последних лет подводит В.А. Сластенин с соавторами – объектом педагогики должны быть явления действительности, обуславливающие развитие человеческого индивида.

Человек, индивид, личность Научная категория «человек» относится к разряду междисциплинарных, ключевых, фундаментальных понятий, к толкованию которой имеют весьма заинтересованное отношение не только собственно человековедческие науки, но и буквально все отрасли знаний. Недооценка, упущение не только философских, но и отраслевых знаний о человеке, его жизненной сфере, среде обитания, закономерностях взаимодействия и развития с окружающим миром, частичкой которого он является, совершенно не допустимы для психологии и педагогики, как для наук, так и для практики, взявшей на себя ответственность помочь человеку взрастить, развить, воспитать все его лучшие природные данные, собственно человеческие уникальные силы, задатки, расширить диапазон индивидуальных возможностей и способностей каждого индивида и всех людей, обогащая при этом, совершенствуя окружающую действительность, утверждая красоту и гармонию земного бытия.

Снятие жёстких стандартов на определение методологических позиций исследователей, деидеологизация, деполитизация научных знаний позволяет сегодня нам значительно расширить, ставшие почти универсальными, каноническими представления о человеке, основанные лишь на учении марксизма-ленинизма, благодаря знакомству с интереснейшими трудами крупнейших мыслителей, ранее неизвестных или малоизвестных широкому кругу читателей, научных работников из-за целого ряда идеологических запретов и ограничений. Большое влияние на современное целостное видение данного феномена оказали труды В.И. Вернадского о ноосфере, коэволюции природы, человека и общества, а также концепции культурно-исторического взаиморазвития человека и общества, лежащих в основе фундаментальных философских (К.Н.Вентцель, Э.В.Ильенков, А.Ф.Лосев, В.Библер,

Ф.Т.Михайлов и др.), психолого-педагогических (Л.С.Выготский, П.П.Блонский, А.С.Макаренко, М.Монтессори, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий и др.), этнографических (М.Мид и др.) теории социализации человека (Г.Тард, Ф.Г.Гиддингс, Э.Эриксон и др.).

Большинство философских школ, теорий рассматривают человека, как было уже отмечено выше, в качестве уникальной, весьма загадочной органической разумной единицы – частицы целостно-системного материального мира, имеющей информационную сущность и являющейся одновременно носителем этой сущности. К сожалению, приходится констатировать, что, несмотря на извечный, неиссякаемый интерес человечества, мыслителей прошлого и настоящего к сущностным проблемам человека, имеющиеся антропологические знания во всём их многообразии не дают достаточно ясного аргументированного объяснения – что есть человек.

На сегодняшний день категория «человек» – одна из наиболее неопределённых, размытых, особенно если рассматривать её с позиций взаимоотношений человека и общества в диалектике фило- и онтогенеза.

Процесс индивидуального развития человека, как и всякого другого живого организма, заложен определенной филогенетической программой. Согласно теории биогенеза Э.Геккеля, *индивидуальное развитие (онтогенез)* есть *сокращенное развитие рода человеческого (филогенез)*, т.е. в процессе становления личности человек (ребенок), повторяя в своем развитии историю человечества, должен пережить все эти этапы. Если научная ценность биологизаторской теории достаточно спорна, то практическая значимость – неоспорима, т.к. именно она послужила научным фундаментом длительной воспитывающей игры типа скаутинга. Игра обосновывалась использованием в целях воспитания атавистических инстинктов детей в возрасте от 8 до 12 лет (охотничье-пастушеский атавизм) и от 12 до 16 лет (атавизм средневековья – интерес ко всему героическому). Если ребенок в своем развитии проходил одну стадию за другой, то задача воспитателя, естественно, состояла в том, чтобы предоставить возможность ему для самоизживания этих стадий.

Онтогенез покоится на выделении ряда универсальных возрастных процессов: рост, созревание, развитие, старение, в результате которых формируются соответствующие индивидуальные возрастные свойства (различия). То и другое в психологии обобщается в понятии возрастных стадий (фаз, этапов, периодов), в социологии – стадий социализации (детство, юность, зрелость, старость и др.).

Сама возрастная периодизация предполагает не просто формальное время жизни (*life span*), обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования в конкретном пространстве и времени безотносительно к его содержанию, а подчиненный известным закономерностям жизненный цикл. Пространство и время – фундаментальные основания объективных процессов социализации и развития личности в том смысле, что не существует последних вне пространственно-временной определенности, размерности. Следовательно, эти этапы представляют собой повторяющиеся циклы.

Однако, социальные взаимодействия индивида на разных этапах личностного развития не всегда укладываются в циклическую схему, т.к. они всегда персонализированы, а индивидуальные вариации, которыми так богат **жизненный путь** индивида, не всегда укладывается в жесткие логические рамки. Понятие «жизненный путь» характеризует идущие сквозь возрастно-дифференцированное время жизни индивидуальные пути к социальным приоритетам и ценностям, что проявляется в ожиданиях (социальных ожиданиях) и личностно-значимых выборах, влияющих на процессы принятия решения в конкретных жизненных ситуациях, которые придают форму стадиям жизни (социализации), переходам и поворотным пунктам. В психологии и других социально-гуманитарных науках эти поворотные пункты принято называть возрастными кризисами, являющиеся своеобразными *точками бифуркации*, когда организм отличается повышенной сензитивностью к определенным внешним и/или внутренним факторам, воздействие которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеют особенно важные необратимые последствия. С другой стороны само слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых

потребностей и перестройки всей мотивационной сферы личности. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и эти кризисы часто называют «нормативными».

Сущностно любой возраст представляет собой особую форму проявления, особое состояние социогенеза, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями индивида, в значительной степени проявляют свое действие (подчиняясь, однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального). В данном случае, **социогенез** рассматривается как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в общественных отношениях, когда социализация предполагает не только освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание индивидом всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики. Это осознание, освоение («присвоение») индивидом социокультурных достижений общества обеспечивает не только его социализацию, но и индивидуализацию, т.к. только в общественных контактах, диалоге, «пробе» себя в социальном самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется.

Смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении индивидом социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), но и в самом развитии *социального*, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе.

Индивид, как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития: во взаимодействии с обстоятельствами своей жизнедеятельности в конечном итоге обозначает некоторый объективный, отнесенный к индивиду, осуществляющийся через его участие и его активные действия процесс.
К.А. Абульханова-Славская

Практически это осуществляется в достижении определённого уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, но одновременно это и состояние развития того самого социального уровня, который характеризует человека определённой эпохи, в данном случае современного молодого человека. При этом социальное начало по мере взросления всё активнее определяет особенности функционирования индивида и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, каждый человек представляет собой неотъемлемую часть общества, выступает как особый субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых она объективно ставит задачи и цели взаимодействия с другими людьми, определяя направления совместной деятельности, развивает свой общественно значимый мир.

Диалектика развития собственно человеческой природы, соотношение в ней биологического и социального проявляется в его личности, которая есть не что иное как «индивидуальная вариация совокупных общественных отношений (К.Маркс). В современной психологии под личностью понимается ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Личность не только существует, но впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений. Внутри тела отдельного индивида реально существует не личность, а ее отдельная проекция на экран биологии, осуществляемая динамикой нервных процессов...

Личность определяется не структурой мозга, а системой социальных отношений человека к человеку, опосредованных через созданные ими вещи. В поле индивида реализует себя личность как принципиально отличное от тела и мозга социальное образование.

Э.В.Ильенков . Психология личности

С одной стороны, *личность* – это понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность. Одновременно, личность представляет собой единство биологических и социальных, врожденных и приобретенных в процессе социализации качеств, т.е. она является *биосоциальным существом*.

В основе биологических качеств лежит генотип, наследственная информация; в основе социальных качеств – социальная среда, когда личность выступает как *объект* воздействия, и характер социальной активности самой личности как *субъекта*. Но, нет специальных генов, например, гуманизма или альтруизма, или генов антисоциального поведения, но есть генетически детерминированные свойства психики, сочетание которых, преломляясь через определенные социальные условия, способствуют формированию либо человека с высоким чувством совести, испытывающим отвращение не только от преступной деятельности, но и к карьеризму и стяжательству, либо же человека, который плохо понимает, что такое совесть со всеми вытекающими отсюда последствиями. Биологическая наследственность не может полностью создать личность, т.к. ни культура, ни социальный опыт не передаются с генами. Однако биологический фактор необходимо учитывать, так как он, во-первых, создает ограничения для социальных общностей (беспомощность ребенка, витальные потребности и т.д.), а во-вторых, благодаря биологическому фактору создаются бесконечные по разнообразию личностные структуры, которые делают из каждой человеческой личности *индивидуальность*, т.е. неповторимое, уникальное создание.

Российский ученый В.М. Русанов выделяет в структуре становления личности два уровня: первый – его социально обусловленные свойства (направленность моральных установок, желаний, мотивов, интересов, знаний, умений, навыков), второй – психодинамические свойства личности, которые зависят от физиологических особенностей человека (рис. 5.1).

Многоуровневая модель становления личности

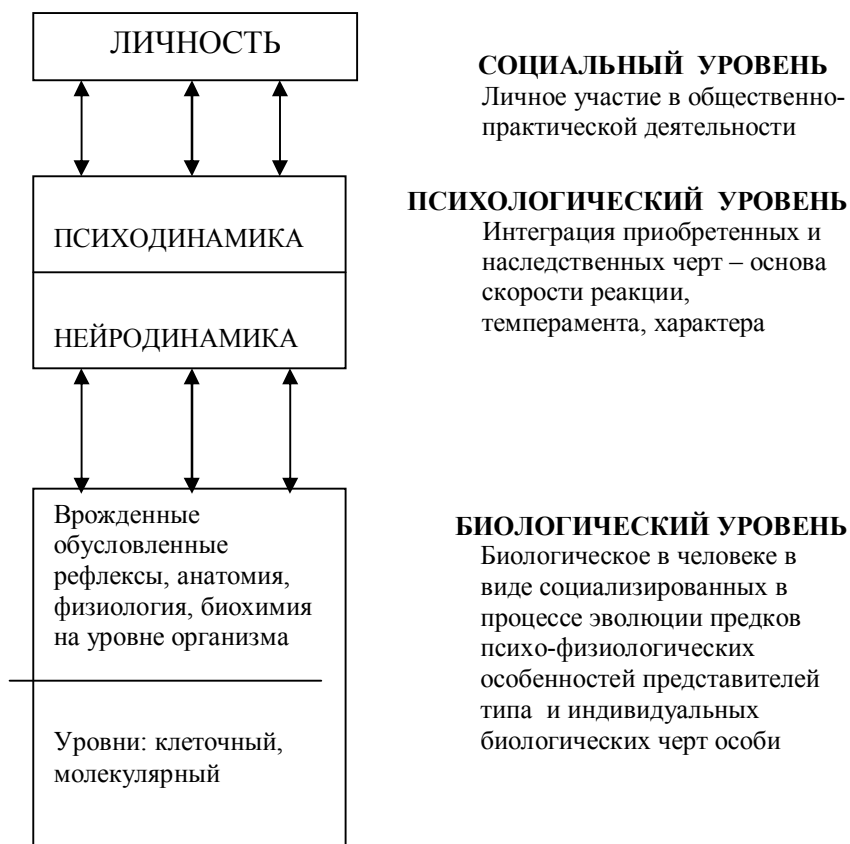


Рисунок 5.1

Таким образом, человек – одна из бесконечного множества форм материального бытия, возникшая в результате естественной эволюции, саморазвития, самосовершенствования материального мира. Как своеобразная природная, телесная родовая особь, человек – носитель сложной биологической формы движения

материи. Его особым качеством, свойством является *социальность*, характеризующаяся внутренними психическими потенциями и внешним общественным образом жизни. А возрастные различия – не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, а результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. Поскольку каждая из этих линий относительно автономна, то наиболее корректно говорить о этапах социализации, синхронизирующих в себе фазы индивидуального психо-социального развития личности с различными социальными переходами в системе жизненного пути индивида.

Структура жизненного пути и его основные моменты (старт, оптимумы, финиш), изменяющиеся в ходе исторического развития от поколения к поколению – базовая характеристика социально-возрастной периодизации.

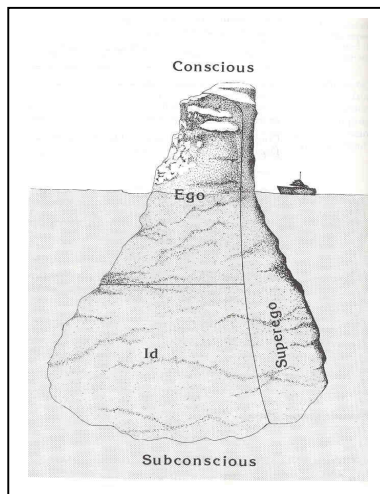
Концептуальные подходы к проблеме личностного развития различаются между собой по виду элементов, или структурных понятий, которые они используют; они также различаются по способу концептуального осмысления организации этих элементов. Некоторые теории выстраивают сложную структурную систему, в которой много компонентов связано между собой множеством разнообразных связей. Другие теории предпочитают простую структурную систему, в которой имеется всего несколько компонентов, соединенных немногочисленными связями.

За всеми современными теориями личности явно или неявно стоит философское представление о природе человека. Например, одна из теорий рассматривает человека как организм, который размышляет, выбирает и принимает решение (рациональное представление о человеке), в то время как другая видит в человеке организм, который ведет себя иррационально, вынужденно, под влиянием влечений (представление о человеке как о животном); одна теория видит в человеке механизм, автоматически реагирующий на внешние стимулы (механистическое представление), тогда как другие смотрят на него как на систему,

перерабатывающую информацию, подобно компьютеру (компьютерное представление).

Так, одной из наиболее ярких и влиятельных концепций личности XX века явилась **психоаналитическая концепция**

3. **Фрейда**. Ученый условно разделил личность на три составляющие: Оно (Id), Я (Ego) и Сверх-Я (Superego). Подразумевается, что человек подвержен мощнейшему влиянию внутренних инстинктов (Оно), которые сталкиваются с общественными требованиями и установками (Сверх-Я) на своеобразной арене борьбы, которой служит Я.



Согласно данной психодинамической теории, человеческая личность, как явствует из вышесказанного, представляет собой клубок противоречий, противостояний между природными, сущностными потребностями и требованиями общественного уклада. Движущими силами развития индивида выступают сексуальный и агрессивный инстинкты. Именно движение в сторону их удовлетворения означает реализацию действительного личностного потенциала. Такая реализация происходит в виде ожесточенной борьбы внутри человека, через проживание тревоги и регуляции противостояния с помощью механизмов психологической защиты. Рост личности человека оценивается с помощью определения его актуальной на данный момент *стадии психосексуального развития*. Так, если человек «застревает» на какой-либо стадии развития (всего Фрейд выделяет три стадии развития: оральная, анальная и фаллическая), то данная личность считается «недоразвитой», подверженной чрезмерной (в отличие от рекомендуемой - оптимальной) фрустрации, и данный кризис личностного роста может быть преодолен с помощью психологического анализа детских комплексов и неврозов. Как мы видим, данный психодинамический подход в понимании личности и ее развития имеет в своей основе философскую

предустановку об изначальной порочности человека, и все исследовательское внимание в данном случае направлено внутрь человека (носит интернальный характер), сосредоточившись на процессе борьбы инстинктов и внешних средовых требований. Фрейд рассматривает общественное окружение не как структурный компонент личности, а как некий соперничающий в плане жизненных интересов фактор. И эта позиция, надо сказать, является неким лейтмотивом большинства современных личностных концепций. Но вернемся к этому несколько позже, рассмотрев и другие теоретические конструкты.

Следующей яркой теоретической концепцией, рассматривающей природу личности и вводящей свои критерии личностного роста, стала **гуманистическая концепция**, базирующаяся на взглядах *К. Роджерса* и *А. Маслоу*. Согласно данной концепции, в противовес концепции традиционного психоанализа, исходным стремлением личности является стремление к самоактуализации. Одним словом, К. Роджерс считает, что у организма есть одна основополагающая тенденция и одно стремление – актуализировать, сохранять и расширять самого себя. Понятие актуализации означает тенденцию организма вырастать из простого существа в сложное, продвигаться от зависимого существования к независимому, переходить от фиксации и ригидности к возможности изменения и свободе выражения. Понятие включает в себя и стремление каждого человека удовлетворять потребности или снижать напряжение, но оно особенно подчеркивает те удовольствия и удовлетворенности, которые вызывает деятельность, способствующая росту организма. А сущностной основой личности в данной теории считается безусловное позитивное начало, которое и обеспечивает каждому организму направление роста – к лучшему и к наиболее удобному, комфортному. Одним словом – к самосовершенству в самом широком экзистенциальном смысле данного понятия. И если у Фрейда человек изначально порочен, то у Роджерса человек, образно говоря, представляет собой семя, внутри которого потенциально прекрасное творение жизни, природы, и это прекрасное не проявляется лишь в том случае, если этому целенаправленно мешать. Так, кстати говоря, и происходит, согласно взглядам

Роджерса, под давлением не совсем адекватных истинным потребностям личности общественных стереотипов развития. Для обеспечения условий истинного роста личности необходимо усовершенствовать всю систему общественных отношений, которая должна в качестве основополагающих ценностей использовать ценности человеческой индивидуальности и врожденного права на самоактуализацию. А поскольку именно самоактуализирующаяся личность может быть единственно позитивной в социальном отношении, то и главной задачей общественного развития ставится забота о создании оптимальных условий для личностного развития (по описанным нами выше критериям) и средоточие внимания на внутриличностных процессах.

Одной из разновидностей личностных теоретических подходов, выделяемых на сегодняшний день, являются подходы, отличительной особенностью которых стало внимание к теме отдельных личностных черт. Дж. Оллпорт, как один из основоположников **теории личностных черт**, считал, что черты (черты личности) являются базовыми единицами личности. По Оллпорту, черты реально существуют и заложены в нервной системе. Они представляют собой обобщенные личностные диспозиции, которые объясняют повторяемость функционирования личности в разных ситуациях и в разное время. Черты можно характеризовать тремя свойствами – частотой, интенсивностью и диапазоном ситуаций. Черты формируются в личности под воздействием факторов двух типов: факторы внешней среды и факторы генетической обусловленности. Таким образом, личность представляет собой некую природную данность, дальнейшее формирование которой, хотя и имеет некоторые индивидуальные предпосылки, связанные с генетической, врожденной детерминацией, обусловлено воздействиями внешней среды. При этом черта, согласно данной концепции, выражает то, что человек обычно делает во многих ситуациях, а не то, что человек сделает обязательно в данной конкретной ситуации. Оллпорт утверждает, что для действительного понимания поведения необходимо пользоваться как понятием черты, так и понятием ситуации. Понятие черты необходимо исследователю для объяснения согласованности

поведения личности, а понятие ситуации – для объяснения вариативности поведения. В последствии идея уникальности личности привела Оллпорта к предположению существования у человека неких уникальных черт личности, которые не поддаются научному изучению. Данный акцент Оллпорта на уникальных личностных чертах был трактован как подтверждение невозможности существования науки о личности, что привело в результате к возникновению существенного научного противоречия, не способствовавшего дальнейшему продвижению в этой исследовательской области.

В настоящее время сторонники теории личностных черт выделяют пять факторов черт личности (так называемая *Большая Пятерка*): *невротизм* (измеряет приспособленность либо эмоциональную нестабильность; идентифицирует индивидов, подверженных неприятным переживаниям (дистрессам), склонных к чрезмерным страстям и порывам, к идеям, далеким от реальности, и к неадекватным реакциям на действительность); *экстраверсия* (измеряет широту и интенсивность межличностных взаимодействий; уровень активности; потребность во внешней стимуляции; способность радоваться жизни); *открытость опыту* (измеряет активный поиск нового опыта и признание его самостоятельной ценности; терпимость к чужому, непривычному и исследовательский интерес к нему); *доброжелательность* (измеряет качество отношения человека к другим людям на всем континууме от сочувствия до враждебности в мыслях, чувствах и действиях); *сознательность* (измеряет степень организованности, настойчивости и мотивированности индивида в целенаправленном поведении; противопоставляет людей надежных и требовательных тем, кто апатичен и не тщателен в работе).

Психологи черт личности полагают, что индивидуальные оценки человека по параметрам вышеприведенной Большой Пятерки остаются стабильными где-то после 30 лет. До этого возраста возможны значительные изменения и рост, что позволяет некоторым психологам утверждать, что, «подобно интеллекту и физическому росту, черты личности, видимо, имеют свою точку полной зрелости... развитие личности не завершено до окончания третьего десятилетия жизни».

По последним оценкам психологов, сторонников теории личностных черт, общая доля генетического фактора в чертах личности составляет где-то порядка 40%. Другими словами, около 40% индивидуальных различий в чертах личности объясняется наследственностью. И при этом важно понимать, что сильное генетическое влияние отнюдь не означает зафиксированность черты личности раз и навсегда – она может изменяться под влиянием среды.

Следующей разновидностью теорий о личности являются так называемые *теории научения*, которые рассматривают процесс личностного становления с позиций «стимул-реакция». В целом теория стимула и реакции интерпретирует рост и развитие личности как аккумуляцию привычек, которые затем упорядочиваются в виде иерархии или по значимости, т.е. человеческое поведение представляет собой реакцию на подкрепления, находящиеся в окружающей среде, и оно более ситуативно, специфично, чем это предполагалось другими теориями личности (например, теорией черт и психоанализом). Согласно теории научения, ни одна реакция не является результатом конфликтов в сфере бессознательного, а представляет собой лишь усвоенную неадаптивную реакцию, которая может быть устранена. И при этом, как полагают сторонники теории научения, нет никаких оснований предполагать, что устраненную неадаптивную реакцию заменит другая неадаптивная реакция. Скиннер, один из основоположников теории научения, в своих представлениях о личностном росте и развитии продолжает особо подчеркивать важность режимов подкрепления в процессе усвоения и исполнения поведения.

Данный подход к личности и личностному развитию, сводимый лишь к процессу внешнего стимулирования и получаемой в результате индивидуальной личностной реакцией, многократно критиковался различными учеными-человековедами, особенно сторонниками гуманистической концепции, за недостаточное внимание к активной позиции самого человека относительно собственного личностного изменения и роста. Однако, при всей неоднозначности теорий научения, следует признать, что и принцип «стимул-реакция»

играет немалую роль в становлении, воспитании человека, особенно на ранних этапах развития. При этом в более зрелые периоды своего развития личность становится не просто объектом социального воздействия, но и субъектом, активно участвующим в формировании социо-культурной реальности.

Теория личностных конструкторов, основателем которой является Дж. Келли, базируется на философской позиции конструктивного альтернативизма. Согласно этой позиции, нельзя открыть ни объективной реальности, ни абсолютной истины – их не существует. Вместо этого мы можем говорить о попытках конструировать события – интерпретировать явления, чтобы понять их. Согласно данной теории, личность представляет собой активный элемент, который ориентируется в окружающем мире и строит свою жизнедеятельность на основе личностных конструкторов. Конструктор – это способ конструирования, или интерпретации мира. Человек переживает события, интерпретирует их, структурирует и наделяет их значениями.

Принципы развития Келли-Пиаже:

- признание прогрессивного движения от глобальной недифференцированной системы к дифференцированной целостной системе;
- рост использования абстрактных структур с целью охвата большего количества информации более экономным способом;
- развитие как ответ на попытки ввести новые элементы в когнитивную систему;
- развитие когнитивной системы как целостной системы в отличие от простого добавления к ней новых частей или элементов.

Развитие личности в данном контексте представляет собой движение от более простых личностных конструкторов к более сложным, что способствует структурированию накопленной в процессе жизнедеятельности информации с помощью интеграции отдельных данных в одно целое, в конструктор, имеющий обобщенный характер и позволяющий ориентироваться в мире с помощью полученной матрицы мировосприятия. И чем больше информации интегрировано в личностный конструктор (при

условии цельности и смысловой структурированности), тем выше уровень личностного развития.

Следует обратить пристальное внимание и на **социально-когнитивную теорию личности**. Современная социально-когнитивная теория придерживается взгляда на человека как на активное существо, использующее когнитивные процессы, чтобы представлять события, предвосхищать будущее, выбирать направление действия и взаимодействовать с другими людьми. Сторонники данной теории отвергают представления о том, что люди постоянно находятся под ударами стимулов окружающей среды. Социально-когнитивная теория полагает, что жизнеповедение можно объяснить в категориях взаимодействия между человеком и его окружением. Да, действительно, люди находятся под влиянием окружающей среды, но в то же время они сами выбирают способы действия. Человек одновременно и реагирует на ситуации, и активно создает ситуации, влияя на них. Люди и отбирают ситуации, и формируются под их влиянием; они воздействуют на поведение других людей и формируются под влиянием поведения этих других.

Социально-когнитивная теория выделяет развитие *когнитивных компетентностей*, ожиданий, целей-стандартов, убеждений в самоэффективности, а также саморегулятивных функций, которое происходит как в процессе приобретения собственного опыта, так и посредством наблюдения за поведением других людей. Научение через наблюдение означает способность усваивать сложные образцы поведения, наблюдая за людьми.

Личностный рост рассматривается данной концепцией как процесс научения оптимальным формам жизнеповедения через обучение, самообучение, наблюдение за поведением других людей, через моделирование на основе полученных данных собственных, адекватных ситуации и окружению, форм реагирования.

Благодаря тому, что люди могут хотя бы приблизительно обучаться на чужом примере, прежде чем начинать действовать, они избегают ненужных ошибок.

Жан Пиаже

Существуют также и когнитивные, информационно-процессуальные, подходы к личности. Они рассматривают человеческую личность, проводя аналогии с компьютерами, вычислительной техникой. Согласно данной концепции, человек живет на основе функционирующих в его сознании программ, когнитивных схем, определяющих самоотношение, жизненные ожидания и др. И развитие личности, личностный рост можно условно обозначить как постоянное «обновление программного обеспечения», совершенствование когнитивных компетентностей, призванных повысить адаптационные жизненные возможности личности.

Основным отличительным свойством описанных выше концепций является принадлежность западной культуре, западному мировосприятию. Но наряду с этим существуют и другие личностные концепции, имеющие корни в восточной философии, которые, однако, менее представлены и интегрированы в науку, хотя и имеют в структуре своих взглядов на человека позиции, заслуживающие пристального внимания научной общественности. Например, одно из ярких различий между восточной и западной культурами заключается в том, в какой степени человек видит себя связанным с другими. В культурах Востока связи с другими людьми входят в Я-концепцию и индивиды представляют собой части, которые нельзя понять, когда они отделены от более широкого коллективного целого. Это понимание индивида резко отличается от доминирующего представления о человеке в западной цивилизации, которая рассматривает индивида как нечто уникальное и отдельное от других. А ведь рассмотрение личностной позиции относительно совокупного общества, мира в целом является необходимым условием для определения приоритетов в рассмотрении личностной сущности. И за средоточием внимания на данном аспекте понимания личности стоит будущее науки о человеке и его развитии. Вместе с этим, на данный момент представляется возможным предложить общие контуры новой личностной концепции, которая имеет в своей основе интеграцию положений об индивидуальной значимости человека и о его значении в рамках общественного развития,

которое является закономерным продолжением развития индивидуального.

Рассмотренные нами выше концептуальные позиции западной научной мысли относительно понимания личности, ее особенностей весьма перекликаются со многими положениями советской (российской) психолого-педагогической науки. Такие ученые, как В.М. Бехтерев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.Н. Мясищев, В.А. Ядов, придерживаются позиций социогенетической теории, согласно которой формирование социального человека как типичного члена той или иной общности, происходит в условиях социальной адаптации. Следовательно, встает проблема изучения процесса социализации личности, освоения им социальных ролей и соответствующих норм, обретения социальных установок и ценностных ориентаций

Теория социализации личности

Проникновение идей социализации в педагогическую науку началось в первом десятилетии XX века в США. Это было стимулировано, с одной стороны, общественной неустойчивостью, чреватой социальным взрывом, с другой – объективными потребностями капиталистического производства в инициативных, исполнительных и лояльных работниках, и, наконец, действием специфически национального фактора – массовой иммиграции в США представителей разных стран и культур, которых предстояло интегрировать в «единую нацию». Традиционная американская педагогика, не будучи готовой к выполнению этих задач, обратилась к *социологии* как методологическому фундаменту и компасу практических мер.

Социализации индивида, т.е. *его включения в существующую структуру общественных отношений*, разрабатывалась в рамках американской социологии и стала новым теоретическим ориентиром педагогики. Идеологическим стержнем концепции с самого начала выступало стремление теоретически обосновать и реализовать на практике воспитания идею *социальной адаптации* – вида взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого устанавливается равновесие с общественными требованиями и запретами ценой жертв со стороны личности или группы.

Ведущим положением этой концепции был тезис, обосновывающий правомерность одностороннего влияния социума на личность; роль личности сводилась к пассивному восприятию и интериоризации норм и стандартов данного социума.

В основу теории социализации легли идеи Ф.Гидденгса *об определяющей роли социального принуждения*, З.Фрейда, Р.Парка и А.Смолла *об трансформации конфликта в сотрудничество и приспособление*, Э.Росса – *о значимости социального контроля и мерах его реализации*. Значительное влияние на педагогическую теорию оказали идеи социализации, разработанные в трудах Л.Уорда и Ф.Гиддингса – представителей позитивистской традиции социологов психологической школы. Теория социализации как «сплав элементов крайне разнородного населения в однородный тип», принадлежит Гиддингсу, и трактовка образования / воспитания (*education*) как главной задачи общества, данная Уордом, послужили обоснованием необходимости общенациональной системы образования и воспитания как основного института социализации. Учение Уорда о социализирующем воздействии любых человеческих контактов дали толчок к изучению микросреды – новому направлению в американской педагогике, выделившемуся в самостоятельную область знания – *педагогическую социологию (sociology of education)*.

Видное место среди основоположников внедрения идей социализации в теорию и практику американского воспитания занимает *Джон Дьюи*, который одним из первых в американской педагогике выдвинул тезис *о необходимости подготовки молодежи к жизни в существующем обществе*, сформулировал главные методы и конечную цель социализации: активное участие в «общем труде», освоение социальных ролей и приспособление к социальной среде. Обоснованная Дьюи концепция социальной адаптации стала ключевым положением социализации, господствовавшая в педагогике США до конца 1960-х годов.

Несмотря на многолетние дискуссии, среди специалистов – социологов, психологов, педагогов и др. до сих пор остаются существенные разногласия в понимании и трактовке понятия «социализация», методических вопросах организации этого

процесса. Сохраняются разночтения в интерпретации соотношения воспитания и социализации, понимании ведущих факторов в формировании личности.

Тем не менее, при всей мозаичности подходов можно выделить ряд основополагающих *концепций социализации*. Во-первых, это фрейдистские положения *об интериоризации и идентификации* как механизмах социализации, традиционно используемые в педагогике для объяснения ранних стадий «нецеленаправленной» социализации и частично – особенностей социализации в пубертатный период развития личности. Проблему интеграции личности в данной социальной структуре такие ученые, как М.Наумберг, Э.Маккоби, С.Холл, Г.Линдси пытались решить в рамках классического психоанализа, многочисленные представители неофрейдизма - в связи с более широким историческим и социальным контекстом.

Во-вторых, это концепция *символического интеракционизма* – *теория ролей и социального научения*, которая ставили вопрос о возможности направлять социальное развитие ребенка. Теория социального научения используется педагогами как для объяснения процесса нравственного становления детей, так и для разработки методов социализации как социальной политики, осуществляемой институтом воспитания. Рольевой аспект социализации (*школа Дж. Мида*) связан с такими понятиями как институционализированные ролевые ожидания (role-expectation), ролевой конфликт (role-conflict), ролевая напряженность (role-strain), ролевой набор (role-set), адаптация к роли и т.д. *А.Морриссетт* выделяет *семь основных социальных ролей*: гражданина, работника, потребителя, члена семьи, друга, члена социальной группы и своего «Я», вокруг которых должно развиваться изучение социальных наук.

Еще одна концепция – «малых групп», точнее – *«групповой динамики»* привлекается для обоснования необходимости выработки у молодежи «социальной лояльности» как предпосылки и сопутствующего фактора «нормальной социализации» (Р.Дж.Хэвикерст, Д.Дж.Рейнольдс и др.).

Антропологическое направление в изучении социализации сводит ее сущность к передаче культуры новым поколениям и освоению ее индивидами. Понятие культуры при этом трактуется

весьма широко, т.е. включает и материальные, духовные ценности и производственные отношения (*школа М.Мид*). Особо акцентируется внимание на специфике социализации в различных субкультурах (subculture), социальной базой которых выступают возрастные группы, социальные слои, крупные неформальные союзы, объясняющие внеисторическое противоречие «молодежной» и «традиционной» культур.

Наибольшее влияние на теоретическую разработку проблем социализации оказал *структурный функционализм*, занимавший вплоть до 60-х годов ведущее положение в американской социологии. Структурный функционализм представляет человеческое общество в виде системы с определенной структурой, а под «функцией» понимаются жизненные процессы с точки зрения их пользы для самосохранения общества как целостной социальной системы. Социальная структура является системой моделей социальных отношений между действующими индивидами – *носителями социальных ролей*. Идеалом взаимодействия личности и общества является «социальное равновесие» системы, которое не только обеспечивает общественную стабильность, но и мобилизует мотивационную сферу личности.³² Парсонс пишет: «Социализация состоит в обучении, развитии и поддержании на протяжении всего жизненного цикла необходимой мотивации социально-ценностных и контролируемых моделей поведения».³³

Универсальная задача социализации – сформировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

³² Parsons T. The Social System. N.Y.: Free Press. 1964; Парсонс Т.

Система координат действия и общая теория систем действия: культура, лояльность и место социальных систем; Функциональная теория изменения / Американская социологическая мысль. М., 1994 -С.448-481

³³ Parsons T. Societies structure & Personality. N.Y.: Free Press. 1964. P.12

Т. Парсонс определял социализацию как «*интернализацию культуры общества*, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования роли».³⁴ Теория Т.Парсонса оказала влияние на дальнейшие исследования процесса социализации (Дж.Х.Баллантайн, Э. Мак Нейл, Дж.У.Огбю, Дж. и Э. Перри, Р.Дж.Хавитхерст и др.). Были определены ключевые понятия при анализе социализации как субъект-объектного процесса: «интернализация, принятие, освоение, адаптация».

Главный постулат структурного функционализма – стабильность и равновесие социальной системы – получил воплощение в таких генеральных задачах социализации как «приспособляемость и комформность», способствующих бесконфликтному заполнению социальных и статусов. Оставляя в качестве кардинальной цели формирование социально-адаптированной, лояльной личности, зарубежная педагогика вынуждена была учитывать серьезные социально-политические изменения внутри страны, так и в глобальном масштабе, и в соответствии с ними постоянно видоизменять, модифицировать теоретическое содержание и концептуальное оформление науки о воспитании подрастающего поколения. Так молодежные волнения конца 1960-х - начала 1970-х годов стимулировали американских и западноевропейских педагогов вновь пересмотреть теоретический арсенал социализации в соответствии с социальным заказом – направить активность молодежи в безопасное русло. При сохранении главной стратегической линии – *приспособление молодого поколения к социальным реалиям* – изменилась расстановка акцентов и тактические подходы к решению проблемы социальной интеграции молодых американцев.

В частности, был взят курс на гуманизацию жесткой схемы давления общества на индивида за счет активности социализируемого, признания его права и способности к принятию ответственных решений в соответствии с постулатами

³⁴ Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения.// Социальные и гуманитарные науки. –М.: РАН ИНИОН. Серия 11. –1993. №3-4. С.146

феноменологической философии и социологии. Обращение педагогов, вслед за социологами, к *феноменологии*, усиление влияния «мягкой психологии» на разработку проблем социализации в США в 1970-80-х годах объясняется стремлением раскрыть внутреннюю обусловленность поведения личности с позиции «самореализации» (А.Маслоу, Э.Фромм), которая позволяет раскрыться «безграничным потенциалам человеческой натуры». В соответствии с инновациями, главной задачей процесса социализации становится развитие *личной компетентности* и выработка *ответственного саморуководства* (К.Роджерс, Л.Кольберг).

Во второй половине XX века социализацию стали рассматривать как ориентацию индивида на овладение навыками ролевых действий и исполнения имманентных им социальных предписаний. Социум вынуждает индивида выполнять социальные требования и моделировать свое поведение по образцу символических моделей, предписываемых системой ценностей, в том случае, когда индивид принимает сознательное решение о выборе ролей и исполнении ожидания, его поведенческий репертуар отличается определенной механистичностью. Благодаря этому ответные реакции соответствуют образцам стимулов, что позволяет предвидеть социальное поведение в ретроспективном плане.

Важнейшим элементом ролевой социализации авторы Дж.Хоррокс Д.Джексон, Л.Колберг, связывают с процессом идентификации как «основным конституциональным механизмом социализации», создающим «Я – образ» как конгломерат интернализированных ролей. Исходя из такой постановки, социализация понимается как постепенное добавление к внутриличностной системе индивида тех изменений, которые происходят в идентифицированной модели – стимуле, т.е. в системе «Я»- «значимого другого».

Социальная идентификация обусловлена глубинной потребностью личности в признании со стороны других, в групповой защите, но также в самореализации, ожиданием позитивной оценки со стороны «своих» – референтных групп, общностей. Идентификация с группами, общностями – результат не только межличностного, межгруппового взаимодействия, но

также категоризации, осмысления непосредственных и опосредованных взаимоотношений между группами и общностями в доступных человеку понятиях. Идентифицируя себя с определенными группами, человек испытывает потребность «атрибутировать» себя, т.е. понять причины и следствия поступков других людей, смысл человеческих отношений. Причем у человека всегда присутствует как потребность понять эти отношения, так и потребность предсказать дальнейший ход этих отношений. Поэтому сам поиск этих причин, их адекватный выбор в различных ситуациях есть важнейшее условие социализации. *Идентификация делает человека способным к социализации*, т.е. готовым принять социальные нормы в качестве внутренних установок, как руководство к действию, делает его способным на объективную и дифференцированную самооценку.

Эти основные теоретические положения, определившие сущность теории социализации, легли в основу многочисленных эмпирических исследований, группирующихся вокруг основных *факторов социализации*: семьи как института первичной социализации, общеобразовательной школы как главного института социализации государства, группы сверстников и средств массовой коммуникации как неформальных социализирующих институтов.

В настоящее время эти идеи гуманистической концепции нашли свое отражение в *личностно-ориентированной педагогике* (Комбс), основной задачей которой является создание оптимальных условий для личностной самоактуализации обучаемых. И современное образование, таким образом, претерпевает качественные изменения, связанные с изменением педагогической парадигмы.

Педагогическая синтез-концепция личности

Мы уже убедились в том, что в настоящее время не существует единого мнения относительно понятия «личность».

Личность – это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают

биологическую сущность человека, а термином «личность» - его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Однако было бы неверным представлять себе существование этих двух «ипостасей» человека в разрозненно-независимом виде. Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное начало включено в личность и проявляется в личностном.

Когда мы говорим о том, что личность – это социальный индивид, мы имеем в виду то, что личность являет собой не просто отдельную, автономную субстанцию, а частицу целого, единого организма, имя которому – *общество*. Общество – это системное образование, совместная жизнедеятельность людей. Личность, являясь *субъектом социальных отношений*, может представлять собой как элемент, поддерживающий жизнеспособность общественного организма, так и элемент, общественную жизнеспособность в результате своей деятельности снижающий.

Здесь мы вплотную подходим к очень важной философско-педагогической задаче, связанной с выбором точки отсчета. Ведь при рассмотрении динамики личностного роста наиболее важным является этап выбора начальной, нулевой позиции и направления развития личности. И затем, на основе принятой «системы координат», можно будет оценивать, насколько процесс жизнедеятельности каждой отдельной личности относится к развитию, к росту, а насколько к деградации, разложению.

Мы только тогда
можем говорить о
формировании
личности, когда
имеется налицо
овладение
собственным
поведением
Л.С.Выготский

В настоящее время существует ряд концепций, рассматривающих понятия личностного роста и личностного развития. Так, одной из наиболее широко распространенных и влиятельных в настоящее время является гуманистическая концепция (А.Маслоу, К.Роджерс). Согласно этим представлениям личностное развитие и личностный рост характеризуются степенью актуализации человеком своих потребностей и способностей, степенью реализации потенциальных индивидуальных возможностей. В силу этого именно

самоактуализирующийся человек стоит на пути личностного роста, личностного развития, и отправной точкой при этом является сама личность человека, одной из основных целей которой является конгруэнтное существование. В рамках данной концепции одним из критериев определения личностного роста также является способность личности решать возникающие в процессе жизнедеятельности проблемы, что является залогом успешности процесса социализации (или, что чаще – ресоциализации).

Гуманистическая теория личности предельно острое внимание уделяет способности человека удовлетворять свои самые насущные потребности, способности в самой полной мере реализовать свои потенциальные возможности. Для человека первейшей задачей является выполнение «индивидуальной программы выживания». Но даже актуализация себя как личности не является заключительным этапом личностного роста, т.к. при сосредоточенности на решении исключительно собственных проблем личность уподобляется клеточке организма, которая, игнорируя цели и задачи «общей программы выживания», может стать раковой, что приведет и к её собственной гибели также. Поэтому целесообразно дополнить гуманистическую теорию личности и фундамент индивидуальной самоактуализации личности системообразующей «надстройкой», которая позволит ей успешно ориентироваться в системе целей и задач человеческого общества в целом, способствовать повышению жизненного потенциала всего человеческого вида. Таковой надстройкой может послужить система позиций восприятия, основные положения которой обосновываются в начинающей в настоящее время развиваться *синтез-концепции*.³⁵

В данной концепции с философских, культурологических, психологических позиций обосновывается необходимость ***синтетического подхода к личности***. И в этом контексте наиболее разумным представляется более объемный взгляд на личность, предполагающий вариативность личностных

³⁵ Козлова Н.И. Теоретико-методологические основания изучения социализации и инкультурации в динамичном обществе. Дис...д.п.н. М, 2000

устремлений и проявлений в зависимости от комплекса внешних и внутренних условий. Синтез-технология исходит из того, что положительные качества и релевантное поведение личности формируются в процессе накопления и использования социокультурного опыта. Изменение верований и убеждений рассматривается как производная такого опыта. Даже не смотря на некоторые различия в расстановке акцентов относительно возможностей и способностей личности (гуманистическая концепция опирается на положение об изначальной, врожденной предрасположенности личности, синтез-концепция опирается на положение о большей обусловленности личностных характеристик социокультурным опытом), Синтез-концепция весьма органично дополняет концепцию гуманистическую, раздвигая горизонты личностного роста путем введения нового понятия – *позиция восприятия*. Позиции восприятия в синтез-концепции перекликаются с уровнями смысловых образований, выделенных в работах Б.С. Братуся. А поскольку позиция восприятия напрямую влияет на процесс целеполагания и ценностного ориентирования личности, то дифференциация позиций восприятия по различным уровням позволит получить и различные уровни жизнеповедения личности, которые будут основываться на постановке задач в широком диапазоне, от задач индивидуального выживания до задач успешной социализации и актуализации личности.

Рассмотрим предлагаемую систему позиций восприятия в контексте несколько обновленной, дополненной структуры личности гуманистической концепции (рис.5.2). Условно разделим личность на два основных плана: **субъективно значимый** и **объективно значимый**. Субъективно значимый план (СЗП) личности состоит из двух важных модулей: *физиологический* (1) и *психологический* (2). Физиологический модуль – тело, состояние здоровья. Психологический модуль – психологические свойства личности, определяемые совокупностью личностно-психологических качеств. СЗП является своеобразным несущим фундаментом личности, поэтому обеспечение его надежности и прочности является наипервейшей задачей. Объективно значимый план личности (ОЗП) состоит также из двух модулей. Модуль 3 – *система навыков социального*

взаимодействия. Модуль 4 – *система позиций восприятия.* Теперь остановимся подробнее на каждом плане личности и рассмотрим предлагаемые нами критерии оценки уровня личностного развития по каждому из модулей.

Гуманистическая концепция личности с позиции восприятия

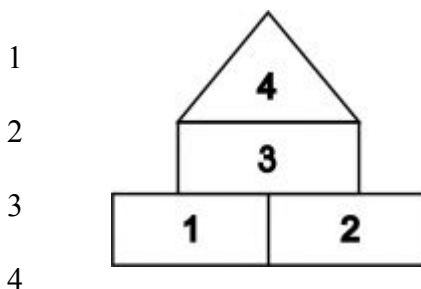


Рисунок 5.2.

Субъективно значимый план («отношения с самим собой»)

Модуль 1: уровень физического здоровья и развития напрямую влияет на общие потенциальные возможности личности. Народная мудрость «в здоровом теле здоровый дух» как нельзя более точно описывает давно установленную прямую зависимость между физическим здоровьем и общим жизненным потенциалом. Чем лучше здоровье и чем выше уровень физического развития (что определяется в конкретных медицинских и физических показателях) – тем выше уровень личностного развития в этом модуле.

Модуль 2: представляет собой **совокупность личностно-психологических качеств**, среди которых ряд научных исследователей (Анохин С.М., Бочарова В.Г., Григорьев С.И., Гуреев А.П., Гаркуша Н.В., Зимняя И.А., Кураленкова Н.П., Магин В.А., Пеньков В.Е., Сивцова И.В., Слостенин В.А.) с точки зрения значимости для специалиста-педагога выделяют следующие: преобладающе стенический эмоциональный фон,

невозмутимость, положительно-конструктивное принятие себя, стрессоустойчивость, гибкость реакций на внешние изменения, эмпатия, высокий уровень рефлексии, терпимость и понимание по отношению к мировоззрению других людей и т.д. При этом, важно заметить, что принадлежность вышеперечисленных качеств именно к субъективно-значимому плану личности весьма условна, так как многие из этих качеств являются вырабатываемыми в течение жизни навыками социального взаимодействия и могут быть отнесены к объективно-значимому плану личности. Но, так как эти качества-навыки оказывают прямое влияние на степень внутриличностного, субъективного благополучия человека, то мы и будем их рассматривать как в разрезе субъективно-значимого, так и в разрезе объективно-значимого плана личности. Степень выраженности, развитости данных качеств говорит о степени личностного развития в данном модуле общей личностной структуры. Также в данном модуле учитываются психо-физиологические особенности личности: свойства нервной системы, темперамент. Но, как известно, даже физиологические характеристики нервной системы, имеющие физиологическую обусловленность, не остаются неизменными на протяжении жизни человека, а подвержены изменениям, т.е. – нервная система весьма пластична. Поэтому, психо-физиологические особенности нами будут учитываться, но основное внимание мы будем уделять тому направлению личностного развития и тем личностным характеристикам, которые являются объективно значимыми как для общежизненного благополучия личности, так и для успешной профессиональной деятельности в рамках рассматриваемой нами специальности.

Объективно значимый план («отношения с миром»)

Модуль 3: система навыков социального взаимодействия базируется на том социальном опыте, который человек приобретает в результате процесса социализации (первичной, вторичной). Данная система состоит из ролевых предпочтений, усвоенных шаблонов реагирования и т.д. Уровень личностного развития по данному параметру оценивается с точки зрения конструктивности используемых навыков взаимодействия, оптимальности их применения, богатства ролевого арсенала,

скорости адаптации к изменениям внешних социальных условий и т.д.

Модуль 4: система позиций восприятия. 1-ая позиция – оценка всего с точки зрения собственных желаний и потребностей (*эгоцентрически-смысловой уровень*); 2-ая позиция – оценка с точки зрения интересов и потребностей другого человека (*группоцентрический смысловой уровень*); 3-я позиция – оценка с точки зрения потребностей и интересов социального окружения (*просоциальный смысловой уровень*); 4-ая позиция – оценка с точки зрения человеческого общества в целом, глобальная оценка (*мегасоциальный уровень*). Уровень личностного развития в данном модуле личностной структуры определяется степенью владения всеми четырьмя позициями восприятия.

Итак, в вышеописанной структуре личности присутствуют не только те элементы, которые значимы лишь индивидуально, но и те, которые характеризуют личность в самом общем философском плане как *субъект системных отношений*. И в этом случае личностный рост определяется не только по степени индивидуального благополучия, но и по степени конструктивности внешнего взаимодействия, которое является залогом поддержания и повышения жизненного потенциала человеческого общества в целом, а значит, и каждого отдельного человека, являющегося неотъемлемой частичкой, клеточкой общественного организма.

Ведущая способность субъекта – способность к взаимообусловленным преобразованиям себя и широкой окружающей действительности, включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю, «орудию», своеобразному инструменту социального взаимодействия, формирующегося прижизненно.

Основная плоскость личности – позиция человека в мире, потому извечный вопрос соотношения биологического и социального в человеке, вполне решим. Генетические характеристики индивида не являются факторами личностного роста, а лишь являются условиями, которые необходимо учесть при определении некоторых индивидуальных моментов при методическом определении структуры программы личностного

развития, и при этом направление личностного роста должно определяться на общефилософском уровне, в рамках задач повышения жизненного потенциала всего человеческого вида (который существует в тесной взаимосвязи с другими видами жизненной организации на земле).

Литература:

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во У РАО, 2003.
2. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель— Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
3. *Тесленко А.Н.* Социальная педагогика. Учебное пособие. —Астана.: ЕАГИ, Изд-во ЦНТИ, 2007.
4. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. -М.: Высшая школа, 1990

Дополнительная литература:

1. *Бондаревская ЕВ., Купьевич СВ.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания.
2. *Гликман П.З* Воспитание или формирование // Педагогика. 2000. № 5.
3. *Кенесарина З.У.* Социальное воспитание американских школьников: теория и практика. Алматы, 2000
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.1988.
5. *Корнетов Г.Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М, 1993.
6. *Новикова Л. И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика, 2000. № 6 С.3-9
7. *Л. Первин, О. Джон.* Психология личности: теория и исследования / перевод с англ. -М.: Аспект Пресс, 2000
8. *Тесленко А.Н.* Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме. Алматы, 2003

Основные понятия:

- *Человек*
- *Индивид*
- *Личность*
- *Личностный рост*
- *Теории личности*
- *Теории социализации*
- *Синтез-теория личности*

Вопросы для самоконтроля:

1. Охарактеризуйте общее и особенное объекта и предмета педагогики.
2. Проанализируйте Маугли и других «детей джунглей» с позиции семантики понятий «человек-индивид-личность».
3. Что понимается под понятием «филогенетическая программа»? Охарактеризуйте ее базовые понятия «онтогенез» и «филогенез».
4. Чем отличается смысл понятий «социогенез» и «жизненный путь»?
5. В чем суть психоаналитической теории личности? Чем она отличается от гуманистической теории?
6. Какие базовые характеристики теорий личностных черт и личностных конструктов используются в современной педагогике?
7. Охарактеризуйте теорию научения с позиции ее педагогической значимости. В чем ее достоинства и недостатки?
8. Какие положения социально-когнитивной теории ценны для современной практики образования?
9. Можно ли сегодня говорить о целостной теории социализации личности? Какие концептуальные положения легли в ее основу?
10. В чем смысл педагогической синтез-теории личностного роста? На сколько она востребована современной педагогической практикой?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. На примерах из художественной литературы и кинематографа проанализируйте жизненный путь главного героя, факторы его социализации, педагогические условия формирования личности. Результаты анализа оформите в виде эссе.
2. По мнению Л.С.Выготского «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не

бывшего на прежних ступенях». На основе имеющегося материала постройте карту личностного развития.

3. Известный российский психолог Б.Г. Ананьев выделял следующие различные, совокупно действующие факторы формирования личности: наследственность, влияние среды, воспитание в широком и узком смысле слова, собственную практическую деятельность. Какие из них несут наследственный, врожденный характер, а какие социальный? Какие целенаправленный, а какие стихийный характер? Результаты своих размышлений оформите в виде логико-структурной схемы.
4. Проанализируйте современные концептуальные положения теории личности и соотнесите имеющиеся в науке подходы: а) субъект-субъектный подход («в интересах личности и общества»); б) объект-субъектный подход («в интересах общества»); в) субъект-объектный («в интересах личности»). Результаты представьте в виде таблицы.
5. Российский философ В.В.Петухов отмечает, что «в качестве субъекта деятельности человек представляет собой «открытую» систему: его существование и развитие зависит от связей с окружающим миром, в котором он действует, живет и частью которого он является. Выскажите свое мнение. Приведите другие точки зрения.

Глава 6. Возрастные и индивидуальные особенности социализации личности

Проблемы возрастной периодизации в психолого-педагогических науках

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе предпринимаются различные попытки моделирования основных этапов процесса социализации. Пожалуй, одной из первых и наиболее признанной можно считать попытку Эрика Эриксона выделить семь стадий жизни человека от рождения до старости (табл. 5.1). Он обратил внимание на развития человеческого «Я» в процессе социогенеза, на изменение личности по отношению к социальному окружению и к себе, включающее как позитивные, так и отрицательные моменты.³⁶ Центральная тема индивидуального существования - постоянное стремление к собственной идентичности и к ее сохранению. «Идентичность, которая в конце детства становится важнейшим противовесом потенциально вредному господству детского «Сверх-Я», позволяет индивиду освободиться от чрезмерного самоосуждения и диффузной ненависти к инородному. Эта свобода - одна из предпосылок, позволяющая «Я» интегрировать зрелую сексуальность, новые физические силы и задачи взрослого человека»³⁷.

Эрик Эриксон разделил развитие идентичности на фазы или ступени в рамках т.н. *эпигенетических диаграмм* (табл. 6.1). Как следует из них, индивид переживает в ходе развития своей идентичности целый ряд психосоциальных кризисов /А/. Они разыгрываются в окружении определенных реферативных личностей /Б/, связаны с элементами социального порядка /В/ и психосоциальными модальностями /Г/ и определяются психоаналитическими фазами сексуального развития /Д/.

³⁶ Эриксон Э. Детство и общество. –Обнинск: Принтер. 1993.

³⁷ Там же. –С.68

Таблица 6.1. Эпигенетические диаграммы Э.Эриксона

А	Б	В	Г	Д
Психосоциальные кризисы	Референтное окружение	Элементы социального мира	Психосоциальные модальности	Психосоциальная фазы
Доверчивость или подозрительность	Мать	Космический порядок	Получать, давать	Оральная
Автономия или стыд и сомнение	Родители	«Закон и порядок»	Держать (удерживать), оставлять (выпускать)	Анальная
Инициативность или чувство вины	Семейное окружение	Идеалы, эталоны	Действовать (идти напролом), делать понарошку (играть)	Инфантильно-генитальная
Осмысленная работа или чувство неполноценности	Микрорайон (место проживания), школа	Технологические элементы	Делать что-либо «правильное», делать что-либо вместе с другими	Латентный период
Идентичность или диффузия	«Собственные» группы, «посторон-ние», лидеры как образцы	Идеологические направления	Кто я? (кем я не являюсь?), Я в коллективе	Пубертатный период
Близость и солидарность или изоляция	Друзья, сексуальные партнеры, соперники, сослуживцы	Правила работы и соперничества	Потерять и найти себя в других	Генитальный
Продуктивность или самоуничтожение	Общая работа, совместная жизнь в браке	Веяния времени в традициях и воспитании	Создавать, обеспечивать	
Цельность или отчаяние	«Человечество», «люди моего типа»	Мудрость	Быть тем кем стал; осознание скорой смерти	

Интересную с точки зрения последовательности и стадий модель социализации предложил чешский социальный психолог А.Юровский, различающий *три основных этапа в рамках той или иной области гуманитарного знания. Первый этап связан с процессом освоения человеком системы социальных отношений и норм* по мере его вхождения в первичные социальные группы (семья, референтные группы и т.д.), рассматриваемые в рамках социологии. *Вторая стадия характеризуется межличностными связями*, образующими область промежуточных переменных (статус, социальные роли и т.д.), и изучаются социальной психологией. Наконец, *третья, связанная с процессом духовного обогащения личности*, развитием его способностей и индивидуального опыта и всей системы социальных условий и отношений, является предметом изучения общей психологии. Подобный междисциплинарный подход безусловно интересен, но вызывает сомнение попытка расчленить во времени процесс вхождения человека в социальную структуру, в систему межличностных отношений, с одной стороны, и с другой – процесс персонализации и самоутверждения личности, представляющие собой лишь различные стороны одного и того же процесса социализации человека.

Заслуживает внимания попытки с несколько иной стороны подойти к характеристике *основных этапов социализации*. Так, например, Г.М.Андреева выделяет три основных этапа (стадии) социализации: дотрудовая, трудовая и послетрудовая. На всех стадиях воздействие общества на личность осуществляется или непосредственно, или через группу. Общество и группа передает формирующейся личности некоторую сумму норм и ценностей посредством определенной системы знаков. *Те конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей, выступающие своеобразными трансляторами социального опыта*, Г.М.Андреева называет *институтами социализации*. На *дотрудовой стадии* таковыми являются семья, дошкольные детские учреждения, школа, вуз. Основным институтом социализации на *трудовой стадии* она считает производственный коллектив. Что касается *послетрудовой стадии*, то вопрос, по мнению ученого, остается открытым. Г.М.Андреева подчеркивает, что институты социализации, осуществляя свое воздействие на личность, как бы

сталкиваются с системой воздействия, которая задается большой социальной группой, в частности, через традиции, обычаи, привычки, образ жизни. От того, какой будет та равнодействующая, которая сложится из систем таких воздействий, зависит конкретный результат социализации. В связи с этим, она отмечает, что проблема социализации при дальнейшем развитии исследований должна представлять собой связующее звено в изучении соотносительной роли малых и больших групп в развитии личности.

Своего рода продолжением рассмотрения этого круга идей, если иметь в виду усиление роли системообразующего фактора – *деятельностного опосредствования*, в формировании личности, индивида является **концепция развивающейся личности** (А.В.Петровский). В ее основе лежит идея трех фаз становления личности в социально среде (социализации) – адаптации, индивидуализации и интеграции, возникновение и протекание которых связаны с наличием социогенной потребности индивида в персонализации и с деятельностно опосредствованными возможностями удовлетворить ее в референтных группах. Социализация, с позиции А.В.Петровского, – диалектическое единство прерывности и непрерывности. Первая тенденция отражает качественные изменения, порождаемые особенностями включенности личности в новые социально-исторические условия, вторая – закономерности развития в рамках данной референтной группы. Соответственно и предлагаемая им концепция объединяет две модели, первая из которых описывает фазы развития при вхождении в новую референтную группу, вторая – периоды возрастного развития личности.³⁸

Первичная социализация личности осуществляется в **детстве**. Между возрастом и детством, с точки зрения А.С.Белкина имеются существенные различия: возраст – понятие психологическое. Оно характеризует, во-первых, стадию психофизиологического развития, во-вторых, способность ребенка

³⁸ На основе данной концепции предложена возрастная периодизация развития личности, не совпадающая с существовавшими ранее концепциями психического развития личности. См.: Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. –М., 1998

разрешать противоречия между требованиями социальной среды и его возможностями.³⁹

Детство, во-первых понятие *педагогическое*, более широкое, чем возраст. Оно определяется степенью участия взрослых в обеспечении главных жизненных потребностей ребенка (биологических, материальных, духовных). Во-вторых – уровнем возможностей ребенка самостоятельно противодействовать отрицательным влияниям среды, т.е в данном случае речь идет о социальной, экономической и юридической дееспособности. В-третьих, понятие детство носит ценностный характер, т.е. ребенок рассматривается не только как член общества, субъект и объект социализации, но и как непреходящая, самостоятельная ценность.

А.В. Мудрик, в большей мере условно, выделяет три группы задач каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические (табл.6.2.).⁴⁰

Естественно-культурные задачи – достижение на каждом возрастном этапе определенного уровня биологического созревания, физического и сексуального развития, имеющих определенное нормативное различие в тех или иных регионально-культурных условиях.

Социально-культурные задачи – специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период истории. Они, с одной стороны, предъявляются личности в вербализированной форме институтами и агентами социализации, а с другой – существуют в виде определенных норм и ценностей в общественной практике, не совпадая друг с другом, и нередко противоречат друг другу.

Социально-психологические задачи – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самоактуализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы решения.

³⁹ Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. В 2-х ч. -Свердловск. 1991. -С.7

⁴⁰ Педагогика и психология развития личности: Программа курса. / Под.ред. А.В.Мудрика. М. 1992

Таблица 6.2. Задачи личностного развития (по А.В.Мудрику)

Этап развития	<i>Естественно-культурные задачи</i>	<i>Социально-культурные задачи</i>	<i>Социально-психологические задачи</i>
Дошкольное детство (0-6 лет)	Формирование двигательных навыков. Способности к прямохождению. Сенсорное развитие.	Овладение речью. Овладение предметно-манипулятивной деятельностью. Развитие образной и элементарной формами мышления, произвольным поведением. Овладение первичными способами сотрудничества и кооперации	Становление образа Я и самооценки. Половая идентификация. Обретение бессознательного чувства «базового доверия» к внешнему миру, чувства автономии и инициативы
Младшее школьное детство (6—10 лет)	Развитие двигательных навыков Развитие признаков маскулинности-фемининности Формирование произвольности психических процессов.	Овладение ролью ученика, систематическими знаниями и умениями в объеме школьного обучения. Индивидуализация процессов и овладение способами самоорганизации для их реализации. Формирование стремления к достижению результата и умения адекватно оценивать свои успехи и неудачи.	Развитие рефлексии относительно своей деятельности. Половая стереотипизация. Преодоление противоречий между ролями ребенка и школьника (кризис 6 лет) и между стремлениями к импровизации, творчеству, демократическому общению и приверженностью к стереотипам и подчинению авторитетам.

<p>Подростковый возраст (11-14 лет)</p>	<p>Рост всех систем организма. Половое созревание</p>	<p>Овладение знаниями в объеме школьного курса. Проба сил в различных сферах интересов. Формирование группового инстинкта. Приобщение к романтическим идеалам (верность, дружба, отвага и т.д.). Самовоспитание в значимых сферах (физическое самосовершенствование, индивидуальные интересы). Определение вида дальнейшего образования.</p>	<p>Преодоление маргинальности между детством и отрочеством Преодоление кризиса личной идентичности через углубление и расширение самооценок, идентификацию с половозрастной группой и референтной группой сверстников, автономизацию от взрослых.</p>
<p>Ранняя юность (15-17 лет)</p>	<p>Завершение физического и полового развития. Гармонизация всех систем организма.</p>	<p>Овладение программой учебного заведения. Определение ценностных ориентаций в профессиональной и вне ее сферах. Выбор дальнейшего жизненного пути. Преодоление отношения к человеку как средству и формирование отношения к</p>	<p>Преодоление маргинальности между подростковым и взрослым состояниями. Относительно безболезненное прохождение через ролевую и личностную неопределенности. Гармонизация образа «Я» . Развитие рефлексии. Сексуальная децентрализация в поведении.</p>

		<p>нему как к цели</p> <p>Овладение эффективным взаимодействием с окружающими лицами обоего пола разных возрастов.</p> <p>Самоутверждение в сущностном и внешнем планах.</p>	<p>Гармонизация стремлений «быть как все» и «быть не как все»</p>
<p>Юношеский возраст (18-23 года)</p>	<p>Завершение гармонизации всех систем организма.</p> <p>Стабилизация жизненных сил.</p>	<p>Адаптация к социальным ролям и отношениям взрослого.</p> <p>Овладение жизненными навыками, необходимыми для выполнения актуальных социальных ролей.</p>	<p>Обретение чувства идентичности и индивидуальности.</p> <p>Обретения опыта интимной психологической близости.</p> <p>Самоутверждение через самореализацию в отношениях с лицами другого пола и соответствие исполняемым социальным ролям.</p>
<p>Молодость (23-33 года)</p>	<p>Организация здорового образа жизни.</p>	<p>Овладение компетентностью в основных сферах жизнедеятельности – в семье, труде, социальных отношениях.</p> <p>Формирование умений целеполагания.</p>	<p>Обретение чувства предприимчивости и эффективности в семейной, трудовой и отношенческой сферах.</p> <p>Преодоление возможного кризиса 30 лет.</p>

<p>Зрелый возраст (34-60 лет)</p>	<p>Сохранение здоровья и здоровый образ жизни.</p>	<p>Самореализация в профессиональной сфере (вплоть до смены рода деятельности). Обеспечение семейного благополучия. Воспитание детей (позднее внуков).</p>	<p>Обретение чувства продуктивности, ощущения контроля над ситуацией. Преодоление возможных кризисов 40 и 50 лет.</p>
<p>Пожилой возраст (после 60 лет)</p>	<p>Сохранение жизненной активности и здорового образа жизни.</p>	<p>Сохранение и переориентация социальной активности и познавательных интересов. Нахождение форм участия в жизни близких.</p>	<p>Обретение удовлетворенности прожитой жизнью, чувства исполненного долга. Нахождение доступных способов самореализации. Смягчение кризиса перехода к пост-трудовому периоду жизни.</p>

Решения всех трех названных групп задач объективно необходимо для развития личности. Если какая-либо задача остается нерешенной, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его незавершенным, либо деформирует личность. Возможен вариант когда, та или иная задача, не решенная в определенном возрасте, внешне не проявляется в развитии, но через определенный период времени (иногда довольно значительный) она «всплывает», что приводит к якобы немотивированным поступкам, изменениям в поведении личности.

Таким образом, детство должно рассматриваться как целостная система, обеспечивающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитания ребенка на основе ценностно-личностного подхода.

Особенности развития и воспитания в детстве

С момента рождения у ребенка начинает функционировать разнообразные механизмы психической деятельности.

Которые обеспечивают его взаимодействие со взрослыми и с окружающей средой, удовлетворяя его жизненные потребности. Новорожденный способен в элементарной форме воспринимать воздействия на различные органы чувств. Все анализаторы с первых дней жизни ребенка осуществляют первоначальный, примитивный анализ воздействий среды. Наличие многообразных форм сенсорной активности и рефлексов способствуют его быстрой адаптации к новым условиям жизни и созданию предпосылок для дальнейшего развития. Появление индивидуального опыта, установление различных отношений и связей с социальным окружением на основе механизма временных связей означает переход от новорожденности в конце первого месяца жизни к новому младенческому периоду развития.

Младенческий период от 1 месяца до 1 года характеризуется высокой интенсивностью процессов развития сенсорных и двигательных функций, созданием предпосылок речи и социального развития в условиях непосредственного взаимодействия ребенка со взрослыми. В это время чрезвычайно важное значение имеет социальная среда, участие взрослых не только в физическом, психологическом развитии ребенка, но и в его

социальном развитии. Целостно процесс развития личности в этом возрасте отличается максимально выраженной интенсивностью не только по темпам, и в смысле новообразований. На этой богатой и многокачественной основе после года жизни и на протяжении всего жизненного цикла человека осуществляется социальное развитие психики.

Следующий период – *раннее детство* (от 1 года до 3 лет) чрезвычайно важен для развития личности, так как создает предпосылки для формирования личности как субъекта социализации. Доминирующей функцией этого возраста является восприятие, развивающееся на наглядно-чувственном уровне. Овладение речью и первичными умственными операциями позволяет ребенку более активно включаться в социальные связи как с взрослыми, так и со своими сверстниками. Именно в этом возрасте начинает влиять на развитие ребенка социально-экономический фактор. Дети из культурных, обеспеченных семей демонстрируют превосходство в развитии по сравнению с детьми из малообеспеченных семей.

Исследования социальной депривации в детском возрасте показали, что долговременная разлука с матерью или иным лицом, занимающим ее место, в следствии постоянной заботы о материальном благополучии и выживания семьи, в раннем детстве приводит, как правило, к нарушению психического здоровья ребенка, проблемам в социальной адаптации, оставляя последствия во всем его дальнейшем развитии.

Непосредственные контакты с родителями в раннем возрасте обеспечивают целый комплекс позитивных влияний на ребенка. Взрослый не только эмоционально стимулирует познавательную и практическую активность, но и осуществляет оптимальную организацию окружающей среды, обогащая ее игрушками и разнообразными предметами. Он выступает как источник социального и эмоционального подкрепления деятельности маленького ребенка. При этом он использует доминирующую роль восприятия с целью эффективного воздействия на детское поведение. В общении и сотрудничестве со взрослыми начинает проявляться коммуникативная активность ребенка, что, в свою очередь, оказывает влияние на развитие как его познавательных функций, так и некоторой социальной компетенции. Начиная

отделять себя от окружающего мира, в результате овладения речью и предметной деятельностью, у ребенка формируются начальные формы самосознания.

Социальное развитие в раннем детстве и многообразие его форм и проявлений зависит от того, насколько ребенок включен в общение со взрослыми и насколько активно он себя проявляет в предметной и познавательной деятельности.

Новые качественные образования происходят в возрасте от 3 до 6 лет. Ведущим типом деятельности становится игра и социальное творчество (рисование, лепка, конструирование, ролевые и сюжетные игры). Преобладание тематики, связанной с изображением человека в творчестве ребенка, свидетельствует о преимущественной ориентации его на социальное окружение. Тем самым создается широкая основа для формирования первичных форм социально значимых качеств. К 6 годам уже происходит переход от эмоционального непосредственного отношения к окружающему миру к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок, правил и норм поведения. В процессе общения со взрослыми ребенок осваивает нравственные понятия в категориальной форме, постепенно уточняя и наполняя их конкретным содержанием, что ускоряет процесс их формирования и вместе с тем создает опасность их формального усвоения. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы ребенок учился применять их в жизни по отношению к себе и окружающим, что имеет существенное значение, прежде всего, для социализации личности. В качестве эталонов социально-нравственного поведения выступают значимые взрослые, персонажи сказок, герои видеофильмов, поп-идолы. Этот процесс управляется взрослыми, которые способствуют отбору и тренировке социально значимых качеств. Самостоятельность ребенка начинает проявляться в том случае, когда он применяет к себе или другим нравственные оценки и на этой основе регулирует свое поведение. Адекватность оценочных суждений ребенка определяется постоянной оценочной деятельностью агентов социализации, при этом влияние их оценок на самооценку ребенка зависит от его понимания компетенции взрослых и доминирующего стиля воспитания, от характера взаимоотношений.

Примерно в этот же период возникает определенная позиция ребенка в группе сверстников, происходит дифференциация детского сообщества по социометрическому принципу. Определенная стабильность общения, избирательность выбора социальных партнеров и ориентация на личностные особенности, которые формируются в процессе игровой и познавательной деятельности свидетельствуют о формировании качественных образований личности, создающих реальные предпосылки для перехода к школьному этапу социализации личности.

Таким образом, с момента осознания себя членом определенного социального сообщества (примерно с 2-3 лет) до момента систематического обучения (6-7 лет) решающую роль в процессе социализации ребенка играют не календарные сроки развития, а социальные факторы формирования личности. Это возрастной период, в котором закладываются основы личности: происходит формирование основных индивидуально-психологических и создаются предпосылки социально-нравственных качеств личности.

Для данной стадии детства характерны:

- максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей;
- максимально высокая роль семьи в удовлетворении всех основных видов потребностей (материальных, духовных, познавательных);
- минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

Для педагога важно учесть именно те особенности психофизического и социального развития, которые определяющим образом сказываются на готовности, возможности ребенка включиться в социальный процесс, приобрести в процессе социализации гражданские и общечеловеческие качества.

Неоценимую роль в этом процессе играет *школьное детство*. Основной деятельностью этого периода является учебная, в ходе которой ребенок не только осваивает навыки и приемы получения знаний, но и обогащается новыми смыслами, мотивами, потребностями, овладевает навыками социальных взаимодействий.

В этот период происходит психологическая перестройка в деятельности от игры к учебе, изменяющая мотивы поведения, дающая толчок к развитию познавательных и нравственных сил ребенка. Данный процесс происходит в несколько этапов:

- первоначальное вхождение в новые условия школьной жизни;
- вхождение в учебный процесс и новую систему отношений детского и взрослого сообщества;
- появление начальных форм отношений к нормам и правилам школьной жизни.

Успешное прохождение этих стадий дает возможность предупредить многие отклонения в нравственном развитии младших школьников.

В социально-психологической адаптации ребенок часто испытывает трудности во взаимоотношениях с учителем, с одноклассниками. Учитель – самая авторитетная личность для младших школьников, особенно в первые годы обучения. Его оценки, суждения воспринимаются как истинные, не подлежащие обсуждению, проверке или контролю. С одной стороны ребенок тянется к учителю, в котором видит (точнее: хотел бы видеть!), прежде всего, справедливого, доброго, внимательного наставника. С другой – он чувствует и даже понимает, что учитель – это человек, обладающий определенным авторитетом и властью. Поэтому часть детей в своем учителе, прежде всего, человеческое начало, а другая (гораздо более значительная) – именно педагогическое, «учительское» начало. Здесь многое определяется тем социальным опытом, который накопил ребенок в дошкольный период в группе детского сада.

Слияние этих двух ипостасей учителя в единый образ рано или поздно происходит в сознании младших школьников, но у каждого ребенка по-своему, с преобладанием той или иной стороны. Исследования показали, что доминирование официального статуса учителя над человеческим свойственно представлениям детей с отклонениями в поведении, у детей «неблагополучных» в учебе. Данные отклонения можно рассматривать как своеобразную реакцию на неудачи ребенка в учебе и других видах деятельности. Этот момент очень важно

учитывать учителям начальных классов: не допускать страха детей перед своей личностью, не подавлять их своим авторитетом.

Не просто складываются и отношения с одноклассниками. И здесь роль учителя доминирующая. Дети смотрят друг на друга его глазами. Оценивают поступки одноклассников теми мерками, которые предложил учитель. Если учитель постоянно хвалит ребенка, он делается объектом желаемого общения, к нему тянутся другие дети. И наоборот, замечания, упреки, наказания делают ребенка изгоем, отверженным в своем классе, превращают его в объект нежелательного общения. И в том, и в другом случае речь идет о зоне психологического риска в социальном развитии ребенка. В первом случае может сформироваться высокомерие, неуважительное отношение к одноклассникам, стремление добиться успеха любой ценой (вплоть до ябедничества, доноительства). В другом – можно говорить о начальных формах *социально-педагогической запущенности*, т.е. устойчивом искажении представлений, невоспитанности чувств и несформированности социально ответственного поведения, имеющих общественную значимость и обусловленные отрицательными влияниями среды и ошибками воспитания.

Успех преодоления социально-психологических трудностей вхождения младшего школьника в систему отношений «учитель – коллектив – личность» имеет прямую связь с предупреждением социально-педагогической запущенности, с преодолением негативных тенденций социализации, возникающих еще в дошкольный период. Роль учителя в этом деле трудно переоценить.

Изменение социального статуса: превращение дошкольника в школьника – главная психолого-педагогическая доминанта развития. При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника. Не все дети к этому подготовлены, поэтому переход к школьному режиму у них происходит болезненно, конфликтно.

Наиболее проблемными являются отношения ребенка в семье и проблемы выполнения домашних заданий. С поступлением в школу ребенок уже не «дитя», а «ответственный человек», т.е. он вступил в систему «ответственных отношений» (А.С. Макаренко), которая теперь будет сопровождать его «на всю оставшуюся

жизнь». Здесь требуется выдержка и такт родителей, чтобы преодолеть некоторое сопротивление ребенка новому статусу, помочь ему в социально-психологической адаптации к ней, прежде всего в формировании мотивов выполнения домашнего задания. Отношение школьника к домашним заданиям развивается по стадиям познавательного интереса и определяется особенностями возраста, условиями жизнедеятельности. Ведущей педагогической идеей в работе с младшими школьниками является создание ситуации успеха в учебной деятельности и формирование первоначальных детских убеждений, построенных на главных постулатах общечеловеческих ценностей.

Итак, *младшее школьное детство* (7-11 лет) – это период, в котором происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и социально-нравственных качеств личности. Для этой стадии детства характерно:

- доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка;
- доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов;
- возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой.

На протяжении школьного периода развивается личность ребенка, но если в младших классах преобладают мотивы стремления к положению школьника, овладения новым статусом и соответствующими ему ролями, то в дальнейшем преобладает стремление занять определенное место в среде сверстников, самоутвердиться.

Социализация в подростковом возрасте

Подростковый возраст – остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свёртывание прежде установившейся системы интересов ребёнка, протестующий характер его поведения по

отношению к взрослым, с другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребёнка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т. д. Главное данный период отличается выходом ребёнка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение, к себе как члену общества. Не случайно его называют вторым «рождением» личности (по А.Н. Леонтьеву), потому, что как раз на подростковый период приходится осознание мотивов своего поведения и возможностью самовоспитания.

Важнейшей особенностью подростков является постепенный *отход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке*, всё больше опора на внутренние критерии. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности – *самопознания*. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками.

Главные *мотивационные линии* этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному *самосовершенствованию* (самопознание, самовыражение и самоутверждение).

В начале подросткового возраста у индивида появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как с взрослым человеком. В то же время, он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших детей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно.

Самый легкий способ достичь цели «быть как взрослый» состоит в *подражании внешним формам наблюдаемого поведения*.

Подростки, начиная с 12-13 лет (девочки несколько раньше), копируют поведения взрослых, которые пользуются авторитетом в их среде; сюда входят мода, одежда, прически, украшения, косметика, особый лексикон, манера поведения, способы отдыха, увлечения и т.п. Помимо взрослых, образцами для подражания со стороны подростков могут стать и их старшие сверстники. Тенденции походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается.

Поведение подростка регулируется его *самооценкой*, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть много немотивированных поступков.

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствует быстрому изменению отношения подростка к взрослому. И, тем не менее, промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

По мере взросления ведущим агентом социализации подростка становятся его *друзья*. Старшему подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью. Это – характерная черта подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении – *аффилиативной потребности*.

Для того чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда

ради этого он идет на *прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми.*

Подросток во всех отношениях обуреваем жадной «нормы», чтобы у него было «как у всех», «как у других». Но для этого возраста характерна как раз **диспропорция**, т. е. отсутствие «норм». Разница в темпах развития оказывает заметное влияние на психику и самосознание.

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». **«Подростковый комплекс»** включает перепады настроения – от безудержного веселья к унынию и обратно – без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Чувствительность к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной чёрствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространёнными идеалами – с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование – сухим мудрствованием.

В психолого-педагогической литературе дается описание изменений, происходящих в характере ребёнка в эти годы, нарушений психического равновесия и в первую очередь непонятных и непримиримых противоречий. Подростки исключительно *эгоистичны*, считают себя центром вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Они могут страстно любить и оборвать эти отношения так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь общества, а с другой – охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распушенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к

другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякаемым энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны.

Реакция эмансипации – специфически подростковая реакция. Она проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших – родных, учителей, вообще старшего поколения. Она может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы, стандарты их поведения и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение как личности. Эта реакция у подростков возникает при чрезмерной опеке со стороны старших, при мелочном контроле, когда его лишают минимальной самостоятельности и свободы, относятся к нему как к маленькому ребёнку.

Проявление реакции эмансипации весьма разнообразны. Она может ощущаться в каждодневном поведении подростка, в желании везде и всегда поступать по-своему, самостоятельно. Одна из крайних форм проявления такой реакции – побеги из дома и бродяжничество, обусловленное желанием «пожить свободной жизнью».

Чувство взрослости, занимающее одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка, состоит в том, что он уже не хочет, чтобы его считали ребёнком, он претендует на роль взрослого. Но реализовать эту потребность в серьёзной деятельности школьник, как правило, не может. Отсюда стремление к «внешней зрелости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курении, употреблении спиртных напитков, наркотических веществ.

Следует учесть, что *повышенное внимание подростка к своей внешности* связано с вполне определёнными особенностями психического развития ребёнка в этот период, со сменой ориентации подростков с взрослых на сверстников. Поэтому подростку очень важно отвечать тем нормам, которые приняты в их среде.

У подростков наблюдается стремление более углублённо понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях,

отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определённый круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. Подростки попадают под сильное влияние подростковой группы, нередко формирующей асоциальную шкалу жизненных ценностей. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению девиантного поведения. Таким образом, имеющий место отрицательный микроклимат во многих семьях обуславливает возникновение отчуждённости, грубости, неприязни определённой части подростков, стремления делать всё назло, вопреки воли окружающих, что создаёт объективные предпосылки для появления демонстративного неповиновения, агрессивности и разрушительных действий.

Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребёнок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и собственного представления о себе.

Стихийно складывающиеся компании сверстников объединяют подростков, близких по уровню развития, интересам. Группа закрепляет и даже культивирует девиантные ценности и способы поведения, оказывает сильное влияние на личностное развитие подростков, становясь регулятором их поведения. Утрачиваемое подростками чувство дистанции, ощущение допустимого и недопустимого приводит к непредсказуемым событиям. Существуют особые группы, для которых характерна установка на немедленное удовлетворение желаний, на пассивную защиту от трудностей, стремление перекладывать ответственность на других. Подростков в этих группах отличает пренебрежительное отношение к обучению, плохая успеваемость, бравада невыполнением обязанностей: всячески избегая выполнять какие-

либо обязанности и поручения по дому, готовить домашние задания, а то и посещать занятия, подобные подростки оказываются перед лицом большого количества "лишнего времени". Но для этих подростков характерно именно неумение содержательно проводить досуг. У подавляющего большинства таких подростков отсутствуют какие-либо индивидуальные увлечения, они не занимаются в секциях и кружках. Они не посещают выставки и театры, крайне мало читают, а содержание прочитанных книг обычно не выходит за рамки приключенческо-детективного жанра. Бессодержательно проводимое время толкает подростков на поиск новых «острых ощущений». Алкоголизация и наркотизация теснейшим образом вплетаются в структуру девиантного образа жизни подростков. Часто подростки распитием спиртного как бы отмечают свои «заслуги»: удачные похождения, хулиганские поступки, драки, мелкие кражи. Объясняя свои плохие поступки, подростки имеют неправильное представление о нравственности, справедливости, смелости, храбрости, зачастую культивируемыми средствами массовой культуры и СМИ. *Страх перед аутсайдерством* в значимой социальной группе – важнейший мотиватор девиантного поведения подростков.

Социализация в молодежном возрасте

Характеристике молодежного
возраста, особенностям
личностного развития на данном
возрастном этапе посвящено

огромное число исследований. Как правило, оно рассматривается как процесс, в котором индивид всегда (при всех вариантах и особенностях индивидуального развития) «зажат» определенными реальными возможностями, обусловленными не только возрастом, но и системой взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное положение молодежи в его обобщенном понимании в конкретном социуме, что изучено значительно меньше.

Как особый социальный феномен молодежный возраст имеет свои определенные характеристики. Функционально молодежный возраст представляет собой объективно необходимое состояние в системе общества, являясь фазой поведения человека, в которой он больше не играет роли ребенка и в то же время еще не

исполняет роли взрослого, действительного носителя социальных институтов (например, семьи, общественности, политического строя, правового и экономического порядка и т.д.); состояние процесса вызревания подрастающего поколения и потому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем содержательном определении – это процесс постоянного накопления психофизиологических новообразований, освоения социального пространства и ролевого репертуара, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся контактах молодого человека с окружающими (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом. Другими словами, молодежный возраст - это не только фаза развития, которая в психологическом смысле находится между детством и зрелостью, но возраст между недостаточно развитой духовной структурой ребенка и прочной духовной структурой (отношения к нормам, ценностям и символам) взрослого мужчины или женщины.

Сущностно молодежный возраст представляет собой особую форму проявления, особое состояние социогенеза, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями индивида, в значительной степени проявляют свое действие (подчиняясь, однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального).⁴¹ Это осознание, освоение («присвоение») индивидом социокультурных достижений общества обеспечивает не только его социализацию, но и индивидуализацию, т.к. только в общественных контактах, диалоге, «пробе» себя в социальном самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше молодой человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется.

⁴¹ В данном случае, *социогенез* рассматривается как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества, когда социализация предполагает не только выведение индивида на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание им всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики.

Смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении индивидом социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), но и в самом развитии *социального*, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. Практически это осуществляется в достижении определённого уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, но одновременно это и состояние развития того самого социального уровня, который характеризует человека определённой эпохи, в данном случае современного молодого человека. При этом социальное начало по мере взросления всё активнее определяет особенности функционирования индивида и содержание развития его индивидуальности.

В социальных науках принято считать верхней границей молодежного возраста принятие соответствующих данному обществу взрослых ролей, хотя это определение, на наш взгляд очень нечетко, поскольку, следуя ему, 16-летних родителей, 17-летних рабочих, 18-летних солдат уже нельзя отнести к молодежи. А поэтому не имеет смысла ее определение на основании естественных, простых и всеобщих критериев.

К тому же, верхние границы молодежного возраста в разных обществах разные. Изменяется и внутренняя дифференциация периодов, стадий молодежного возраста, границы которых то четко вычлняются, то начинают размываться (как, например, в современных условиях рубежи подросткового возраста).

Нижняя граница молодежного возраста чаще всего связывается исследователями с половым созреванием, окончанием средней общеобразовательной школы, началом профессионального обучения. Исторически сложилось так, что эта граница, например, в СССР была определена 15-летним возрастом. На этом возрасте строилась вся государственная статистика. Хотя тем самым законодательно стирается граница между понятиями «дети» и «молодежь». Тем не менее, по мнению многих ученых, граница в 15 лет должна быть понижена. Материальная нужда уже гонит тысячи и тысячи 12-14 летних детей идти работать, означая тем самым их ранний переход в разряд молодежи.

Принято считать, что *концом молодости*, то есть моментом, когда молодой человек полностью вступает в *положение* взрослого, являются, по крайней мере, четыре важнейших условия:

- экономическая независимость, т.е. ответственность за приобретение средств, необходимых для собственного существования и способностью создавать их;
- личная самостоятельность, т.е. способность принимать решения, касающиеся себя, во всех сферах существования, без чужой опеки, без каких-либо ограничений, кроме необходимых для сосуществования в обществе;
- самостоятельное распоряжение средствами, которыми располагает для существования;
- создание собственного очага, независимого от родительского, принятие ответственности за его поддержание и управление им.

Каждое из этих четырех условий является необходимым, но только все вместе взятые, они являются достаточными, чтобы признать, что человек перестал относиться к категории «молодежь».

Практика показывает, что некоторые из этих условий по отдельности достигаются порой в довольно раннем возрасте. Например, молодые люди обзаводятся семьей в основном в 22-23 года. Но человек не считается взрослым в полном смысле слова, если он не создал семью. Это правило традиционно действует (хотя не в столь категоричной форме) в странах Центральной Азии.

Процесс приобретения устойчивого положения в *социально-поселенческой структуре* свидетельствует, что возраст от 23 до 28 лет – это период стабилизации места жительства всех представителей молодежной когорты. После этого миграция становится исключением и можно практически полностью предсказать дальнейшее место жительства членов когорты. Однако стабилизация социального положения в поселенческой структуре, как и в социально-профессиональной, не завершается после выбора места жительства, поскольку включает еще и процесс адаптации к новой социально-поселенческой среде, который в среднем продолжается 3-5 лет. Таким образом, устойчивый социально-поселенческий статус индивиды приобретают к 28-30 летнему возрасту. Примерно к этому возрасту юноши и девушки приобретают и соответствующий *семейный статус*, осваивают

семейные роли. К 27-29 годам жизни завершается процесс брачной социализации. Однако если учитывать, что семья в полном смысле этого слова включает помимо родителей еще и детей, то процесс семейно-брачной социализации завершается к 29-30 годам.

Таким образом, можно сделать вывод, что по всем категориям приобретения устойчивого социального статуса верхнюю границу молодежного возраста можно определить между 29-30 годами жизни.

В результате беглого рассмотрения проблемы можно прийти к заключению об общем понятии «молодежь» в конце XX - начале XXI столетия. С точки зрения современной синергетической парадигмы социального познания становится более понятной правомерность разнообразных подходов к определению понятия «молодежь».

- **Психофизиологический подход:** молодость – это период развития человеческой личности между ”puberty” (половая зрелость) и ”maturity” (полная зрелость).
- **Социально-психологический подход:** молодежь – определенный возраст со своими биологическими и психологическими отношениями, а вследствие этого – обладает всеми особенностями возрастного класса.
- **Конфликтологический подход:** молодость – это трудный, полный стрессов и чрезвычайно важный период жизни; «длящийся конфликт между индивидом и обществом»; «проблемная стадия в развитии человека».
- **Ролевой подход:** молодость – особая поведенческая фаза в жизни людей, когда они более не играют ролей ребенка и в то же время не являются полноправными носителями ролей взрослого.
- **Субкультурный подход:** молодежь – это группа со своим специфическим образом жизни, стилем поведения, культурными нормами и ценностями.
- **Стратификационный подход:** молодежь – это особая социально-демографическая группа, ограниченная возрастными рамками; со специфическими социальными позициями, статусом и ролями.

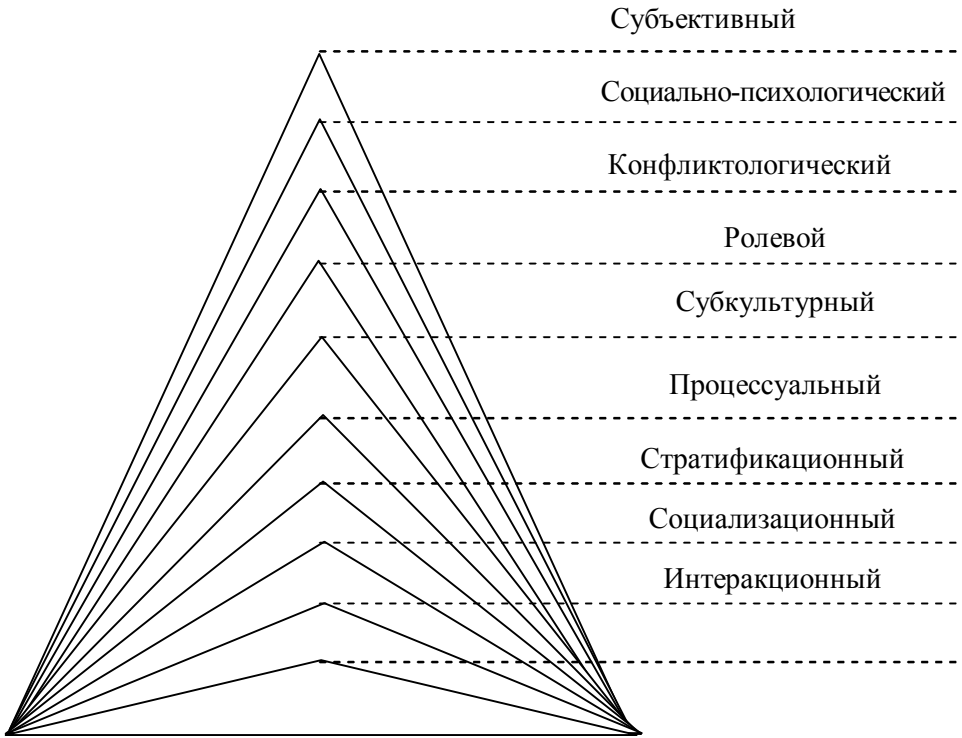
- **Социализационный подход:** молодежный возраст – это период социального роста, первичной социализации; главная цель – самоопределение, персонализация.
- **Интеракционистский подход:** молодость – это одно из трех состояний души, присущих каждому человеку. В отличие от состояния «родитель» (ориентация на нормативное поведение) и «взрослый» (ориентация на принятие разумных решений) оно проявляется в спонтанности, непосредственности, нестандартности поведения.
- **Субъективный подход:** молодость – это особое мироощущение, устремленность в будущее, оптимизм, жизнелюбие, жажда деятельности, ощущение себя молодым вне зависимости от реального возраста.
- **Процессуальный подход:** молодые – это те, кто не завершен, не интегрирован, находится в состоянии становления, формирования.

Сопоставление множества определений молодежи показывает: каждое из них фиксирует ее реальные и значимые черты и особенности, но ни одно не является исчерпывающим (рис.6.1). В данном случае начинает работать принцип Бора: «нельзя на одном языке описать никакое сложное явление». Быть может, выработка такого понимания, принципиальная смена парадигмы юнологии, социологии молодежи, социальной педагогики – главный позитивный итог многолетних поисков и дискуссий.

Современный молодежный возраст образовался на основе двух встречных процессов, происходящих в развитых обществах: акселерации – ускоренного полового созревания, знаменующего более раннее окончание детства, и отодвигания сроков вступления в профессиональную жизнь в силу удлинения периода учебы. Следовательно, *промежуточный возраст, когда детство кончилось, а ответственная, обремененная профессиональными, семейными заботами взрослость не наступила, мы будем называть молодежным возрастом, а его носителя – молодым человеком.*

Это сознательно взятое нами многомерное определение позволит нам получить адекватное представление о возрастной специфике социализации молодежи.

Интегративное определение молодежного возраста



МОЛОДЕЖНЫЙ ВОЗРАСТ – особое состояние онто- и социогенеза, ограниченная *возрастными границами* (нижняя – 13-15 лет, верхняя – 29-30 лет) со своим специфическим образом жизни, стилем поведения, культурными нормами и ценностями, и находящаяся в состоянии перехода от преимущественного свойства быть *объектом* общественного воздействия к преимущественному свойству быть *субъектом* социально-преобразующей деятельности; системное качество – процесс социализации как единство социальной адаптации и индивидуализации, исходным пунктом которого является *движение* по определенной векторной направленности: самопознание – самоопределение – самоутверждение – самоорганизация – самореализация.

Рисунок 6.1

Молодежный возраст принято разделять на несколько стадий социализации. На наш взгляд, выделение как минимум трех фаз, безусловно, рационально. Первая из них – это фаза *реорганизации*. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в самореализации, способность строить жизненные планы, социальная активность. Тем не менее, статус взрослого еще не достигнут, возникают проблемы с идентификацией, возможно столкновение с традиционными общественными структурами.

Вторая стадия молодежного возраста – это стадия *адаптации*. В юности окончательно преодолевается свойственная предыдущим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. Молодой человек становится полноценным членом общества, будучи и объектом, и субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией.

Третья стадия – это период *самоактуализации*. Согласно А.Маслоу, самоактуализация – желание стать всем, чем возможно, потребность в реализации своего потенциала, стремление к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности.

Однако было бы методологически неверно и непродуктивно сводить процесс социального развития личности лишь к выделению ее типологических характеристик. Попытки однозначно определить то или иное поколение независимо от характера и обоснованности оценок – страдают узостью, одномерностью. Даже, если удастся верно выделить существенные, типичные черты конкретного поколения, то вне поля зрения может остаться все многообразие позиций и ориентаций составляющих его молодых людей и групп. Налицо методологическая переориентация в процессе изучения проблемы «молодежь» или «группы молодежи»: на смену преобладавшему подходу – *единство=единообразие* – должен прийти иной – *единство в разнообразии*.⁴²

⁴² Прежде всего это связано социальной стратификацией, резко возрастающей социальной поляризацией, основанной на имущественном расхождении

**Зрелая личность:
акмеологический этап
социализации**

В возрастной психологии долгое время зрелость характеризовалась как состояние психической «окаменелости», когда прекращается процесс развития (Э.Клепаред). Однако в последствии было доказано, что развитие личности не прекращается с наступлением взрослости а переходит на новый, мене заметный, но не менее сложный этап. Термин «акмеология» был предложен Н.Н. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения периода зрелости как самостоятельного продуктивного, творческого периода жизни человека.⁴³ Этот период охватывает возраст с 30 до 55-60 лет и отличается завершенностью общесоматического, психологического и социального развития, позволяющим на более высоком уровне удовлетворять потребность личности в самореализации.

Структура психофизиологического и социального развития взрослых сочетает в себе периоды подъемов, спадов и стабилизации функций. На примере творческой активности можно проследить непрерывность развития потенциалов зрелого человека (табл. 6.3)

Таблица 6.3. Онтогенетическая динамика творческой активности ученых⁴⁴

Старт	1-й оптимум	1-й спад	2-й оптимум	2-й спад	3-й оптимум	3-й спад
Математики	23-39	39-45	45-54	54-58	58-67	С 67
Физики	27-41	41-45	45-55	55-60	60-70	С 70
Биологи	31-40	40-47	47-55	55-60	60-75	С 75
Психологи	30-40	40-45	45-59	59-65	65-70	С 70
Физиологи	28-42	42-46	46-55	55-60	60-70	С 70

В период ранней взрослости (условно: 30-35 лет) строится собственный образ жизни, происходит апробация

⁴³ Акме (от лат.) – высшая точка, расцвет, зрелость, лучшая пора

⁴⁴ Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. / Избр. псих. труды. В 2-х т. М., 1980. Т.1. -С.98

профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. В период средней зрелости (36-40) наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Поздняя зрелость характеризуется дальнейшим установлением социальных и специальных ролей по роду занятий и в то же время их перестройка, доминированием некоторых из них и ослаблением других; изменяются структура семейных отношений (уход детей из семьи) и образ жизни. Развитие статуса происходит вплоть до предпенсионного возраста, когда отмечается пик наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, авторитета.

Зрелый возраст можно назвать возрастом практической, профессиональной жизни человека. Постановка жизненных задач опирается на уже определенные на предшествующих этапах принципы и идеалы, жизненные планы человека. Личностное развитие в этот период тесно связано с профессиональными и семейными ролями и его можно кратко охарактеризовать следующим образом. Ранняя зрелость – это период социально-профессиональной адаптации в выбранной сфере деятельности, осознания своих гражданских прав и обязанностей, социальной ответственности; образование семьи, налаживание внутрисемейных отношений, решение бытовых и бюджетных проблем семьи, выработка стиля воспитания детей.

Часто этот этап жизни человека сопровождается т.н. *нормативным кризисом* 30-33 лет, обусловленным рассогласованием между жизненными планами человека и реальными возможностями. Индивид отсеивает незначительное, пересматривает систему ценностей, а нежелание идти на изменение в ценностных установках приводит к росту противоречий внутри личности, к различным отклонениям от социальных норм.

Стабильный период 35-40 лет характеризуется тем, что наиболее успешно в этом возрасте человек делает то, что хочет; он имеет цели, которые ставит и добивается. Человек проявляет свои интеллектуальные возможности, компетентность в избранной профессии и требует признания. 40-45 лет – *кризис середины жизни* – этот возраст для многих является кризисным, т.к. происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Индивид теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл – в

общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям. Если же человек продолжает сосредотачивать силы на себе, своих потребностях, то это приводит его к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Период 45-50 лет является стабильным, человек достигает реальной зрелости, он хорошо уравнивает потребности на себя и для других, обнаруживает сострадание и согласие с другими людьми. Для многих этот период является периодом лидерства и квалифицированности.

Трудности, сопутствующие определенным этапам жизни, преодолеваются желанием самого человека развиваться, становиться более зрелым и ответственным. Зрелая личность в ходе развития все более самостоятельно выбирает или изменяет внешнюю ситуацию своего развития и благодаря этому изменяет и себя.

Таким образом, в период взрослости происходит усиление социального развития личности, включение ее в разные сферы общественной жизни, а процесс социализации при этом зависит от уровня социальной активности и степени удовлетворенности и продуктивности самой личности.

Проблемы социализации в пожилом возрасте

Развитие личности в пожилом возрасте психологи называют *геронтогенезом*.

В его периодизации они выделяют три градации: пожилой возраст: для мужчин – 60-74 года, для женщин – 55-74 года; старческий возраст – 75-90 лет и долгожители – 90 лет и старше. На всех этих этапах старение происходит в различных структурах человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Ученые пришли к пониманию того, что старение как внутренне противоречивый процесс характеризуется не только снижением жизнестойкости организма, но и уменьшением его активности.

В этот период происходит приспособление к новым условиям жизнедеятельности, новым социальным ролям и в то же время повышение различными способами биологической активности различных структур организма, обеспечивающих его работоспособность после завершения репродуктивного периода. Социализация пожилого человека подчиняется главной доминанте

развития – поддержанию жизненных сил, здоровья, социальной активности. Преодоление деструктивных явлений и повышение активности различных структур организма осуществляется различными способами: путем мобилизации резервных возможностей организма, интенсификации и компенсации уже существующих структурных образований, а также путем формирования качественных новообразований, способствующих социальной активности индивида.

В позднем онтогенезе усиливается роль личности, ее социального статуса и включенности в систему общественных отношений в сохранении трудоспособности человека как субъекта различных видов деятельности. Особое значение приобретает творческая деятельность. Многочисленны случаи, когда с выходом на пенсию проявляются ранее неизвестные способности. Известно, что выдающиеся ученые и деятели искусства сохраняли высокую работоспособность не только в пожилом возрасте, но и в старческом, например: Л.Н.Толстой написал «Воскресенье» в 71 год, а «Хаджи Мурата» в 76 лет. Высоким творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались Микеланджело, Клод Мане, О.Ренуар, И.С.Бах, С.Волтер, Б.Шоу, В.Гете и многие другие. Непосредственный интерес к процессу творчества конвергирует с включенностью личности в жизнь общества. Личностный смысл в жизни перемещается в сферу преобразования социального пространства, заботы о будущих поколениях.

Литература:

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. -М. 2006
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М.: Академический Проект, 2001.
3. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. Свердловск-Целиноград. 1985
4. *Коротов В.И.* Введение в общую теорию развития личности. - М.1991

Дополнительная литература:

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М. 1995
2. *Волков Ю.Г. и др.* Социология молодежи. Учебник. -М. 2001
5. *Кон И.С.* Ребенок и общество. -М.1988
6. *Кон И.С.* Психология ранней юности. -М. 1989

7. *Мудрик А.В.* Социализация и «смутное время». -М. 1991
8. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн. - М.:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - Кн. 1: Общие основы психологии.
9. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб. 2002
10. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. -М.1989
11. *Тесленко А.Н.* Социализация молодежи: смена парадигм. - Астана. 2001
12. *Тесленко А.Н.* Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме. –Астана. 2002

Основные понятия:

- *Эпигенетические диаграммы Э.Эриксона*
- *Детство (дошкольное, школьное)*
- *Естественно-культурные задачи возраста*
- *Социально-культурные задачи возраста*
- *Социально-психологические задачи возраста*
- *Подростковый комплекс*
- *Комплекс аутсайдера*
- *Реакция эмансипации*
- *Акмеология*
- *Геронтогенез*

Вопросы самоконтроля:

1. Что понимается под понятиями «онтогенез» и «социогенез» в процессе развития личности? Охарактеризуйте многоуровневую модель становления личности.
2. Что такое возраст, жизненный цикл? Как соотносятся эти понятия с этапами социализации? По каким критериям можно проводит периодизацию жизненного пути человека?
3. Какие задачи личностного развития встают на всех этапах социализации? Каково их содержание? Что такое кризис возраста и как он влияет на процесс социализации личности?
4. Охарактеризуйте особенности целостного процесса воспитания, социализации и развития в детском возрасте.

5. Чем отличается социализация личности в молодежном возрасте?
6. Дайте общую характеристику акмеологическому этапу социализации личности.
7. В чем специфика социализации в пожилом возрасте.

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. Что представляет собой первичная социализация личности? Сопоставьте возрастные задачи дошкольника, подростка и юноши в педагогическом процессе, покажите их взаимосвязь и влияние на развитие личности.
2. Путем наблюдения соберите материал и опишите ведущую педагогическую идею в воспитательной работе со школьниками (младшими, средними, старшими).
3. Попытайтесь показать специфику реализации возрастных задач в зависимости от социального статуса и ролевого репертуара личности. Чем обусловлены кризисы 40 и 50 лет, как они проявляются и какие опасности представляет для личности?
4. На примерах из главного героя американского художественной литературы и кинематографа проанализируйте жизненный путь главного героя, факторы его социализации, педагогические условия формирования личности. Результаты анализа оформите в виде эссе

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Особенности первичной социализации личности (0-6 лет)
2. Психология и педагогика социализации младшего школьника (6-10 лет)
3. Психология и педагогика социализации личности подростка (11-14 лет)
4. Психология и педагогика социализации личности в ранней юности (15-18 лет)
5. Психология и педагогика социализации личности молодого человека (18-29 лет)
6. Психология и педагогика социализации личности зрелого человека (30- 60 лет)
7. Психология и педагогика социализации личности пожилого человека (старше 60 лет)

Глава 6. Феномен образования и воспитания в западной и отечественной педагогике

Осмысление феномена образования в западной интеллектуальной традиции

Образование, в первом приближении понимаемое как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества, как формирование чего-либо по заданному образцу, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* (образ), который содержит в себе одновременно значение образа (*Vorbild*) и слепка, отображения (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* – форма) – придание чему-либо неоформившемуся истинной формы.

Применительно к процессу становления человека, понимаемому как обретение им человеческого образа, понятие «образование» генетически восходит к знаменитой древнегреческой пайдейе. Для древних греков *пайдейя* означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (*калокагатии*) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (*арете*).

Пайдейя в значении «образование», «образованность» является греческим эквивалентом латинского *humanitas*. Этот термин был введен в европейскую интеллектуальную традицию в середине I в. до н.э. Цицероном, который использовал его в значении «гуманизм», «гуманность» для обозначения своего идеала образования. Для Цицерона *humanitas* это и *человечное отношение к людям* (человеколюбие), и *человеческая природа*, и *культурность* (воспитанность), и даже *цивилизированное* (гражданское) *общество*. Но, прежде всего, *humanitas* для него – это *о б р а з о в а н и е* (древнегреческая пайдейя), это, в конечном счете, то, что определяет *самого человека как человека*. Человек у Цицерона в процессе образования овладевает «духовной культурой», обеспечивающей формирование у него достоинств, которые выражают степень его удаленности от природного, естественного, варварского состояния. Гуманистическое образование – есть образование, достойное свободного человека.

В средневековой христианской традиции человек предстает как «венец творения», созданный Богом по своему образу и подобию. Образовывая себя, человек как бы освобождается от собственной греховности и стремится к первоначальному божественному образу. В недрах средневековой мистики *выкристаллизовывается само понятие «образование» в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к божественной природе.*

Идеологи Возрождения, ставившие человека в центр мироздания и обосновывавшие его личностную автономность и независимость, связывали с понятием «образование» одну из ведущих идей гуманизма – *необходимость культивирования и развертывания имеющихся у людей от рождения задатков.*

В XVII в. *Я.А. Коменский*, понимая под «дарованием» «ту врожденную силу нашей души, которая делает нас людьми», и утверждая, что «природным дарованием в нас является то, благодаря чему мы представляем собою образ божий», связывал образование человека с развитием четырех «прирожденных» ему качеств – ума, воли, способности к действию и речи. «Нам нужно такое образование, — писал Коменский, — которое делало бы нас способными всегда все правильно разуместь, желать, делать, высказывать; только тогда, достигнув умом, душой, рукой и языком должного совершенства, мы будем справедливо называться людьми».⁴⁵

В эпоху Просвещения проблема образования была поставлена в эпицентр философских, научных и политических дискуссий в связи с поиском путей переустройства общества на разумных началах. Результатом этих дискуссий явилось окончательное оформление в западном сознании понятия «образование» *как специфически человеческого способа осуществления присущих людям природных задатков и возможностей.*

В широкий научный обиход термин «образование» ввел *И.Г. Песталоцци*. Он рассматривал образование как содействие ходу природы в развитии задатков и сил людей. Образование, по Песталоцци, должно быть сообразно человеческой природе. Природосообразные средства образования оживляют и

⁴⁵ *Коменский Я.А.* О развитии природных дарований // Избр. иед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 1С. 13

совершенствуют духовную и физическую силу человека. Эти средства, воплощенные в культуре, становятся силами истинного образования, т.е. «настоящими и природосообразными средствами образования для той человеческой сущности, что заложена в нашей природе».⁴⁶ Образование у Песталотци неразрывно связано с педагогическим искусством, назначение которого состоит в том, чтобы «оказывать помощь такому ходу природы в формировании наших способностей, содействовать ему в каждом направлении, в котором природа ведет за собой искусство».⁴⁷ Песталотци противопоставлял образование жесткой формирующей педагогической практике, самым тесным образом связывая его с такими понятиями, как природа человека, культура и гуманность.

В конце XVIII столетия *И.Г. Гердер* обосновал понимание образования как «возрастания к гуманности». Именно гуманность, утверждал он, составляет основу характера рода человеческого. Однако человек, по Гердеру, от рождения обладает лишь способностью к обретению гуманности, которая обеспечивает становление внутреннего духовного человека, который образуется лишь постепенно. С момента появления человека на свет главной заботой его души является стремление обрести свой внутренний облик, форму человечности. Благодаря воспитанию (в широком социальном смысле, т.е. в смысле социализации), в ходе которого, согласно Гердеру, прообраз переходит в отображение, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его. Немецкий мыслитель называл процесс образования человека «культурой», т.е. возделыванием почвы, или, обращаясь к образу света, просвещением.

Для Гердера «возрастание к гуманности» есть «культивирование человечности», возможное лишь в обществе, в пространстве созданной людьми культуры, которой, по его мнению, присущи единый источник и универсальный общечеловеческий характер. Он выступил одним из наиболее выдающихся адептов основополагающей просветительской идеи безусловного поступательного развития человечества, линейный прогресс в историческом движении которого связан с преемственным наследованием и накоплением культурного опыта, добываемого универсальным разумом.

⁴⁶ Песталотци *И.Г.* Лебединая песня // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 223

⁴⁷ Там же, С. 313

Усматривая в самой культуре сущность образования человека (и человечества), его просвещения, Гердер видел «между народами просвещенными и непросвещенными, культурными и некультурными» различие не качественное, а только количественное. Он в духе рационализма Просвещения способствовал утверждению представления о том, что уровень образованности определяется, прежде всего, количеством усвоенного рационального знания.

Ориентация на всеобщее разумное начало в человеке с исключительной полнотой проявилось в начале XIX столетия в гегелевской интерпретации образования. Согласно *Г. Гегелю*, «человек – свободное существо», и именно это составляет основное определение его природы. Долг человека, обладающего как единичностью, так и всеобщей сущностью, заключается не только в физическом сохранении себя, но и в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя. Как природное существо человек не отличает существенное от несущественного. Как существо разумное и духовное человек «не бывает от природы тем, чем он должен быть», поэтому, в отличие от животного, он нуждается в образовании. Только получив образование, человек имеет возможность действовать.

Теоретическое образование, по мнению Гегеля, позволяет человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует способность воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, познать «границы своей способности суждения». Осуществляясь в процессе усвоения субъектом объективного мира, оно позволяет ему преодолеть односторонность собственного существования, т.е. преодолеть односторонность субъекта.

Практическое образование обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои естественные потребности и влечения, соблюдая ту меру, которая лежит в границах их необходимости, т.е. необходимости самосохранения. Оно способствует выходу человека из естественного состояния, освобождению от него и в то же время углублению «в свое призвание», с которого нужно снять форму внешней необходимости и выбрать свою судьбу свободно. Практическое образование, позволяя субъекту реализовать свои интересы, потребности и ориентации, снимает односторонность объекта.

Английский педагог и психолог *А. Бэн* связал понимание образования с пониманием индивидуальности воспитуемого, присущего лишь только ему пути к счастью. Этим провозглашался плюрализм в определении объема и качества содержательного наполнения образования, ориентированного, прежде всего, на конкретного человека.

Классик философской антропологии *М. Шелер* писал в 1925 г., что в конечном счете образование является своего рода индивидуальным и единственным «предназначением» и наций, и культурных кругов, и каждого отдельного человека. Для него образование человека есть «culture animi».⁴⁸

Образование — это включение в систему знания, ставшее формой и правилом схватывания всех случайных факторов будущего опыта, имеющих ту же сущность.

М.Шелер

Образование души – это, по Шелеру, образование, соответствующее, с одной стороны, собственному индивидуальному своеобразие и предназначению, а с другой, объективной серьезной культуре знаний своего времени.

Продолжая традицию европейского рационализма, Шелер утверждал, что «образовательное знание» – это сущностное знание, которое приобретено на одном или немногих хороших, точных образцах.

Для Шелера образование есть «категория бытия», «отчужденная форма, образ совокупного человеческого бытия». По его убеждению, образовательному бытию субъекта соответствует его «микрокосм», являющийся его миром и сам по себе составляющий целостность, которая в каждой своей части, в каждом своем элементе с той или иной степенью полноты, «словно объективный отсвет», делает возможным отчужденной, развивающейся живой форме, каждой конкретной личности высветиться с предметной стороны. Для него выражением двух различных направлений рассмотрения одного и того же глубочайшего процесса формирования, который он называл образованием, являлись и становящееся самососредоточение большого мира («макрокосма»), в одном индивидуально-личностном духовном центре («микрокосме»), и миростановление человеческой личности в любви и познании.

⁴⁸ В переводе с латыни значит «культура души»

Отстаивая «идею самоценности образования всего человека», Шелер доказывал, что образование не является «учебной подготовкой к чему-то» (к профессии, специальности, ко всякого рода произвольности). И уж тем более, по его мнению, образование существует не ради учебной подготовки, а наоборот, именно любая учебная подготовка «к чему-то» должна существовать для образования, которое лишено всех внешних целей – «для самого благообразно сформированного человека».

Известнейший представитель философской герменевтики второй половины XX столетия *Г.-Х. Гадамер* в своем фундаментальном труде «Истина и метод» анализ ведущих гуманистических понятий начинает с рассмотрения категории «образование».⁴⁹ Для него понятие «образование» превосходит понятие «культивирование задатков», от которого оно произошло, ибо последнее есть развитие чего-то данного с помощью определенных средств, а в процессе образования, напротив, то, на чем и благодаря чему некто получает образование, должно быть усвоено целиком и полностью. В этом контексте в образование оказывается включенным все, к чему оно прикасается, но все это входит в него не как средство, утрачивающее свои функции. Наоборот, в получаемом образовании ничто не исчезает, а все сохраняется. При этом результат образования проистекает из внутреннего процесса формирования «и поэтому пребывает в состоянии продолжения и намерения».

По мнению немецкого философа, образование, по существу, оказывается *не вопросом опыта или позиции, а вопросом прошедшего становления бытия*. Продолжая гегелевскую традицию, он считает, что в образовании заложено и общее чувство меры, и чувство дистанции по отношению к самому бытию. И именно через образование осуществляется «подъем над собой ко всеобщему». Гадамер видит в образовании основу, позволяющую человеку войти в коммуникационное пространство культуры, освоить мир как некий текст, постичь его значения, наполнить их личностным смыслом.

Современный немецкий философ и культуролог *П. Козловски*, развивая постмодернистский подход к пониманию образования, связывает этот феномен с идеей *самоформирования*. В этом контексте образование позволяет «оформить и реализовать идею человека в своей личности». «Самоформирование, – пишет он, – предполагает, что

⁴⁹ Гадамер Г.-Х. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. М., 1988

существуют идея и образ человека и что последний должен единственно и неповторимо этот образ осуществить. Расширение избирательных возможностей, увеличение вариантов выбора не идентичны самовозрастанию или усилению самоформирования. Только если варианты становятся существенными и как таковые постигаются самостью, они могут оказаться полезными для самоформирования. Задача культурной политики – сделать возможными подобные существенные варианты, но не устраивать «манifestацию духовной вседозволенности» Институты воспитания и образования должны отойти от идеала выбора и вернуться к идеалу образа. Это является задачей школы – не предлагать мешанину сменяющих друг друга (potpourri von curricularen) избирательных вариантов и демонстрировать ясность и плодотворность основополагающего первоначала». ⁵⁰

Русско-американский социолог Питирим Сорокин выделял три важнейшие функции образования:

- *тестирующую*, т.е. определение способностей людей, выявление среди них социально и морально значимых;

- *селекционную*, т.е. отстранение от продолжения образования тех людей, у кого нет ожидаемых интеллектуальных и моральных качеств;

- *распределительную*, т.е. закрытие неспособным учащимся путей для социального продвижения и обеспечение такого продвижения для одаренных .

Любая, даже самая демократичная система образования, выполняя эти функции, объективно является одним из каналов «вертикальной циркуляции», фактором стратификации общества. Одним из показателей качества этой системы является спланированная и одновременно гибкая государственная политика подготовки образованных, дипломированных специалистов.

Антропологические основания образования

Фундаментальным антропологическим основанием образования является *принципиальная незавершенность каждого появляющегося на свет человека*, который от рождения лишь принадлежит к биологическому виду *Homo sapiens* и обладает организмом, не только не связанным жесткими врожденными поведенческими программами, но, наоборот,

⁵⁰ Козяовски П. Культура постмодерна / Пер. с нем. М., 1997. С. 110—111

бесконечно открытым к научению, к прижизненному овладению социальным опытом. Лишь включившись в живую ткань человеческих отношений, межличностного общения и взаимодействия, действуя в мире культуры, учась пользоваться ее достижениями, воспроизводя и развивая ее, человек обретает свой человеческий образ, т.е. образовывается.

Происхождение и существование феномена образования исторически связаны с возникновением системы социального наследования, качественно отличной от биологического наследования, над которым она как бы надстраивается. Говоря о различиях биологического и социального наследования.

Накопление и передача, общественно-исторического опыта вне естественно-генетических структур оказываются возможными исключительно благодаря возникновению такого феномена, как культура. Именно в культуре как результате духовной и практической деятельности людей этот опыт *опредмечивается* теми, кто ее создает, и *распредмечивается* теми, кто ее осваивает. Человек образовывается, распредмечивая воплощенные в культуре сущностные человеческие силы и одновременно опредмечивая себя в новых культурных объектах.

Именно двуединый процесс опредмечивания-распредмечивания и лежит в основе образования, он раскрывает механизм того, как человек творит культуру, воспроизводя и изменяя ее, а культура творит самого человека. Этот процесс позволяет не только выявить нерасторжимую связь образования и культуры, но и делает необходимым особо акцентировать внимание на активной роли образующегося человека в обретении собственного образа. Ибо, какова бы ни была культура, человек всегда сам и только сам в процессе собственной деятельности распредмечивает ее и опредмечивает себя в ней. Можно лишь говорить о том, что стихийно-спонтанные и целенаправленно-организованные обстоятельства жизни и развития человека будут стимулировать, корректировать, тормозить, направлять, т.е. неким образом стихийно-спонтанно или целенаправленно-организованно влиять на эту деятельность или быть относительно нейтральными по отношению к ней. Сама же деятельность, лежащая в основе образования, всегда будет только и исключительно деятельностью самого человека, выражением его собственной активности.

При этом человек не просто овладевает воплощенным в культуре общественно-историческим опытом других людей, а формирует свой собственный опыт, который, только став таковым, обретя качество субъективной данности, становится его действительным внутренним достоянием. Образование различных людей в одинаковой культурной среде при значительном совпадении всех обстоятельств их жизни и воспитания всегда будет различаться и с точки зрения осуществления его как непрерывного процесса, и с точки зрения получения его дискретных, фиксируемых результатов. Это, как подчеркивает *Б.М.Бим-Бад*, прежде всего, обуславливается зависимостью всех последующих восприятий от содержания и структуры предшествующего опыта, неизбежно имеющими место различиями в индивидуальном опыте каждого отдельного человека. Но это зависит также и от особенностей той природной основы, которую люди получают от рождения – от своеобразия строения их органического тела и от характера организации нервной системы.

Реальным культурным содержанием образование человека наполняется только в условиях внебиологического способа связи людей в их совместной деятельности, т.е. в обществе как социально организованном пространстве их жизни. Иными словами, образование человека не только культурно, но и социально, ибо именно социальность является характеристикой специфически человеческого типа взаимосвязи, воплощенного в общественных отношениях и институтах. Образование отдельного человека призвано придать ему образ, который содержит в органическом единстве общие, особенные и единичные человеческие характеристики.

На уровне общих характеристик человек в образовании обретает свои родовые черты, некие универсальные свойства, делающие его человеком как таковым независимо от их конкретного социокультурного наполнения. Он становится существом, обретающим свое собственное «Я», развитым телесно, душевно и духовно, способным осваивать, воспроизводить и преобразовывать культуру, осуществлять предметную деятельность, жить в системе социальных отношений с другими людьми, общаться с ними, познавать окружающий мир и себя в мире, рационально мыслить, совершать волевые поступки, эмоционально относиться к себе и миру.

На уровне особенных характеристик образование приводит к *наполнению всех указанных свойств человека конкретным*

социокультурным содержанием, в зависимости от места, времени и условий его жизни, принадлежности к половозрастным, этническим, социально-классовым, религиозно-конфессиональным, профессиональным и другим общественным группам. Иными словами, *в зависимости от типа культуры и общества*, в которых человек живет, *он и образовывается*. Речь идет о такой социокультурной направленности образования, которая позволяет человеку обрести образ, созвучный эпохе его бытия, соответствующий определенному историческому типу личности, способному успешно реализовывать социально типические формы культурного поведения в конкретных ситуациях общественной жизни.

На уровне единичного *образование оказывается неразрывно связанным с реализацией уникально неповторимых свойств каждого отдельного человека*, с его самоидентификацией, самоопределением, самореализацией. На этом уровне образование предстает как *генезис индивидуальности человека*, выстраивающего свою уникальную, неповторимую траекторию жизненного пути в рамках конкретных социокультурных условий и детерминант, потребностей и возможностей. Реализуя себя, человек обретает тот образ, который задается социокультурным контекстом его жизни, тем контекстом, в котором и благодаря которому осуществляется само образование.

Каждое конкретное общество, каждая конкретная культура несут в себе необходимые образы-образцы, обусловленные наличными социокультурными рамками. Именно к этим образам-образцам и устремляет образование становящегося человека, именно они, как правило, и определяют генезис его особенных личностных характеристик. С ними же оказывается связана возможность осуществления родовых качеств человека (общих характеристик) и его индивидуальности (единичных характеристик). Ибо именно исторически сложившийся тип культуры и общества стимулирует или тормозит проявление сущностного родового творческого созидательного начала в человеке, его свободное самостоятельное самоопределение.

В тех случаях, когда образ-образец находит свое воплощение в сознательно поставленной цели образования, само образование обретает качество целенаправленно организованного процесса, дополняющего спонтанно-стихийный процесс становления человека. Сама возможность целенаправленной организации, сознательного регулирования образования лежит в основе педагогической

интерпретации этого феномена, его рассмотрения в контексте педагогической науки. Так, «Российская педагогическая энциклопедия» трактует образование как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества».

Феномен образования в широком антропологическом смысле характеризует непрерывно-дискретный процесс становления человека. В каждый момент своего бытия человек уже образован, ибо обладает неким образом, и еще образовывается, ибо его образ меняется, имеет определенную динамику. Этот процесс и составляет *антропологическую природу образования*.

Для образования значимы, во-первых, «органическое тело человека», которое от рождения не завершено, способно к бесконечному научению и осуществлению деятельностной активности; во-вторых, культура, осваивая, воспроизводя и преобразовывая которую человек формирует свой образ; в-третьих, социально организованное пространство жизнедеятельности, в котором только и может возникнуть общественное образовательное отношение.

Педагогическая интерпретация образования

Феномен образования, рассмотренный с антропологической точки зрения в широком социокультурном контексте, предстает в качестве сложного многогранного явления, различные стороны которого исследуются в рамках различных отраслей научного знания. В связи с этим вопрос о *педагогической интерпретации* образования требует специального изучения, ибо от того, как он ставится и решается, зависят тот угол зрения, под которым педагогика будет рассматривать образование, та проблематика, которая при этом будет исследоваться.

С конца 1980-х гг. в русскоязычной научной литературе все большее получает точка зрения, согласно которой в качестве объекта педагогики рассматривается *образование как феномен, объемлющий и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле*. В.В. Краевский подчеркивает, что образование является наиболее общим интегративным термином, который, с одной стороны, вводит объект педагогики в широкий социальный (и, добавим, антропологический) контекст, а с другой – открывает возможность интерпретации этой категории в конкретных педагогических понятиях любого уровня. Закон Республики Казахстан «*Об образовании*» именно образование рассматривает в качестве наиболее общей педагогической категории.

Образование здесь трактуется как «непрерывный процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение высокого уровня нравственного, интеллектуального, культурного и физического развития и профессиональной компетентности членов общества».

Указанный подход, во-первых, позволяет преодолеть односторонне рационалистическую трактовку образования как процесса и результата усвоения систематизированных научных знаний, умений и навыков познавательной деятельности. Во-вторых, он акцентирует внимание на том, что в данном контексте воспитание не рассматривается как процесс, изначально подчиненный обучению и всестороннему развитию личности. В-третьих, использование понятия «образование» в качестве центральной категории педагогики вместо воспитания (в широком педагогическом смысле) позволяет усилить переакцентировку внимания с формирующего на развивающее значение педагогических механизмов.

Современная педагогика рассматривает обучение и воспитание как стороны единого процесса образования.⁵¹ Образование как интегральное понятие целостно охватывает процессы целенаправленного формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями, нормами. К таким процессам относятся: *воспитание* как процесс изменения потребностно-ценностной сферы личности, *обучение* как процесс изменения норм деятельности и *развитие* как процесс изменения способностей человека.

В аналогичном ключе формулируется определение «образования» казахстанскими учеными: педагогами Н.Д.Хмель, В.В.Егоровым, А.А.Калюжным и др., социологом Г.А.Бейсеновой, философами К.А.Абишевым, В.Ю.Дунаевым, З.А.Закаевой, понимающие образование как социальную деятельность по передаче во времени и пространстве социально значимой информации и по формированию на этой основе социально заданного типа личности.⁵²

Анализируя приведенные точки зрения на соотношение воспитания и обучения, можно сделать вывод, что они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание при рассмотрении этих

⁵¹ Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1995. № 1. С.4

⁵² Абишев К.А. Человек. Индивид. Личность. –Алма-Ата: Кайнар, 1978. –233 с.

процессов на их различных аспектах (сторонах, гранях, нюансах). При этом и российские и казахстанские ученые признают, что:

во-первых, воспитание и обучение есть подсистемы единого процесса, который в современной отечественной литературе все чаще интерпретируется как образование;

во-вторых, и воспитание, и обучение есть целенаправленно организованные, т.е. педагогические по своей сути, процессы *развития человека*;

в-третьих, обучение преимущественно обращено к развитию интеллектуально-практической стороны человека, а воспитание – его *эмоционально-ценностной стороны*;

в-четвертых, воспитание и обучение есть процессы не только взаимосвязанные, но и *взаимообеспечивающие друг друга*.

Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду то обстоятельство, что воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим только тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение, в свою очередь, будет воспитывающим лишь в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется самой природой педагогического процесса как процесса целенаправленно организованного и, соответственно, природой воспитания и обучения, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

**Образование как
технологический механизм
социализации личности**

В XXI веке процессы глобализации, мультикультурное общество, стремительный экономический, научно-технический прогресс

предъявляют новые требования к образованию, в первую очередь проявлять заботу о расширении возможностей для повышения образовательного уровня в профессиональной сфере. Традиционно дидактико-методическая декомпозиция сферы образования определяется такими элементами как:

- *обучение* (базовое, профессиональное);
- *поддержание и повышение квалификации специалистов*.

Обучение:

- это последовательный процесс формирования знаний, умений и навыков, который опирается на соответствующие учебные

курсы по дисциплинам, разбитые на лекции, семинары, практические и лабораторные занятия и т.п.;

- использует, в основном, планирование обучения для группы студентов;

- применяет промежуточный и завершающий контроль (экзамены);

- имеет достаточно большой срок обучения.

Поддержание и повышение квалификации специалистов:

- определение пробелов в подготовке каждого специалиста;

- проведение восстанавливающего обучения с индивидуальным планированием обучения;

- первоначальная подготовка специалиста;

- обучение новым технологиям;

- проведение тренировок по отработке действий в редко возникающих или кризисных ситуациях;

- осуществление обучения в сжатые сроки или без отрыва от служебной деятельности.

К сожалению, система знаний и социальных отношений достигла такого уровня сложности, что образовательная система стала жертвой трех бед: чрезмерное накопление знаний, анахронизм и неприспособленность к жизни. Погоня за количеством знаний во всех областях приводит к тому, что выпускник вуза не умеет отобрать нужного. Анахронизм в системе образования происходит из-за того, что высшая школа не успевает за постоянным обновлением, модернизацией знания. Неприспособленность системы образования к жизни ощущается всеми, как только молодые специалисты сталкиваются лицом к лицу с реальными проблемами, если традиционно образование считалось делом обучения, то сегодня, а еще более в будущем, образование обозначает постоянный процесс самообучения.

Современная **система образования** должна совместить многообразие функции в реализации следующих целей:

- получение знаний;

- обучение преодолению нежелательных импульсов и деструктивного поведения

- постоянное пробуждение личного творчества и способности воображения;

- обучение исполнению ответственных ролей жизни общества;
- обучение общению;
- развитие глобального взгляда на мир;
- тренировка операционности и способности к принятию решения.⁵³

Последние четыре пункта, которые ранее совершенно игнорировались в классическом образовании, наиболее ценны с точки зрения социализации молодежи в плане ее подготовки к миру будущего. Правильно построенное содержание образования определяет важнейшие моменты социализации демократического человека, который способен воспринимать разные точки зрения, может ставить проблемы, поднимать нерешенные вопросы и точно также обладает конфессиональной и мировоззренческой терпимостью.

Другая кардинальная проблема образования – предъявление обществу той стоимости, которую создает образование. Этот вопрос до настоящего момента не ставился, поскольку предполагает, с одной стороны, определенное общественное отношение к образованию, а, с другой – отношение образования ко всем существующим системам практики. Именно образование сегодня является важнейшей *технологией социализации и воспитания молодежи*, ее подготовки к освоению новых, отсутствующих в Казахстане профессий постиндустриальной эпохи. Основой «индустриальной» парадигмы социализации был человек, жестко прикрепленный к социальной группе, которая, в свою очередь, подчинялась детерминантам технико-производственного характера. Постиндустриальная эпоха знаменуется переворотом во всех отношениях: оно связано, во-первых, с переходом от малоподвижных социально-групповых «монолитов» (классов) к динамичным малым группам временного (функционального) характера, идентификация индивида с которыми всегда условна, а, во-вторых, с новым статусом социокультурных, ментальных факторов, духовного производства в целом. Гарантии, которые давались базисно-надстроечным детерминизмом, превращающим

⁵³ См.: А.Кинг, Б.Шнайдер Первая глобальная революция: Доклад Римского клуба //Радикал, 1991. №51-52

процесс социализации в довольно упрощенную процедуру включения природно-биологического индивида в социальную среду сегодня несостоятелен. Общество вообще, а постиндустриальное в особенности лишено того единого основополагающего центра, вокруг которого вращается социальная жизнь. Социальная среда в полном смысле «мозаичное общество», то и дело меняющее центры притяжения, отличающееся предельной подвижностью связей и зависимостей. Понимание этого требует соответствующего пересмотра и модернизации системы образования (В.В.Ильин, А.С.Панарин).

Исходя из принципов, заложенных в Законе РК «Об образовании», структуру образования можно представить как многоуровневую систему (рис. 7.1.), главная задача которой – «создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики».

Одной из примечательных особенностей современной системы образования стала ее вариативность и дифференцированность. Многообразие образовательных моделей, с одной стороны отражает неравное распределение образовательных возможностей, с другой – способствует формированию общей демократической культуры и готовит молодежь к выполнению соответствующих социокультурных и производственных ролей.

Целостность, присущая системе образования, подтверждается и тем, что возможные «сбои» в функционировании любого компонента системы неизбежно сказываются на работе других компонентов и системы в целом. Взаимосвязи и взаимодействие всех звеньев системы образования друг с другом объективно способствует целостности системы, ее единству, что, однако, не означает единообразия в работе учебных заведений. Целостность образовательной системы означает, что в ее структуре нет более или менее важных звеньев. Все они вносят вклад в решение общих задач воспитания, обучения и развития подрастающих поколений и всех трудящихся, что придает ей новые интегративные свойства, к числу которых относится *преemptивность* всех звеньев образования.

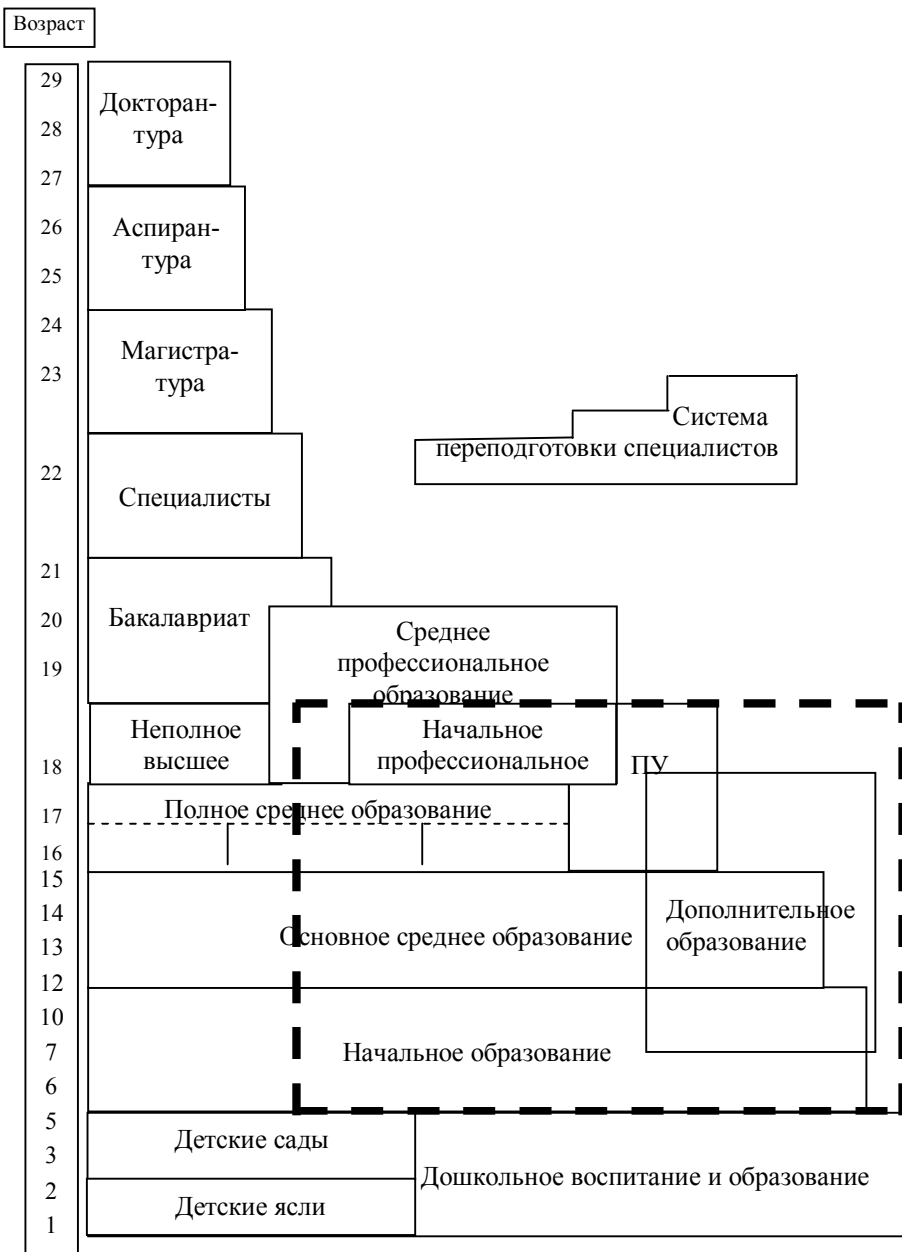


Рисунок 7.1

Образование в современном мире – это часть экономического и общественного производства. Вклады в образование всегда окупаемы, так как образование с точки зрения социализации (на личностном уровне) и социальной экономики (на общественном уровне) является важнейшим средством общественного строительства, сферой производства. Поэтому, исторически высокий общественный и индивидуальный статус школы как важнейшего института социализации человека в детско-юношеские годы определяется ценностью возложенных на нее государством, обществом, семьей *образовательных функций*:

- социокультурное воспроизводство человека и общества: развития сущностных сил, базовых предпосылок для социального творчества индивида, полноценной самореализации личности, индивидуальности, совершенствования условий общественного бытия;

- оптимизация информационно-аналитического обеспечения процессов социального развития детей и молодежи, их взаимоотношение с миром по принципу необходимости и достаточности;

- развитие интеллектуальных способностей, познавательной активности и культуры умственного труда каждого ребенка (молодого человека);

- пропедевтическая подготовка школьников к общественной жизни, созидательной деятельности на благо человека и человечеств, красоты и гармонии земного бытия, благородного самоутверждения.

Система образования активизирует социокультурный, интеллектуальный и нравственный потенциал личности. Приоритет интеллектуального и духовного потенциала позволит воспитать квалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и мобильности, удовлетворения их потребности в перманентном образовании и самообразовании.

В современных условиях определены шесть приоритетов образования, которые могут обеспечить отечественной системе образования режим саморазвития, позволяющий своевременно и достойно отвечать вызовам глобализации и интернализации образования.

Образование как фактор прогресса. В условиях открытого информационного общества настало время рассматривать образование как фундамент и процветание нации, личностного и социального успеха.

Образование для мира и согласия. Это гармония общечеловеческих и этнокультурных ценностей, оно должно обеспечить личности, обществу и государству устойчивое развитие, стабильность и безопасность.

Образование для всех. В нашем государстве образование доступно и мы все имеем равную возможность в получении образования, независимо от социального положения, этнической и конфессиональной принадлежности.

Образование для жизни и труда. Педагогический процесс должен быть направлен на формирование и развитие личностных качеств учащихся, соответственно условиям рыночных отношений.

Образование в течение всей жизни. Человек общества должен на протяжении всей жизни реализовать свои возможности, используя образовательный потенциал повышать профессиональный рост.

Образование как открытая система. В процессе образования происходит социализация личности, поэтому за обучение и воспитание ответственно все общество: семья, педагогические коллективы, общественные организации, средства массовой информации, гражданские общества и т.д.

Социальная, психолого-физиологическая и педагогическая концепция личности исходит из того, что человек в своей жизнедеятельности оказывается включенным в процесс постоянного и неуклонного восхождения ко все новым и новым высотам познания и преобразования мира. Это существенно меняет само понимание общеобразовательной и профессиональной подготовки лишь как определенного, ограниченного во времени этапа становления личности. В свою очередь, такой подход коренным образом меняет и понимание сущности педагогического процесса, его целей, содержания, методов и форм. Главное состоит в том, что учение, познавательная деятельность, система отношений с другими людьми должны опираться на собственную активность личности в приобретении и непрерывном обогащении знаний, умений, навыков творческих способностей, нравственных качеств.

Принципиальное изменение роли человека в системе «человек – техника», объективная и все более нарастающая необходимость формирования новых человеческих качеств выдвинули образование как одну из глобальных проблем. Стало очевидным, что ее решение требуется не для каких-то частных улучшений в жизни общества, а для коренных изменений в психологических и нравственных качествах людей, в их образованности и культуре, без чего не только невозможен общественный прогресс, но и самое существование цивилизации ставится под угрозу.

При всей важности факторов, обуславливающих объективную необходимость коренного повышения образовательного потенциала общества, решающее значение уже сейчас, а тем более в перспективе будут иметь собственно человеческие качества, общекультурный, нравственный уровень каждого индивида и общества в целом. Иначе говоря, возрастет значение не только обучающих, но и воспитательных функций системы образования, поскольку ее цель – оказывать опережающее влияние на формирование таких качеств личности, которые отвечали бы как сегодняшнему состоянию производства, так и перспективам его развития. Уже теперь очевидно, что человек, подготовленный лишь к шаблонной, предельно алгоритмизированной модели производственной деятельности, не способен ориентироваться в современной технике, технологии и организации производства. Сегодня требуется работник профессионально компетентный, дисциплинированный, обладающий высоким чувством ответственности за свои действия как в стандартной, так и в нестандартной производственной и экологической ситуациях (рассмотренные характеристики единой системы образования зафиксированы в категориях «целостность», «преемственность», «прогностичность», «гибкость и динамичность», «адаптивность» и т.д.).

Образование – это технология построения будущего Казахстана, если конечно, рассматривать его не как «потребляющий» компонент общества, а как основу благосостояния страны, ее ведущую созидательную силу. Система образования должна активизировать социокультурный, интеллектуальный и нравственный потенциалы личности. Приоритет интеллектуального и духовного потенциала позволит *воспроизводить квалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной*

компетентности и мобильности, удовлетворения их потребности в перманентном образовании и самообразовании.

Система непрерывного образования

Стремление человека найти себя, потребность в самореализации органически связаны с потребностью «не потерять время».

Развитие этой потребности – важнейшая задача **системы непрерывного образования.**

В мировой практике проблема постоянного совершенствования и обновления профессиональных знаний впервые была поставлена на форуме ЮНЕСКО (1965) крупнейшим теоретиком П.Ленгардом, поставившим в центр всех образовательных начал человека тезис «*образование в течении жизни*» как необходимого условия полного развития его способностей и успешной социализации личности. Конкретное содержание этой задачи – *обеспечить развитие разносторонних способностей человека в условиях быстро текущей жизни.* Речь идет не только о развитии индивидуальных способностей человека, его дарований. Способность человека «властвовать» над временем, осознание времени как ценности, наполнение его деятельностью, имеющей позитивное значение для самого человека и для общества, преодоление «деспотизма» времени – все это предпосылки всестороннего и гармоничного человеческого развития личности. К.Маркс характеризовал время как «пространство человеческого развития», называл его «мерой самой жизни»⁵⁴.

В процессе обучения человек постепенно познает вопросы общества осознанно приобщается к окружающему его социуму. В трудовом процессе такой человек не находится в роли созерцателя, а пытается всегда найти рациональный выход из сложившейся ситуации. От уровня развитости социальных качеств личности, его образования зависит также продвижение по службе, объем и интенсивность занятости, материальная обеспеченность и доход, возможности самореализации и творчества. Он должен быть профессионалом не только в области специального образования по выбранному направлению, но прежде всего воспитанным,

⁵⁴ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 47. С. 51.

гражданином и патриотом своей Родины. В условиях рынка будут процветать такие предприятия, которые работают с помощью высокотехнологичных технологий, которыми должны управлять творческие, компетентные специалисты. Одной из задач образовательной системы является воспитание в будущем поколении правильных, соответствующих реальности мнения о состоянии образования, о его месте и значении в социальном становлении личности и совершенствовании общества. Образование предоставляет огромное поле возможности для приобретения социальной мобильности. Это не означает, что каждый, кто имеет диплом претендует на «образованность». Образование помогает человеку на протяжении жизни повышать свой профессиональный рост, пробовать силы в интересующих его предметных областях, добиваться признания и авторитета.

Необходимо учитывать, что в условиях рынка неизбежны перемены профессии и социальных ролей. Если раньше, видя в трудовой книжке несколько записей появлялись сомнения в отношении специалистов, то сейчас мы считаем, что частая смена мест работы (без нарушений трудового законодательства) может формировать у человека мобильность, способность к быстрой адаптации, умения контактировать с людьми. В основу профессиональной социализации (подготовки) личности будущего специалиста должен быть положен системный, личностно-деятельный и индивидуально-творческий подходы. С позиции системного подхода все звенья учебно-воспитательного процесса должны максимально стимулировать активное состояние всех основных структурных компонентов личности учащегося в их единстве. Реализация личностно-деятельного подхода предполагает моделирование в процессе обучения и воспитания молодежи характерных особенностей профессиональной деятельности. Индивидуально-творческий подход, преодолевая массово-репродуктивный характер современного образования, выводит его на личностный уровень, обеспечивает выявление и формирование у учащихся творческой индивидуализации.

Важнейшим достижением современности стал тот факт, что экономический прогресс позволяет человеку развивать свои способности и повышать свой профессиональный уровень. В настоящее время на рынке труда востребованы специалисты с

хорошим базовым образованием, которое делает их творческими личностями и позволяет легко приспосабливаться при изменении объекта труда.

Меняются и требования самих работников к производственно-техническим условиям труда – к комфортности производственной среды, степени самостоятельности выполняемых операций, взаимодействию с другими работниками. Психологическая подготовка человека к новым условиям труда также становится одной из ответственных обязанностей современной системы образования. Современное производство ориентировано на мыслящего работника, дисциплинированного, образованного, обладающего принципиально новой технологической культурой. Использование новой техники и технологии, глубокие перемены в характере и содержании труда диктуют необходимость перехода к непрерывному образованию как к качественно новому уровню организации подготовки вступающих в самостоятельную жизнь поколений. Вместе с тем переход к непрерывному образованию обусловлен, как сказано выше, не только переменами в технике и труде, но и глубокими социальными и экономическими изменениями в казахстанском обществе, характеризующими его переход в качественно новое состояние.

О роли и значении непрерывного образования было заявлено Президентом Республики Казахстан Н.А.Назарбаевым на втором съезде работников образования и науки (2001 г.) как о переходе от модели «Образование на всю жизнь» к эффективной модели «Образование на протяжении всей жизни».⁵⁵

Концепция непрерывного образования признает учащегося полноценным субъектом учебно-воспитательного процесса, отсюда: *не учащийся для системы образования, а, наоборот, система образования для учащегося*. Иными словами, в центр любой системы воспитания, обучения и развития независимо от уровня и профиля образования должен быть поставлен человек, личность ребенка, учащегося студента. Все это существенно расширяет сложившиеся представления о такой категории, как *адаптивность* системы образования.

⁵⁵ Назарбаев Н.А. Образование на протяжении всей жизни // Казахстанская правда, 20 октября 2001. С.1

Теоретический анализ философской, психологической и научно-педагогической литературы позволяет классифицировать основные принципы, составляющие основную концепцию становления и развития системы непрерывного образования, на три группы, тесно связанные между собой:

- философско-методологические;
- дидактико-методические;
- организационно-педагогические.

Среди *философско-методологических принципов* осуществления непрерывного образования ученые-педагоги выделяют следующие: открытость, гуманизация, гуманитаризация, экологизация, дифференциация, интеграция, системность, прогностичность, проблемность, единство переживания и действия, пере-ход от антропоцентризма и целенаправленность экологического образования, научность и фундаментальность, преемственность, краеведческий принцип, личностно-ориентированный, междисциплинарность и комплексность. И, наконец, гибкость, вариативность, регионализация, непрерывность, вертикальная и горизонтальная координация, демократизация и всеобщность, модульный принцип составляют блок *организационно-методических принципов*.

Разработанные в традиционной педагогике дидактические принципы распространяются и на систему непрерывного образования:

Открытость – это свойство любой педагогической системы, характеризующееся постоянным информационным обменом с окружающей социальной средой; при этом эффективность функционирования системы обусловлена степенью ее открытости.

Гуманизация предполагает создание комфортных условий получения непрерывного образования, при котором осуществляется совместное творчество обучаемых и обучающихся (субъект-субъектное взаимодействие) в режиме взаимообучения, взаимообогащения, эмоционального положительного общения.

Принцип природосообразности – педагогический принцип, согласно которому воспитатель должен руководствоваться формами естественного, природного развития ребенка. Разностороннее обоснование этот принцип получил в трудах

Я.А.Коменского и был поддержан Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци и др. С точки зрения этого принципа воспитание есть прежде всего саморазвитие задатков, заложенных в человеке природой, а воспитатель лишь помогает их расширению. Элементы этих идей встречаются уже в произведениях античных мыслителей, например Платона.

Принцип экологизации вносит в науку и образование ценностные ориентации, аксиологическую доминанту во взаимоотношениях человека с окружающей средой. Экологизация представляет собой ценностно-ориентационное влияние экологии как комплексной, интегративной науки. Экстраполяция этого принципа означает стремление к целостному изучению всей биосферы как среды обитания человека и других животных организмов при учете антропогенной активности как наиболее динамического фактора в биосфере. Реализация данного принципа проявляется в осуществлении многопредметной модели, когда экологические знания естественным путём включаются в содержание других предметных областей. Данный принцип теснейшим образом связан с интеграцией: если *экологизация* представляет собой практическую потребность, то *интеграция* знаний – это один из путей её реализации.

Гуманитаризация как методологический принцип развития науки и образования в первую очередь связан со стремлением преодолеть явно обозначившийся сегодня раскол культуры на гуманитарную, естественно-научную и техническую составляющую. С нашей точки зрения гуманитаризация – не просто увеличение числа дисциплин гуманитарного направления, а их ориентация на гуманистические ценности.

Интеграция – один из основных принципов, лежащих в технологии отбора содержания образования. Можно выделить следующие основания интеграции знаний: онтологическое (единство мира), гносеологическое (единство человеческого сознания и законов мышления), методологическое (наличие общенаучных методов исследования), социальное (целостность человека) и др. Интеграция знаний в науке и в образовании выступает одним из способов повышения гибкости, мобильности науки и содержания образования в условиях непрерывно меняющегося окружающего мира и знаний о нём.

Дифференциация – принцип, диалектически противоположный интеграции. В науке тенденция дифференциации проявляется, в первую очередь, в увеличении научных отраслей, научных направлений, научных дисциплин. Однако сегодня интегративные процессы в науке приводят к возникновению новых междисциплинарных исследований, направлений, дисциплин. Если содержание школьного образования в значительной мере определено в Концепции и Стандарте школьного образования, то содержание образования в образовательных учреждениях «нового» типа (гимназии, колледжи, лицеи, авторские школы) в настоящее время находится на этапе разработки. Несомненно, что и содержание высшего и послевузовского образования требует своей стандартизации и дифференциации.

Принцип системности обеспечивает системную организацию непрерывного образования на основе всех его компонентов: цели, задач, содержания, методов, форм, педагогических технологий, средств обучения, различных видов учебной деятельности.

Принцип прогностичности актуализирует проблему формирования у обучающихся чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать последствия экологических проблем, пути их решения, проектировать условия сохранения генофонда биосферы и здоровья человеческих популяций.

Переход от антропоцентрического к биоцентрическому (полицентрическому) подходу и коэволюции связан с тем фактом, что сегодня быстрота разрушения биоты такова, что под угрозой находятся не только эстетические ценности, но и само существование биоса на нашей Планете. В основу принципа биоцентризма положено понимание основных идей биоэтики, заключающихся в правах всех живых организмов, включая человека, на жизнь. Концепция устойчивого развития предполагает плавный переход от двух противоположных по смыслу подходов: антропоцентрического и алармистского – к полицентрическому.

Принцип познания, переживания и действия проявляется в единстве когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов образования.

Принцип региональности предполагает учёт в СНО регионального компонента: национальных и культурных традиций, природных и социально-экономических условий, использование в

содержании образования информации, характерной для данного региона, организацию образовательного процесса, включающего лучшие традиции общечеловеческой и национальной культуры.

Модульный принцип построения образовательных программ представляет возможность использования содержательных модулей содержания при изучении различных учебных дисциплин, а также в форме отдельных спецкурсов. При разработке вариативных образовательных программ модули могут взаимозаменяться в зависимости от потребностей, запросов, интересов обучающихся.

Принцип непрерывности вытекает из постепенности и этапности становления и развития интеллектуальной и научно-исследовательской культуры. Он предполагает организацию обучения, воспитания и развития подрастающего поколения на всех этапах: семейном, дошкольном, школьном, профессиональном, вузовском, последипломном образовании. На каждом из этапов доминирует одна (две) составляющих экологического образования: обучение, воспитание, развитие.

Принцип демократизации и всеобщности имеет два очень важных аспекта. С одной стороны, он предполагает доступность и многообразие содержания, методов и форм его представления людям любого возраста в виде образовательных услуг любого вида, любого уровня в зависимости от потребностей, интересов и возможностей человека.

Принцип вертикальной и горизонтальной координации деятельности учреждений различных уровней непрерывного образования обеспечивает становление и развитие интеллектуальной и научно-исследовательской культуры, преемственность содержания, форм, методов, педагогических технологий

Принцип преемственности предполагает учёт психолого-педагогических особенностей восприятия изучаемого материала, использование адекватных методов и форм обучения, воспитания и развития, отбор содержания, обеспечивающего целостное, системное восприятие закономерностей, тенденций и проблем окружающего мира.

Принцип гибкости, альтернативности и вариативности образования предполагает разнообразие образовательных программ (вариативных и альтернативных), различной степени углубления и изучения экологии, специализации и профилизации (естественно-

научное, техническое, гуманитарное направления), способность коррекции их содержания, выбор темпа и сроков обучения и т.д.

Принцип междисциплинарности и комплексности отражает взаимосвязь философских, естественно-научных, гуманитарных, правовых, экономических, и других аспектов непрерывного образования.

Следовательно, объектом осознания личности выступают индивидуальные, личностные, коммуникативные, деятельностно-профессиональные и внешне поведенческие качества. Отсюда следует, что в основу профессиональной подготовки и формирования личности будущего специалиста должен быть положен системный личностно-деятельностный и индивидуально-творческий подход. С позиции *системного подхода* все звенья учебно-воспитательного процесса должны максимально стимулировать активное состояние всех основных структурных компонентов личности учащегося в их единстве. Реализация *личностно-деятельностного подхода* предполагает моделирование в процессе профессионального обучения и воспитания молодежи характерных особенностей профессиональной деятельности. *Индивидуально-творческий подход*, преодолевая массово-репродуктивный характер современного образования, выводит его на личностный уровень, обеспечивает выявление и формирование у слушателей творческой индивидуальности.

Таким образом, процесс формирования личности в условиях образовательного процесса, на наш взгляд, может быть интегрирован как некая *стратегия (концепция)*, которая реализуется на следующих принципах:

- единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности в рамках национальной программы гуманизации и гуманитаризации образования;⁵⁶
- учет важнейших тенденций развития и функционирования социума;
- фундаментализация профессионального образования во взаимосвязи с его практической направленностью;

⁵⁶ См.: Концепция гуманитарного образования в Республике Казахстан. – Алматы: Казахстан, 1994

- психолого-педагогическая модернизация профессиональной подготовки молодежи;

- вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки специалиста в соответствии с требованиями настоящего и прогнозами на будущее;

- гуманизация и демократизация учебно-воспитательного процесса, всего уклада жизнедеятельности учреждения образования, предполагающая развитие активности, инициативы и творчества участников педагогического процесса, внедрение различных форм самоуправления.

Основная литература:

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во УРАО, 2003.
2. *Краевский ВВ.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996
3. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель— Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
4. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебное пособие. -М.: Высшая школа, 1990

Дополнительная литература:

5. *Бим-Бад Б.М.* Что такое педагогика? // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 17. 2002.
6. *Бондаревская ЕВ.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
7. *Петрова Г.П.* Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности // Образование в Сибири 1995. № 5.

Основные понятия:

- *Образование*
- *Гуманистическое образование*
- *Антропологическая природа образования*
- *Система образования*
- *Принципы организации системы образования*
- *Система непрерывного образования*

Вопросы для самоконтроля:

1. Какая из приведенных трактовок феномена образования кажется наиболее продуктивной и почему?
2. Что объединяет трактовки образования, даваемые этому феномену

- И.Г. Гердером, Г. Гегелем, М. Шелером, Г.-Х. Гадамером?
3. Каким образом в современных трактовках образования решается проблема соотношения становления в человеке социально-типических и индивидуально-неповторимых качеств и свойств?
 4. Дайте развернутое определение феномену образования, в котором бы нашли отражение его важнейшие черты.

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивн-практический деятельности

1. Как в истории западной интеллектуальной традиции соотносились понятия "образование" и "человек"?
2. Проанализируйте понятие «образование» в трактовке разных авторов:
 - образование – это достояние личности, образование – процесс обретения личностью своего достояния; система образования – социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние (*Э.Н.Гусинский, Ю.Н.Турчинова*);
 - образование есть формирование и развитие новообразований индивида, его функциональных органов (*В.П.Зинченко*);
 - образование – родовое понятие и для человека, и для человечества; оно есть культура души, акт свободы человека, выстраивающего свой внутренний мир (*О.В. Бадачьянц*);
 - образование – преобразование и преображение себя, формирование своей собственной предметности, социокультурной образности, возвращение в себе человеческого (*С.А. Смирнова*);
 - образование – это душевно-духовный рост человека к гуманности, движение к человеческому идеалу дорогами культуры, создаваемой самими людьми, стремящимися к осуществлению истинного человека (*Г.Лобарский*).

На какие аспекты феномена образования преимущественно обращают внимание современные исследователи? Как вы думаете, с чем это связано? Прослеживается ли преемственность в трактовке термина «образования», в развитии педагогической мысли?

3. Образование позволяет человеку согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, сделать ее господствующей и таким образом стать свободным. Однако, в таком случае, не представляют ли образованные люди угрозу для общества и государства?

Уровень критически-творческой деятельности

4. Познакомьтесь с высказыванием педагога и ответьте в виде эссе на поставленный вопрос.

*«Хотелось бы покончить с той методологической путаницей, которая постоянно возникает, когда речь заходит о сочетании терминов «образование» и «воспитание». В российской педагогической традиции, где «книжная мудрость» всегда ценилась ниже, нежели внутреннее «духовное строение» человека, слово «образование» калькированное с немецкого *Bildung* в XVIII в. и введенное в обиход Н. И. Новиковым, наполнилось более глубоким смыслом. Оно соотносено в сознании православного общества с понятием «образ Божий», что априори предполагает включение в его семантическую структуру представлений о воспитании как внутреннее движение к этому образу.*

В историческом отношении образование значительно «моложе» воспитания. Однако на социальном уровне рассмотрения воспитание наряду с обучением может быть помещено в контекст понятия «образование». При этом обучение будет рассматриваться как некая «информационная пицца», целенаправленное информационное обеспечение процесса воспитания, а само воспитание – как гарант того, что полученная информация используется человеком во благо. Тогда образование можно определить как социально-культурный механизм целенаправленного формирования человеческого качества (образа) на основе обучения. В этой ситуации нормативно указанный термин «дополнительное образование» выглядит нелепо».

Колесникова И. А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 59-60.

Выскажите свое мнение. Познакомьтесь с другими точками зрения.

4. Выявите общее и особенное в трактовке феномена образования американским педагогом, философом, психологом, социологом Джоном Дьюи (1859—1952). Проследите влияние дьюистской интерпретации образования на подходы современных ученых и педагогов-практиков к трактовке этого феномена.

Д. Дьюи ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Сама природа жизни состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит, прежде всего, в передаче опыта посредством общения. Общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников.

...Образование – процесс воспитания, обучения, развития. Все эти слова направляют внимание на условия роста. [...] Когда нас интересует результат этого процесса, мы говорим об образовании как приведении подрастающих членов общества в соответствии с принятыми в нем нормами. [...]

Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. [...]

Естественные побуждения молодых людей поначалу не согласуются с обычаями группы, в которой им довелось родиться. Следовательно, юношеством необходимо управлять. Управление — отнюдь не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий. [...] Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования. [...]

Когда говорят, что образование — это развитие, все зависит от того, что понимают под словом "развитие". Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрерывной реорганизации, перестройки, преобразования. [...]

Способность роста зависит от пластичности и потребности в других. Оба условия в наивысшей степени присутствуют в детстве и юности. Пластичность или способность учиться на опыте обеспечивает формирование привычек.

Привычки позволяют управлять средой, использовать ее для целей человека. Навыки принимают форму привыкания — общего устойчивого равновесия жизнедеятельности с окружением, — так и активной способности реорганизовывать деятельность для создания новых условий. Первые обеспечивают фон, дают основания для роста, вторые составляют сам рост. [...]

Одни понимают образование как раскрытие природенных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта

5. С какими известными вам подходами к интерпретации образования точка зрения на этот феномен великого индийского гуманиста М. Ганди (1869—1948) имеет точки соприкосновения? Что нового по сравнению с известными вам идеями вносит М. Ганди в интерпретацию феномена образования?

***М. Ганди* ЧТО ТАКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?**

Английское слово "education" этимологически значит "выявление", что подразумевает попытку развить наши скрытые таланты. [...] Когда мы говорим, что развиваем что-то, это не значит, что мы изменяем качество или природу предмета. Мы извлекаем свойства, заложенные в нем. Следовательно, "образование" может также обозначать и "развертывание".

В этом смысле мы не можем рассматривать знание алфавита как образование. Это верно, даже если оно дает нам звание магистра или позволяет украсить собой место учителя в какой-нибудь традиционной школе, где необходимо знание санскрита. Вполне возможно, что высокое книжное знание — прекрасный инструмент для образования или раскрытия способностей, но само по себе оно не является образованием.

Действительное образование — это что-то другое. Человек сделан из трех составляющих: тела, ума и души. Из них только душа постоянна. Благодаря ей действуют тело и ум. Следовательно, мы можем назвать образованием то, что открывает свойства души. Вот почему печати Видьяпита — изречение: «Образование — это то, что ведет к мокше».⁵⁷

Образование может также быть понято и в другом смысле: все, что ведет к полному или максимальному развитию всех трех: тела, ума и души, может также быть названо образованием. Знание, которое сообщают сегодня, вероятно, может немного развить ум, но, конечно же, оно не развивает тело и душу. У меня также есть сомнения и по поводу развития ума, потому что наполнить ум большим количеством информации не значит развить его. В этом случае мы не можем утверждать, что образовали наш ум. Хорошо образованный ум послушно служит человеку. Наш же ум, умеющий только читать и писать, тянет нас из стороны в сторону. Но так ведет себя и дикая лошадь. Только когда лошадь обвезжена, мы можем назвать ее обученной. Сколько молодых "образованных" могут сказать сегодня, что они прошли такую подготовку?

О душе лучше и не говорить. Только святые и пророки могут просветить душу. Кто разбудит в нас духовную энергию? Учителей можно нанять по объявлению. Есть ли в рекомендациях колонка, в которой говорится о их духовных исканиях? Даже если есть, чего стоит она? Как по объявлению мы можем найти учителя, стремящегося к самореализации? Но образование без такого просвещения подобно стене без фундамента или, если применить английское выражение, поваленному гробу. Внутри его — только труп, уже съеденный или еще поедаемый насекомыми.

6. Как соотносится точка зрения немецкого педагога А. Дистервега (1790—1866) на соотношение воспитания и обучения с современными подходами к трактовке этой проблемы? Согласны ли вы с утверждением А. Дистервега, что воспитание всегда обучает, а обучение всегда воспитывает?

⁵⁷ *Видьяпита* — национального университета, основанного М. Ганди в Гуджарате. *Мокша* — в индийской религии и философии освобождение души от земного эмпирического бытия и слияние ее с абсолютным духом

Глава 8. Педагогические парадигмы образования

Парадигмальные традиции в педагогике

Целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит свое выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в практически необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте *модель* – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса.

Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах.

Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамodelей, которые следует рассматривать в качестве *базовых моделей образования*. Базовые модели образовательного процесса в абстрагированном виде выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Совокупности построенных по

различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. ***Смысл типологизации*** как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение.

Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная ***педагогическая парадигма***. В переводе с древнегреческого слово «парадигма» означает «образец». В науковедении понятие парадигма широко используется с 60-х гг. XX в. Впервые это понятие ввел в научный оборот американский историк философии Т.Кун как общепринятую в конкретном научном сообществе фундаментальную теорию в определенной области знания.

На рубеже 1980-90-х гг. прошлого столетия оно получило распространение в отечественной педагогике. Так, педагогическая парадигма образования в изложении Б.Г. Корнетова трактуется как «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии».⁵⁸

С 1990-х гг. XX в. ряд авторов (Ш.А. Амонашвили, М.В. Богуславский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот, Е.А. Ямбург и др.) предприняли попытки выделения и обоснования базовых моделей образования, а также осуществления их парадигмально-педагогической типологии (хотя сам термин «парадигма» использовался далеко не всегда). Это обуславливалось потребностью в упорядочении и систематизации педагогического знания о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, эти попытки стимулировались необходимостью разработки системы координат, позволяющей ориентироваться в практически бесконечном многообразии педагогических систем, концепций, теорий, технологий, методик прошлого и настоящего.

⁵⁸ Корнетов Б.Г. Педагогика. Учебное пособие. -М.: Изд-во УРАО, 2003. -С. 72

Парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики

Анализируя позицию Ш.А. Амонашвили, в центре внимания которого находятся авторитарно-императивная и гуманная педагогика, важно иметь в виду, что в ней нашли свое концентрированное выражение те ожесточенные дискуссии,

которые во второй половине 1980-х гг. велись вокруг бездетности официальной советской педагогики и авторитаризма массовой советской школы, путей их преодоления и перспектив радикальной гуманизации системы образования. Амонашвили был (и остается) активнейшим участником этих дискуссий, поэтому его точка зрения полемически заострена.

Согласно точке зрения А.Ш.Амонашвили, *авторитарно-императивная педагогика* ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности.⁵⁹ При таком подходе педагогический процесс тяготеет к тому, чтобы утратить качество пронизанного взаимопониманием сотрудничества, и принимает форму одностороннего формирующего воздействия.

Важнейшая задача авторитарно-императивной педагогики заключается в подчинении реальной жизни ребенка учению, ибо только таким образом его можно подвести к будущей полноценной, «настоящей», «всамделишной» взрослой жизни. Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребенку всю его жизнь – и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения.

В результате такого подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, появляется нежелание учащихся образовываться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев,

⁵⁹ Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. М., 1995

потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются «оторванным» от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этого, по мнению Амонашвили, является тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, предполагающего, с одной стороны, требовательность и строгость, а с другой – подчинение и послушание. Активность ребенка оказывается полностью подконтрольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца.

Главным для авторитарного педагога, подчеркивает Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребенок. Пытаясь ее достичь, учитель стремится опереться на незыблемые педагогические установления и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребенок как бы отчуждается от участия в выстраивании своей образовательной траектории. Он превращается в средство достижения педагогических целей и рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определенными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

В качестве типичного примера авторитарно-императивной педагогики Амонашвили рассматривает официальную советскую педагогику и соответствующую ее установкам практику массовой советской школы. Реальной же альтернативой ей, по мнению Амонашвили, является *педагогика сотрудничества*, представляющая собой один из вариантов гуманной педагогики, которая по самой своей сути противостоит авторитарно-императивной

Гуманная педагогика, утверждает А.Ш.Амонашвили, прежде всего, должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в

потребности взросления. Именно в этом он видит ее высший смысл, ее главное предназначение.

Перед учителем стоит задача не игнорировать актуальные состояния ребенка, а, наоборот, максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями. Только такой подход к обучению и воспитанию может заложить основы подлинной глубинной духовной общности наставника и воспитанника. Именно он лежит в основе образовательного процесса, базирующегося на взаимопонимании, взаимодействии, сотрудничестве. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны строиться на началах любви, уважения, понимания, т.е. иметь выраженный гуманный характер.

Гуманная педагогика, по убеждению Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложены в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность детей, и направлять ее в русло, определяемое учителем.

Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, утверждает Амонашвили, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов. Эти принципы требуют устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них ребенок познавал и усваивал истинно человеческое, познавал себя как человека, проявлял свою истинную индивидуальность, находил общественный простор для развития своей истинной природы, его интересы совпадали с общечеловеческими интересами и были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки.

Хотя Амонашвили и подчеркивает, что гуманная педагогика может и должна использовать для решения собственных задач все пригодные элементы авторитарно-императивной педагогики, он, по

существо, абсолютно их противопоставляет, доказывая полную несостоятельность, непродуктивность и даже античеловечность последней. Ставя вопрос о необходимости педагогического плюрализма и критикуя советскую эпоху за то, что она не несла в себе альтернативных вариантов теории и практики образования в силу глубоко идеализированного разделения педагогики на «самую передовую» советскую и «реакционную» буржуазную, сам Амонашвили такой конструктивной альтернативы не дает. Выделенные им парадигмы образования и в своих названиях – гуманная и авторитарно-императивная, и в своих содержательных характеристиках ориентированы на оценку, располагающую *не к их продуктивному диалогу, а к конфронтации и обличению*, что соответствует духу большинства развернувшихся в нашей стране в перестроечное и постперестроечное время дискуссий вокруг состояния, а позднее и наследия советской педагогики.

В то же время А.Ш.Амонашвили предлагает концептуальную парадигмально обоснованную схему, которая может весьма успешно использоваться при анализе историко-педагогического процесса. Она позволяет достаточно четко выделить, поляризовать и проследить в их развитии и взаимодействии гуманистическую (гуманную) и авторитарную (авторитарно-императивную) традиции (тенденции) в теории и практике образования. Водораздел между этими традициями, прежде всего, проходит по линии обращенности педагога к природе ребенка, к ее реальному учету (или неучету) при конструировании и осуществлении воспитания и обучения, т.е. в рамках антропологического измерения историко-педагогического процесса.

Парадигмы когнитивной и личностной педагогики

.Другую типологию педагогических парадигм предлагает Е.Л. Ямбург.⁶⁰ Он строит ее не только на иных основаниях, чем Ш.А. Амонашвили, но и в иной логике – не противопоставляя выделенные базовые модели образования как «хорошие» и «плохие», «правильные» и «неправильные», а по принципу взаимодополнения.

⁶⁰ Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996

Предельно обобщенные педагогические парадигмы Ямбург отождествляет с двумя основными философиями образования, которые, по его мнению, определяют стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления и детерминируют характер решения обобщенных педагогических проблем. Он говорит о когнитивной и личностной философиях образования и рассматривает соответствующие им способы организации и реализации учебно-воспитательного процесса.

Парадигма *когнитивной педагогики* центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребенка, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания.

Соответствующая ей модель образования, утверждает Ямбург, ориентирует школу на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селекцию детей по уровню способностей, отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением с помощью технологий, обеспечивающих развитие их креативности, а также детей, которые нуждаются в компенсационном и коррекционном режимах обучения.

Когнитивная педагогика позволяет готовить ребенка к жестким требованиям современного общества, соотносить организацию его развития не столько с реализацией его уникальной индивидуальности, сколько с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами и перспективами жизни человека.

К сожалению, отмечает Ямбург, в практике работы современной школы часто реализуется некогнитивная, *«зуновская» педагогика*, направленная на безмерное расширение и углубление учебных программ, закладываящая в головы учеников знания, умения и навыки без учета «побочных» эффектов, связанных с подрывом психосоматического здоровья детей. По существу, «зуновскую» педагогику он рассматривает как негативную форму когнитивной педагогики.

Е.Л Ямбург выявляет характерную мировую тенденцию перенаправления вектора педагогического поиска от когнитивной парадигмы образования к личностной, или «аффективно-эмоционально-волевой», влияние которой начинает заметно усиливаться в начале XXI века.

Парадигма *личностной педагогики* переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в процессе образования, придавая большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка.

Парадигма личностной педагогики рассматривает ученика как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, не могут быть жестко фиксированными. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом и развитием детей, постоянный учет их индивидуальных интересов и проблем, определение на этой основе целей образования, путей и средств их осуществления.

Е.А. Ямбург настаивает на невозможности безоговорочного принятия «в чистом виде» ни когнитивной, ни личностной парадигм образования. Он подчеркивает целесообразность признания педагогического плюрализма, гармонизации различных подходов, межпарадигмальной кооперации, открытости к коммуникации, ориентированности на потребности ребенка и общества одновременно. Когнитивная и личностная парадигмы образования, утверждает Ямбург, по сути, обозначают полюса планеты, именуемой личностью. Жизнь на полюсах возможна, но она требует огромных дополнительных затрат и усилий, а потому не является оптимальной формой организации образования. Более того, в каждом конкретном случае сочетание когнитивного и личностного подходов может быть различным и должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.

В истории педагогики когнитивная и личностная парадигмы сосуществуют, взаимодействуют, противостоят и дополняют друг друга на протяжении веков и тысячелетий. В европейской традиции уже Сократ во второй половине V в. до н.э. обосновывал и практически реализовывал когнитивный подход к организации образования. По словам его ученика Ксенофонта, Сократ утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок

вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку».⁶¹ Стоя на позициях безусловного рационализма, Сократ связывал добродетель с истинным знанием. Эта когнитивная по своему содержанию установка определила суть его просветительских взглядов и легла в основу наиболее влиятельной европейской педагогической традиции. Согласно этой установке, посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым, добродетельным, добиться от него нравственного поведения. Эту линию развивал во второй половине XVII в. Д. Локк, а в начале XIX столетия блестяще обосновывал И. Герbart. Ее резко критиковал в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо. Противостояние парадигм когнитивной и личностной педагогики усилилось на рубеже XIX-XX вв. и продолжало нарастать на протяжении XX столетия. И хотя личностную модель разрабатывали и пропагандировали такие выдающиеся теоретики и практики образования, как Д. Дьюи, К.Н. Вентцель, М. Монтессори, А. Нил, К. Роджерс и другие, в массовой педагогической практике продолжают господствовать когнитивные подходы.

Следует отметить, что ни Ш.А. Амонашвили, ни Е.А. Ямбург не ставили перед собой задачу парадигмально осмыслить педагогическую реальность во всей ее полноте. Обосновывая предлагаемые типологии парадигмальных моделей образования, они, прежде всего, стремились концептуализировать современную педагогическую реальность, ее не посредственные истоки и обозримые перспективы, а отнюдь не проанализировать все ее бесконечное историческое многообразие, хотя и создавали для решения этой более широкой задачи важные теоретические предпосылки

**Парадигмы педагогики:
традиции научно-
технократической и
гуманитарной
педагогики**

характеризует типологические и смысловые границы

Решить указанную задачу попыталась И.А. Колесникова, предложившая свой вариант типологии педагогических парадигм.⁶² В ее классификации «педагогическая парадигма»

⁶¹ Ксенофонт. Воспоминания о Сократе // Сократические сочинения. СПб., 1993. С. 132.

⁶² Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб., 1999

существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия. По мнению Колесниковой, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются: во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы человека и закономерностей его развития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и критериев оценки и, наконец, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Историко-генетический анализ, отмечает Колесникова, позволил ей на протяжении развития всего мирового педагогического процесса обнаружить наличие трех возникших в разное время *парадигмальных пространств*. Этим «пространствам» соответствуют педагогические парадигмы традиции, научно-технократическая и гуманитарная.

Генетически самой древней, по мнению Колесниковой, является педагогическая парадигма, которую она называет ***парадигмой традиции*** (а в более ранних работах – *эзотерической парадигмой*). Эта парадигма соответствует модели образования, органично вплетенной в традиционный уклад жизни людей, и базируется на образцах воспитания и обучения, которые сами являются составными элементами традиции как наиболее устойчивой, стабилизирующей составляющей механизма социального наследования.

Традиция ориентировала людей на необходимость вписаться в окружающий их природный и социальный мир, на безусловное принятие опыта предшествующих поколений, созданных предками образцов и норм духовной и предметно-практической деятельности. Она давала людям необходимые для жизни средства, в том числе и собственно педагогические.

В пространстве традиции формировался эзотерический тип миропонимания, базирующийся на признании в той или иной конкретной форме существования вечной, абсолютной, неизменной Истины, перед которой все обретают равенство. Подлинное Учение оказывалось Путем, ведущим к Истине, которой нельзя научить, но к которой можно приобщиться посредством напряженной индивидуальной, внутренней работы с помощью мудрого Учителя. От ученика требовалось абсолютное беспрекословное подчинение Учителю, который руководил его физическим, психическим, нравственным развитием, готовил его к восприятию Истины

Откровения, во многом интуитивному, к постижению вечного Абсолюта.

Генетически более поздней, чем парадигма педагогики традиции, но более привычной и понятной для нас, является, по мнению Колесниковой, *научно-технократическая парадигма образования*. Она базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса, и чем дальше, тем быстрее оно устаревает.

Научно-технократическая парадигма обращает педагога к объективной реальности, заставляя именно из нее, а не из конкретного человека черпать основные ценности и смыслы. Объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жесткой логике системы бинарных оппозиций «знает – не знает», «умеет – не умеет», «воспитан – не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. Сам результат педагогической деятельности оказывается существующим лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.

И.А. Колесникова подчеркивает, что в рамках парадигмы научно-технократической педагогики взрослый всегда является носителем эталонного знания и поведения и поэтому взаимодействует с ребенком в режиме информационного сообщения, монолога. Его важнейшей задачей оказывается поиск алгоритмов, позволяющих «заводить» эталонное содержание образования в сознание и поведение ребенка и обеспечивающих их полное и точное воспроизведение. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую за него платит ученик. При этом не только ребенок становится средством достижения эталонного результата, но и учитель оказывается средством обучения и воспитания, трансляции информации и формирования должного поведения.

В отличие от двух рассмотренных типов педагогических парадигм *гуманитарная парадигма образования*, связанная, по мнению Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, В.С. Библера, формировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Педагогический процесс гуманитарного типа диалогичен, богат импровизацией, свободен от однозначной нормативной истины. Результат информационного общения в его рамках оценивается по принципу взаимообогащения за счет пересечения субъективных миров его участников. Для учителя оказывается значимым каждый ученик в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретное знание или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный путь. Ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка определяет субъектно-субъектный характер складывающихся между ними взаимоотношений и предъявляет особые требования к их коммуникативной культуре. Одной из центральных проблем гуманитарной педагогики становится необходимость решения задачи, связанной с вовлечением ребенка в процесс самостоятельного поиска истины.

Таким образом, И.А. Колесникова, в отличие от Ш.А. Амонашвили и Е.А. Ямбурга, преодолевает бинарное противопоставление двух педагогических парадигм и выделяет три типологические модели. Вместе с тем в ее схеме, как и у Амонашвили, прослеживается стремление развести «хорошие» и «плохие» парадигмальные модели образования. Так, парадигма педагогики традиции представлена окрашенной в романтико-экзотические тона, парадигма научно-технократической педагогики – в негативные антиличностные, а гуманитарной – в подчеркнута позитивные гуманистические тона. Отстаивая идею межпарадигмального характера педагогической реальности в рамках предложенного ей варианта типологии

педагогических парадигм, Колесникова крайне критически относится к другим подходам к типологии базовых моделей образования, имеющихся в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и ограниченности.

**Парадигмы
естественнонаучной,
технократической,
эзотерической,
гуманистической и
полифонической
педагогики**

О.Г. Прикот выделяет пять научно-педагогических парадигм: естественно-научную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую.⁶³

Естественнонаучная парадигма, по мнению Прикота, строится на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым, предполагает обязательное наличие проверяемых гипотетических построений, определение специальных условий экспериментальной работы и экспериментальной проверки гипотетических построений, обобщение экспериментальных данных и построение на этой основе теоретических положений.

Истинным в данной научно-педагогической парадигме оказывается то, что может быть экспериментально проверено. Этой парадигме, утверждает Прикот, соответствуют педагогические идеи Ж.Ж. Руссо, изложенные им в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании».

Технократическая парадигма также, как правило, базируется на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым. В рамках ее реализации предполагается проведение анализа потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта (проектирование объекта-изделия с необходимыми параметрами и характеристиками), классификация смоделированного объекта и «погружение его в действительность» (т.е. поиски его аналогов среди уже существующих объектов с похожими свойствами базовых параметров и характеристик) и, наконец, изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик, наилучшими в существующих условиях действительности.

⁶³ Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб., 1998

Истинным в парадигме технократической педагогики считается целесообразное. По мнению Прикота, эта парадигма нашла свое воплощение в концепции Г.П. Щедровицкого, изложенной им в коллективной книге «Педагогика и логика» (М, 1993).

Парадигма гуманистической педагогики строится на субъектно-субъектных отношениях изучающего и изучаемого. Она предполагает диалог в качестве базовой формы коммуникации и базового исследовательского метода. Сам исследовательский процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и (или) классификационным процедурам истин и смыслов. Практическая исследовательская работа ориентируется на постоянное действительное чередование ролей исследователя и исследуемого учителя и ученика. Истинным в гуманистической парадигме оказывается то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса. Эта парадигма, по мнению Прикота, нашла свое воплощение в педагогической концепции Я. Корчака, изложенной им, в частности, в книге «Как любить ребенка». **Эзотерическая парадигма**, согласно точке зрения Прикота, основывается на *объектно-объектном отношении* учителя и ученика, исследующего и исследуемого. Он обращает внимание на то обстоятельство, что в контексте рассматриваемой парадигмы учитель (исследующий), как правило, является лишь транслятором Истины и часто, как и ученик (исследуемый), не играет существенно активной роли в педагогической коммуникации. В рамках эзотерической парадигмы исследовательский процесс строится таким образом, что в нем вывод предшествует процедуре доказательства, сущность исследовательской процедуры сводится к описанию и рефлексии Пути постижения Абсолютной Истины, а также присутствует парадоксальность с точки зрения формальной, исследовательской и коммуникативной логик.

Истинно здесь оказывается то, что есть вечная, неизменная, непреходящая Абсолютная Истина. Эзотерическую парадигму образования Прикот иллюстрирует буддистски ориентированной педагогической концепцией, изложенной Ч. Тругпой в его книге «Преодоление духовного материализма. Миф свободы. Шамбала. Священный путь воина» (Киев, 1993).

И, наконец, рассматривая *полифоническую парадигму*, Прикот пишет, что она характеризуется «полифоничностью», «параллельностью в отношениях симфонических личностей» активно действующих в едином педагогическом пространстве. Для нее основным коммуникативным средством, предусматривающим сосуществование ценностных оснований всех основных парадигм, проявления которых наблюдаются в современной педагогической действительности, является полилог.

Полифонической парадигме присущ «холизм» как обязательное равноправное действие всех субъектов педагогического и исследовательского процесса, направленное прежде всего на их адекватное, ценностное самоопределение, реализацию их устремлений и желаний. Для нее обязательно наличие «постулата выбора», когда главным для субъекта педагогической деятельности является не сам выбор ведущей парадигмы профессиональной жизнедеятельности, а понимание (ощущение) возможности такого выбора.

О.Г. Прикот подчеркивает, что для субъектов, действующих в логике, задаваемой полифонической парадигмой, истина в известной мере оказывается ситуативной и зависящей от результата полипарадигмального самоопределения участников педагогического процесса. В качестве концепции, адекватной базовым критериям парадигмы полифонической педагогики, Прикот приводит педагогику отождествления, разработанную им и изложенную в книге «Педагогика отождествления и педагогическая системология» (СПб, 1995).

В парадигмальной типологии моделей образования, разработанной Прикотом, явственно прослеживается ориентация на научно-педагогическую деятельность. При этом он справедливо отмечает многомерность связи между педагогической наукой и практикой, которая приобретает полипарадигмальный характер. Будущее образования Прикот, прежде всего, связывает с распространением парадигмы полифонической педагогики, которая, по его мнению, в наибольшей степени соответствует полипарадигмальному характеру современной педагогической действительности. В то же время выделенные Прикотом парадигмы являются эффективным инструментом анализа событий педагогического прошлого, позволяющим их типологизировать и систематизировать.

Рассмотренные варианты типологий педагогических парадигм, предложенные Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбургом, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом, позволяют представить различные варианты со-

четания базовых моделей образования в различных плоскостях их соотношения, обозначить крайние полюса негатива и позитива в организации учебно-воспитательного процесса, наметить перспективы его оптимизации в современных условиях. В своем единстве, дополняя друг друга, они являются эффективным инструментом анализа педагогической реальности прошлого и настоящего, а также моделирования ее перспективных форм. Раскрывая с большей или меньшей полнотой социокультурную детерминированность рассматриваемых педагогических парадигм, никто из указанных авторов, за исключением Ямбурга, не пытается представить выделенные базовые модели образования в системе отношений их взаимодополнительности. Авторы стремятся показать их взаимообусловленность и взаимную необходимость с исторической, а не с содержательно-педагогической точки зрения, с точки зрения взаимной компенсации неизбежной ограниченности любой модели образования *при решении проблемы организации воспитания и обучения целостного разностороннего человека.*

**Парадигмы педагогики:
традиции научно-
технократической и
гуманитарной
педагогики**

Это возможно только тогда, когда взаимодействие участников целостного педагогического процесса ведет к достижению поставленных целей *с помощью специально отобранных средств.* Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образывающего и образываемого, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены *парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки.*⁶⁴

Феномен авторитета. Педагогика издавна пыталась использовать «удивительную силу» этого феномена. Блаженный Августин, утверждая, что «к изучению наук ведет нас двоякий путь – авторитет и разум». Авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит

⁶⁴ Корнетов Б.Г. Педагогика. Учебное пособие. -М.: Изд-во УРАО, 2003

в основе подавляющего большинства моделей педагогического процесса. От воспитанников, учеников, как правило, требуется безусловное принятие ведущей роли педагога как носителя истины, хранителя векового опыта и заветов предков, а иногда и источника священного знания.

Однако требование слепого повиновения Учителю часто приходило в противоречие с педагогической реальностью: сопротивление учеников воспитательным усилиям наставников, слишком часто мешавшее реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьезном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии проникновения в сущность феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе. И, во-вторых, по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл системообразующей роли.

В современном понимании *авторитет* определяется как «влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам»⁶⁵.

Педагогика связывает феномен авторитета учителя и воспитателя с внутренним признанием окружающими права любого человека взять на себя ответственность в условиях совместной деятельности. Он подчеркивает, что ролевая позиция педагога предполагает принятие им решений, *определяющих поведение и действия воспитанников.*

Мудрая власть педагога
состоит в том, чтобы моя воля
стала желанием ребенка.
Гармония воли воспитателя и
желаний воспитанника—
необходимейшая и сложней-
шая гармония духовной
жизни коллектива

В.А. Сухомлинский

С точки зрения М.Ю.Кондратьева, можно говорить об «авторитете власти» педагога, изначально обусловленной его ролью

⁶⁵ Кондратьев М.Ю., Левшин Л. А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. -С. 17.

ведущего в образовательном процессе. Однако даже послушное выполнение учащимися педагогических требований не является достаточным свидетельством личностного принятия ими учителя как авторитетного для них человека. Ведь причинами этого могут быть не доверие к воспитателю, не убежденность в его правоте, не внутренняя готовность разделить с наставником ответственность за принимаемые им решения, а, например, страх или отсутствие инициативы. «Авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности педагога, – пишет Кондратьев, – несомненно, оказывает на детей деморализующее влияние, закономерно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений».⁶⁶

Роль учителя и воспитателя, утверждает Кондратьев, не гарантирует педагогу его личностный авторитет, то, что он называет «властью авторитета». По его убеждению, «слагаемыми подлинного авторитета» наставника являются, во-первых, *авторитет его роли*, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета. Во-вторых, *информированность педагога, его компетентность*, ощущаемые воспитанниками, которые воспринимают наставника как более зрелого, опытного, знающего человека, способного реально оказать помощь при решении различных проблем.

В-третьих, *референтность педагога*, т.е. восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для них. И, наконец, в-четвертых, *«взаимность авторитета»*, т.е. доверие педагога к своим воспитанникам и теплое, уважительное к ним отношение.

Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдальбивает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние

М. Монтень

Рассматривая *структуру авторитета учителя*, И.И Адриади выделяет его *профессиональный* (специальная эрудиция, методическое мастерство, технологическое разнообразие), *личностный* (ценностная, характерологическая, культурологическая составляющие), *социальный* (социальная значимость, социальный престиж профессии, социальные стереотипы) и *ролевой* (занимая должность, права и обязанности) *компоненты*.

⁶⁶ Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988. -С. 54.

Педагогика авторитета признает, что для полноценной жизни в обществе люди должны успешно в нем функционировать, играть определенные социальные роли (гражданина, члена семьи, представителя профессиональной, конфессиональной группы и т.п.). А для этого им следует усвоить определенные способы деятельности и коммуникации, нормы поведения, знаковые системы и системы ценностей, которые созданы предшествующими поколениями и воплощают в себе в том или ином объеме всемирно-исторический опыт человечества. То есть подразумевается, что педагог лучше, чем сам ребенок, знает, каким воспитанник должен быть (стать), в каком направлении и каким образом он должен для этого развиваться.

Эта установка изначально закрепляет авторитет наставника *как ведущего участника* образовательного процесса, его руководителя, прежде всего, с точки зрения функциональной роли воспитателя. Естественно, подразумевается, что в идеале авторитет учителя должен приниматься учащимся на личностном уровне («власть авторитета»). Но часто это остается лишь благим пожеланием, в то время как формальный авторитет педагога («авторитет власти») имманентно заложен в саму организацию учебно-воспитательного процесса данного типа.

Важную роль в деле воспитания играет авторитет учителя. По моему мнению, дети имеют склонность признавать авторитет и подчиняться ему, которая объясняется стремлением беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более опытного, знающего, сильного человека. Но авторитет у детей надо суметь приобрести, он не возникает сам по себе. Будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной только власти, присвоенной положением учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве.

В.П. Вахтеров

Феномен манипуляции. Проблемы и противоречия педагогики авторитета стимулировали поиск такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством *использования особого механизма межличностного взаимодействия*. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, который соответствовал **парадигме педагогики манипуляции**. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой – сделать ее незаметной для учеников.

Суть манипуляции заключается в том, что манипулятор преследует свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человек, которым он манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями.

Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т.п.), оказывается *не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием* на него манипулятора. Идеалом манипулятивного воздействия оказывается превращение самой личности в средство влияния на человека. В этом смысле эксплуатация личностных структур оказывается апофеозом манипулятивного воздействия – управлять тем, что само управляет.

Привлечение данного механизма – одна из существенных характеристик манипулятивного воздействия, в этом его сила и мощь. Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удается переложить ответственность за нужное ему событие на адресата... Однако ответственность не может быть просто

передана – она должна быть *принята* в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставлять и не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создалась *иллюзия* собственной свободы в принятии решения. Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания необходимых для этого элементов наличия борьбы мотивов («сомнения прочь») и отсутствия (осознания) стороннего вмешательства.

Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка. Человек оказывается в положении побуждаемого самого себя на достижение цели, указанной манипулятором.

Говоря об условиях успешности манипулятивных воздействий при организации педагогического процесса, ученые-педагоги, во-первых, обращают внимание на то, что эти воздействия должны опираться на эффективный психологический механизм, способный обеспечить реальные результаты, т.е. заставить адресата думать, чувствовать и вести себя так, как это требуется манипулятору. Во-вторых, они подчеркивают, что запуск и реализация этого механизма должны быть как можно менее заметными, а в идеале – совсем незаметными для адресата

Говоря о способах манипулирования сознанием, они различает «*программирование*», при котором манипулятор вносит свою программу в сознание адресата, и «*подталкивание*», при котором программа поведения уже находится в последнем и задача состоит лишь в том, чтобы помочь ее реализовать.

В психологической и педагогической литературе феномену манипуляции, как правило, дается крайне негативная оценка. С.Л. Братченко и С.А. Рябченко, считая его скрытым проявлением утонченного авторитаризма. С.Г. Абрамова подчеркивает, что люди, которые становятся объектами манипуляции, как бы теряют свою волю и свою личность, превращаются в своеобразные «вещи», становятся легко управляемыми, предсказуемыми и подконтрольными. Воспитанник в контексте манипулятивной модели образования оказывается *и объектом* педагогического воздействия, ибо цель и средства его развития проектируются воспитателем, *и субъектом*, так как субъективно он действует самостоятельно, не осознавая, что вектор и рамки его активности определяет наставник.

Манипулятивная педагогика по сравнению с педагогикой авторитета создает значительно более благоприятные условия для

реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, индивидуализации его воспитания и обучения, повышения эффективности образования. Однако, педагогика манипуляции не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнера учителя, а их взаимоотношения – в подлинно субъектно-субъектные.

Педагогика поддержки. Модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки. Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, – *знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации*, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале – и на взаимной любви.

Установив с воспитанником контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу – пытается *познать ребенка*. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги могут осуществляться в трех основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в

осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели из себя самого и посодействовав ему в этом, воспитатель *оказывает ему помощь в их достижении*, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель *может помочь ребенку в реализации им своего актуального интереса*, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубинного характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

Ребенок настоящего момента есть самодовлеющая цель воспитания. Воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребенка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту... Первичной целью воспитания не может быть ни религия, ни общество, ни культура вообще, но ребенок настоящего момента.

К.Н. Венцель

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на *содействие ребенку* в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Идеи педагогики поддержки вновь интенсивно стали разрабатываться в нашей стране со второй половины 1980-х гг. XX в. и оформились в целостную *Концепцию педагогической поддержки*, созданную к середине 1990-х гг. О.С. Газманом. Ее основные «гуманистические максимы» (или принципы воспитания и образования) следующие:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;

- самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети – *носители* грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание – диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяй – не проверяй!
- признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умей признать свою ошибку;
- защищая ребенка, учи его защищаться.⁶⁷

Ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики Газман считал признание необходимости свободного развития каждого человека и создание всех возможных условий для осуществления этого.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования ребенка оказывается *продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника*. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и все более возрастающем участии.

В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются *равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса*, отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер

Предложенная типология базовых моделей образовательного процесса дает одну из возможных систем координат, которая позволяет ориентироваться в огромном многообразии педагогических систем и технологий, улавливать их существенные особенности и родовое единство, проектировать полноценное пространство развития детей.

⁶⁷ Газман ОС. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М, 2002

В реальной жизни элементы педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки, как правило, сочетаются в рамках конкретных технологий образования, и говорить можно лишь о превалировании той или иной парадигмы. Все три педагогические парадигмы не исключают, а дополняют друг друга, являясь необходимыми для полноценного целостного развития человека.

Современная педагогика становится все более полипарадигмальной. Она стремится расширить образовательные возможности для каждого конкретного человека, актуализируя максимально большее количество аспектов его индивидуальной жизни, к числу которых относятся пол, анатомические и психофизиологические особенности, задатки и способности, потребности и запросы, мотивы и интересы с учетом всего многообразия его социокультурного бытия (этнического, социально-классового, религиозно-конфессионального, профессионального и т.д.). Все это, заостряя внимание на автономных индивидах, позволяет пред-ставить их существование в конкретном социокультурном контексте.

Педагогика XXI в. призвана не только «преодолеть власть» единого, универсального, задающего строго определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуализированной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга.

Литература:

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во У РАО, 2003.
2. *Краевский ВВ.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996
3. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая,, 2003

Дополнительная литература:

3. *Адриади III.* Авторитет учителя и процесс его становления. М., 1997
4. *Амонашвили ЛУ.А.* Размышления о гуманной педагогике. М, 1995
5. *Братченко С.Л., Рябченко С.А.* Авторитарный стиль педагогического общения // *Magister.* 1996. № 3

6. *Вентцель К.Н.* Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. М. 1912. Т. II. С. 574—575
7. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М, 2002
8. *Добролюбов Н.А.* О значении авторитета в воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987.
9. *Доценко. Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М, 1997.
10. *Нилл А.* Саммерхилл: Воспитание свободой / Пер. с англ. М.. 2000.
11. *Прикот О.Г.* Лекции по философии педагогики. СПб., 1998.
12. *Кондратьев М.Ю.* Слагаемые авторитета. М., 1988
13. *Щербатых Ю.В.* Искусство обмана. Популярная энциклопедия. М., 1999

Основные понятия:

- *модель образования,*
- *педагогическая парадигма,*
- *парадигма педагогики авторитета,*
- *парадигма педагогики манипуляции,*
- *парадигма педагогики поддержки,*
- *образовательная среда,*
- *педагогическое проектирование*

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем заключается эвристический смысл парадигмальных типологий образования?
2. Какая из рассмотренных типологий педагогических парадигм кажется вам наиболее продуктивной и почему?
3. В чем состоит суть феномена авторитета? Что способствует, а что препятствует формированию авторитета педагога? Определите возможности и границы применения педагогики авторитета?
4. Какие проблемы и противоречия педагогики авторитета присущи современному казахстанскому образованию? Что нужно сделать для того, чтобы преодолеть негативные тенденции педагогики авторитета в практике семейного воспитания?
5. В чем заключается целесообразность использования педагогики манипуляции? Каковы условия ее успешного применения на практике?

6. Сформулируйте принципы педагогики поддержки. Какие трудности могут возникнуть при попытках внедрения в массовую практику современного отечественного образования парадигмы педагогики поддержки?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

Уровень репродуктивно-практической деятельности

1. Проанализируйте научно-педагогические парадигмы разных авторов: по следующей схеме:

№	Научно-педагогическая парадигма	Достоинства	Недостатки	Перспективы использования

2. Л.М. Митина в книге «Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной деятельности педагога» (М, 1999), опираясь на идеи Э. Фромма, утверждает, что в основе типологии парадигм образования могут лежать ценности «иметь» или «быть». «Ориентация "иметь", – пишет она, – характеризует направленность обучения на приобретение учащимся некоторой суммы информации, первоначально отчужденной от него, но необходимой ему для получения определенного социального статуса... Цель подобного образования – обеспечить вхождение учащегося в качестве адекватного ему [обществу – А.Т.] члена. Образовательная ориентация "быть" означает другой тип образования, когда деятельность учащегося основана на реализации его личностного потенциала и приводит к созданию им образовательных продуктов, адекватных познавательным областям. Такой тип образования приводит к изменению (образованию) внутренней субстанции самого обучающегося и появлению его собственного знания». Сравните типологию педагогических парадигм, предлагаемую Л.М. Митиной, с рассмотренными вариантами типологий базовых моделей образования. Позволяет ли ее типология вычленить какие-либо новые грани при анализе педагогической реальности? Проанализируйте опыт известных вам образовательных учреждений, попытайтесь

выявить в их практической деятельности элементы педагогики поддержки.

3. Приведите конкретные примеры того, как при организации образования человека, руководя его развитием, но не демонстрируя ему своей роли ведущего в учебно-воспитательном педагогическом процессе, наставник может обеспечить его движение в соответствии с поставленными им педагогическими целями.

Уровень критически-творческой деятельности

4. Познакомьтесь с фрагментом работы Дж.Дьюи «Ребенок и школа»⁶⁸. высказыванием педагога и ответьте в виде эссе на поставленный вопрос. Какой из представленных выше систем парадигм наиболее соответствует система педагогических парадигм, о которой писал Д. Дьюи в начале XX в.? Какая из двух педагогических позиций, рассматриваемых Д. Дьюи, представляется вам более предпочтительной и почему? В какой степени они осуществимы на практике? К какой из них ближе современная российская школа?

Джон Дьюи

ШКОЛА И РЕБЕНОК

...Мы имеем уже достаточное количество, основных противоречий: прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противопоставляемый безличному, но бесконечному миру времени и пространства; во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации [школьной учебной – А.Т..] программы и ее деление на рубрики; в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределений и практика и наука детской жизни. Из этих элементов конфликта возникают различные педагогические секты. Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелка, узка и несовершенна, в таком случае преподавание открывает весь широкий мир со всей полнотой и сложностью его содержания. Жизнь ребенка эгоистична, но центрична, импульсивна? В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, за-

⁶⁸ Дьюи Д. Школа и ребенок / Пер. с англ. М.; Педагогика., 1983

конности и порядка. Его опыт смутен, неопределен и зависит от настроения момента и данных условий? В таком случае науки преподнесут ему мир, основанный на вечных и общих истинах; мир, в котором все размерено и определено. Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности ребенка. Это то, от чего надо отделяться. Они должны быть заглушены и ограничены.

Наша работа, как воспитателей заключается в том, чтобы дать взамен этих поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности; а их можно найти только в предметах преподавания и на уроках. Разделите каждый предмет на отдельные отрасли – на уроки; каждый урок – на определенные факты и формулы. Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью. Дорога, которая кажется такой длинной, если на нее смотреть в целом, может быть легко пройдена, при условии ее деления на целый ряд ступеней. Поэтому главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенные в известной последовательности, и в преподавании этих частей классу таких определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок – это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он – поверхность, и его надо углубить: его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя.

Не так говорят другая секта. Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилем. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный; оно предполагает достижение всего посредством ума; оно основано на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения.

Единственный правильный метод это тот, который следит за достижениями ума и его способностью ассимиляции. Содержание

программы есть только умственная пища, возможный питательный материал. Он не может сам переварить себя и превратиться собственными усилиями в кости, мускулы и кровь. Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз это подчинение программе жизни и опыта ребенка. Именно поэтому «учение» стало синонимом чего-то неприятного, а урок – тождественен тяжелой обязанности.

Это основное противоположение ребенка программе, выявленное в этих двух доктринах, может быть подкреплено целым рядом других выражений. «Дисциплина» является лозунгом тех, кто возвеличивает программу; «интерес» – тех, кто на своем гербе начертал слово «Ребенок». Исходной точкой первых является логика, вторых – психология. Первые выдвигают необходимость хорошего образования для учителя; вторые – необходимость симпатии к ребенку и знания его естественных инстинктов. «Руководство» и контроль – вот требования одной школы; «свобода и инициатива» – другой. Здесь утверждается законность; там провозглашается непосредственность. Одним дорого все старое, все то, что было достигнуто трудом и усилиями в течение веков; симпатии других лежат на стороне нового, меняющегося, прогрессивного. И они взаимно обвиняют друг друга в инертности и рутине, с одной стороны; в хаосе и анархизме – с другой. В ответ на упреки в пренебрежении к священному авторитету и обязанностям слышатся обвинения в подавлении индивидуальности и в проявлении тиранического деспотизма.

Такие разногласия редко доводятся до логического разрешения.

5. Соотнесите две модели школы, охарактеризованные П.П. Блонским (1884—1941), с педагогическими парадигмами, представленными в типологиях Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбурга, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикота, Б.Г. Корнетова. С какими парадигмами эти модели совпадают в наибольшей степени? В какой степени элементы моделей школ, охарактеризованных П.П. Блонским, сосуществуют в реальной практике образования в начале XXI в.?

П. П. Блонский

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ¹

...Школа – организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному

пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни.

Но кто принимает это определение задачи народной школы, того не удовлетворит современная школа с ее учителем, "проходящим программу" и следующим принципу "учить возможно большему и возможно скорее", с ее учебниками, которые совершенно скрыли от глаз ученика живую действительность, с ее уроками, во время которых неподвижные дети по заказу пассивно и на веру воспринимают кусочки знаний из отдельных, разрозненных наук, без всякой логической необходимости, по звонку переходя от рассказа от Иосифе, к задаче на умножение, а от последней к басне Крылова. Совершенно иной должна быть школа, воспитывающая ребенка и организующая всю жизнь его целиком. И пусть эта иная школа – пока идеал, это не причина отказываться от стремлений осуществить ее, т.к. идеал, по нашему глубокому убеждению, реальнее действительности, потому что идеал преобразовывает действительность, а действительность без идеала умирает. Итак, как конкретно представить себе школу как место воспитания народа для просвещенной активной жизни?

План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.
2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.
3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятия ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.
4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той

действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.
6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика – метод и язык точного познания окружающей действительности.
7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа – школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд – вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.
8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.
9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.
10. В современной школе царит вопросно-ответная форма обучения; в новой – задача или рассказ.
11. В современной школе экзамены – испытание знания учебной книги; в новой – испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.
12. В современной школе учитель – отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа – школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Пути, способы и средства гуманизации образования.
2. Образовательные технологии педагогики авторитета.
3. Образовательные технологии педагогики манипуляции.
4. Образовательные технологии педагогики поддержки.
5. Проектирование педагогических систем.
6. Диагностика и проектирование образовательной среды.
7. Модель идеального детского сада.
8. Модель идеальной школы.
9. Модель идеального университета.
10. Воспитательное пространство семьи.

МОДУЛЬ II

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Глава 9. Целостный педагогический процесс как предмет педагогики и объект педагогической деятельности

Педагогический процесс как целостная система

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы – его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: целостная гармоничная личность может быть сформирована только в *целостном педагогическом процессе*.

Педагоги и воспитанники как деятели, *субъекты* являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким образом, *содержание образования* (опыт, базовая культура) и *средства* – еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика

педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

С позиции системного подхода безосновательным представляется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе «педагог-воспитанник». В них самих и в результате их взаимодействия рождаются методы, приемы, формы организации и другие искусственные элементы педагогического процесса.

Рассматривая педагогический процесс как динамическую систему и учитывая, что его динамика, движение обусловлено взаимодействием или обменом деятельностями главных участков, проследить переход педагогического процесса из одного состояния в другое можно только определившись с его основной единицей («клеточкой»). Только при этом условии можно понять педагогический процесс как развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных задач.

Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна, по мнению Б. Битинаса, удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая **задача как единица педагогического процесса.**

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации

целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство, а именно: являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, органично выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий решения;
- осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;
- анализ результатов решения.

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт трансформируется в качества формируемого человека (личности). Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения и развития, а новое качественное образование, главной характеристикой которого является – **целостность**.

В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды; с другой стороны под целостностью понимают единство всех составляющих, входящих в педагогический процесс. Целостность – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

В педагогическом процессе специально создаются функциональные подсистемы, направленные преимущественно на решение образовательно-развивающих и воспитательных задач. При функциональном подходе они действуют автономно, разрывая формирующуюся личность на части, придавая педагогическому процессу односторонность. В целостном педагогическом процессе в каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Это достигается всесторонним охватом основных видов деятельности, их сочетанием и взаимообогащением.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности – сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс не сводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Учитывая многообразие взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса, было бы слишком упрощенным сводить целостность педагогического процесса к какой-либо одной его характеристике. В связи с этим необходимо рассматривать разные аспекты целостности: содержательно-

целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический.

В *содержательном плане целостность педагогического процесса* обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В *организационном плане* педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);
- делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними - цель взаимодействия;
- взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т.е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);
- освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй – собственно педагогические, а третий – взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней целостности названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т.е. к собственно педагогическому

отношению учебно-воспитательного процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений.

Структура и этапы организации целостного педагогического процесса

Педагогический процесс – это динамическая система, а структура – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по

определенному критерию элементы, или компоненты системы, а также связи между ними. Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса. Связи в педагогической системе не похожи на связи в других динамических системах. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии и ученика.

Системообразующим понятием целостного педагогического процесса и обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат (рис.9.1). Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь средств обучения, как переменных компонентов, с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, которые подчинены общим целям воспитания, так называемым глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе. Основанием единства всех этих компонентов является предметная совместная деятельность преподавания и учения. Благодаря их единству множественность и разнотипность разнокачественных элементов и связей образуют целостную систему обучения и придают ей упорядоченность и организованность, без чего она, как таковая вообще лишена смысла и способности функционировать.

Модель структуры целостного педагогического процесса

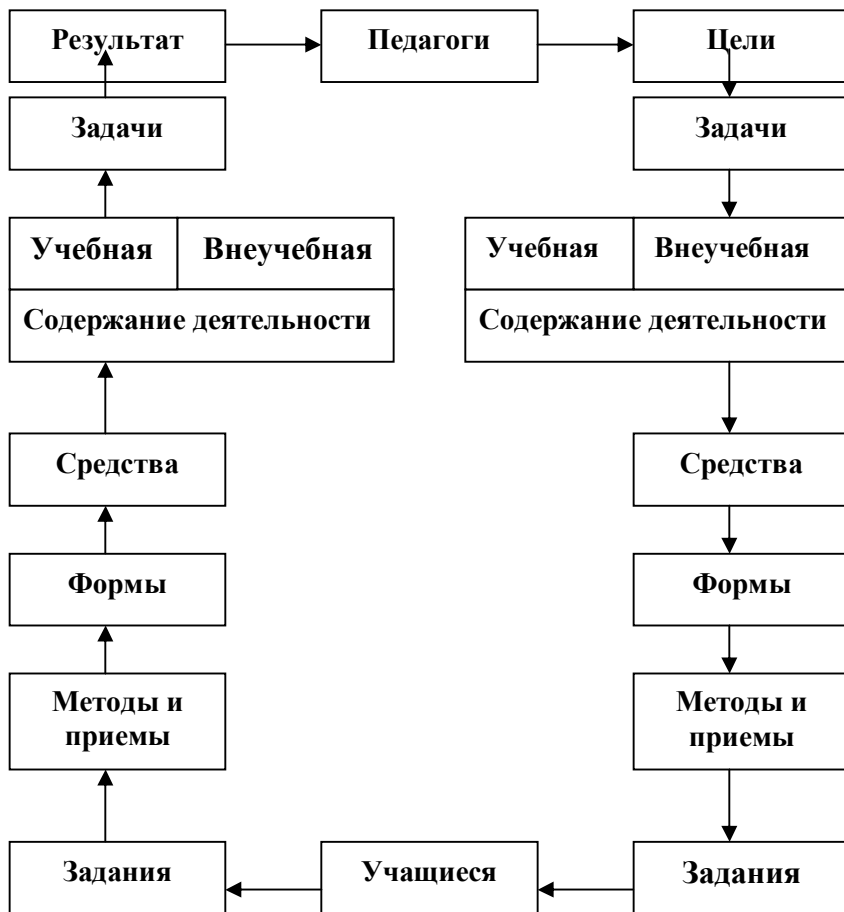


Рисунок 9.1.

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. По мнению И.П. Подласого, организация педагогического процесса предполагает три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На первом, подготовительном, этапе педагогического процесса определяются цель, конкретные задачи, выясняется состояние вопроса, планируются, прогнозируются результат, схема процесса, подбираются методы воздействия с учетом основной задачи, возраста детей и концепции воспитания. Завершается подготовительный этап планом перспективной работы, скорректированном на основе выяснения вопроса в практике и прогнозирования результата.

План реализуется на втором, основном, этапе педагогического процесса. Здесь же осуществляется педагогическое взаимодействие воспитанника и воспитателя, ведется постоянный оперативный контроль за промежуточными результатами, который позволяет обнаружить отклонения, ошибки и сразу же произвести коррекцию, ввести необходимые дополнения и изменения.

Третий, заключительный, этап предназначен для анализа результатов, в ходе которого проводится исчерпывающий анализ причин получения положительных результатов и образования недостатков.

Педагогическое взаимодействие в целостном педагогическом процессе

Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином «педагогическое взаимодействие», которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность воспитуемого, проявляющуюся в воздействии на самого себя (самовоспитание).

Педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса. Оно значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к *субъект-объектным отношениям*, которые, в свою очередь, являются следствием механического переноса в педагогическую действительность основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В теории традиционной педагогики *субъект* – это педагог, а объектом естественно считается ребенок, школьник и даже обучающийся взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие

утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Между тем даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий спектр взаимодействий: «ученик-ученик», «ученик-коллектив», «ученик-учитель», «учащиеся-объект усвоения» и т.п. Основным отношением педагогического процесса является взаимосвязь «педагогическая деятельность-деятельность воспитанника». Однако исходным, определяющим в конечном итоге его результаты является отношение «воспитанник-объект усвоения».

В этом заключается и сама специфика педагогических задач. Они могут быть решены и решаются только посредством руководимой педагогом активности учащихся, их деятельности. Д.Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что ее цель и результат – в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т.е. содержанием образования.

С опорой на категорию «взаимодействие» педагогический процесс может быть представлен как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителями, общественностью; взаимодействия учащихся между собой, с предметами материальной и духовной культуры и т.п. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения. Но из всего многообразия отношений воспитательными оказываются лишь те, в ходе реализации которых осуществляются воспитательные взаимодействия, приводящие к усвоению воспитанниками тех или иных элементов социального опыта, культуры. От богатства действительных отношений личности и зависит ее действительное духовное богатство. Отношения воспитанника, включенного в педагогический процесс, являются универсальным явлением, характеризующим воспитание. По уровню их сформированности можно судить и об общем уровне развития личности.

Принято различать разные виды педагогических взаимодействий, а следовательно, и отношений: *педагогические*

(отношения воспитателей и воспитанников); *взаимные* (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); *предметные* (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); *отношения к самому себе*. Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Веским аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве своего источника и содержания именно взаимодействие с реальным миром, организуемое и направляемое педагогами, родителями и другими воспитателями. Причем по мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника.

Воздействия могут быть *прямые* и *косвенные*, различаться по направленности, содержанию и формам предьявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие и переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Противоречия и закономерности педагогического процесса

Педагогический процесс как динамическую систему невозможно понять без понимания сути тех противоречий, которые свойственны развивающемуся процессу.

Именно эти противоречия являются движущей силой развития и совершенствования целостного педагогического процесса.

Все противоречия делят на объективные и субъективные.

Объективные:

- *Противоречия между уровнем развития ребенка, состоянием его знаний, умений и навыков и возрастающими требованиями жизни.* Оно преодолевается за счет непрерывного образования, интенсивного обучения, трудового, гражданского, физического,

нравственного воспитания. Усложнение общественной жизни, постоянный рост требований к объему и качеству обязательной информации, умений и навыков, которыми должны обладать дети, порождает целый ряд сложностей, связанных с увеличением количества обязательных для изучения предметов, видов учебной, трудовой, физической и иной деятельности. Образуется дефицит времени, возникают неизбежные интеллектуальные, физические, моральные перегрузки.

- Внутренней движущей силой педагогического процесса является *противоречие между выдвигаемыми требованиями познавательного, трудового, практического, общественно-полезного характера и реальными возможностями по их реализации*. Это противоречие становится источником движения системы к общей цели, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей и, наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими. Следовательно, задача педагога состоит в том, чтобы овладеть умением хорошо изучать ученический и педагогический коллективы, а также, его отдельных членов, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в постоянно зовущие вперед конкретные задачи.

- *Между активно-деятельностной природой ребенка и социально – педагогическими условиями жизни.*

Субъективные:

- *Противоречия между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса*. Постоянные изменения в общественной жизни, возникновение новых ситуаций, отношений, требований к детям делают невозможным создание неизменной педагогической системы, абсолютно совершенной педагогической целостности.

- *Между возрастающей ролью гуманитарных предметов в становлении человека и тенденциями технократизации педагогического процесса.*

Преодоление противоречий, обеспечение полной эффективности педагогического процесса достигается за счет полноценного функционирования *основных содержательных элементов*. К таким слагаемым относятся:

- детский трудовой воспитательный коллектив, разнообразные общественные организации как ведущие содержательные системы общественных отношений, факторы и условия воспитания;
- обучение, как стержневой элемент целостности;
- общественно полезный, производительный труд, как важнейшая основа воспитания;
- внеучебная (внеклассная, внешкольная) творческая деятельность.

В законах и закономерностях выражается Сущность педагогических явлений, отражающие их существенные связи и отношения выражаются не только в противоречиях, но и в законах и закономерностях целостного педагогического процесса.

Для выявления закономерностей целостного педагогического процесса необходимо проанализировать следующие связи:

- связи педагогического процесса с более широким общественными процессами и условиями;
- связи внутри педагогического процесса;
- связи между процессами обучения, образования, воспитания и развития;
- между процессами педагогического руководства и самодеятельности воспитуемых;
- между процессами воспитательных влияний всех субъектов воспитания (воспитателей, детских организаций, семьи, общественности и др.);
- связи между задачами, содержанием, методами, средствами и формами организации педагогического процесса.

Из анализа всех этих видов связей вытекают следующие закономерности педагогического процесса:

1. *Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов педагогического процесса.* Он раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

2. *Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся.* Он раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

3. *Закон целостности и единства педагогического процесса.* Он раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость единства рационального, эмоционального, общающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении.

4. *Закон единства и взаимосвязи теории и практики.*

5. *Закономерность динамики педагогического процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс, как развивающееся взаимодействие между педагогом и воспитуемым имеет постепенный характер. Чем выше промежуточные движения, тем весомее конечный результат: ученик, имеющий более высокие промежуточные результаты, имеет и более высокие общие достижения.

6. *Закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

- 1) наследственности;
- 2) воспитательной и учебной среды;
- 3) применяемых средств и способов педагогического воздействия.

7. *Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от:

- 1) интенсивности обратных связей между воспитуемым и педагогами;
- 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

8. *Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от:

- 1) действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности;
- 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, моральных, материальных и других) стимулов.

9. *Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.* Эффективность педагогического процесса зависит от:

- 1) интенсивности и качества чувственного восприятия;
- 2) логического осмысления воспринятого;

3) практического применения осмысленного.

10. *Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.* С этой точки зрения эффективность педагогического процесса зависит от:

- 1) качества педагогической деятельности;
- 2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

11. *Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты педагогического процесса зависят от:

- 1) потребностей общества и личности;
- 2) возможностей (материально-технических, экономических и других) общества;
- 3) условий протекания процесса (морально-психологические, эстетические и другие).

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение может строиться на основе опыта. Однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания законов, по которым протекает процесс обучения.

Выделяются *внешние* и *внутренние* закономерности процесса обучения. Первые, характеризуют зависимость от внешних процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования.

К *внутренним* закономерностям относят связи между компонентами педагогического процесса. Между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, – это зависимость между преподаванием, учением и изученным материалом. Так, существует закономерная связь между обучением и воспитанием: обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие его зависит от ряда условий, в которых протекает педагогический процесс.

Другая закономерность говорит о том, что есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатом обучения. Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения,

отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между активностью ученика и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. Частное выражение этой закономерности состоит в соответствии целей учителя и учеников, при рассогласовании целей эффективность обучения значительно снижается.

Только взаимодействие всех компонентов обучения обеспечит достижения результатов соответствующих поставленным целям. Если педагог правильно выберет задачи, содержание, методы стимулирования, организации педагогического процесса, учтет имеющиеся условия и примет меры к их возможному улучшению, то будут достигнуты прочные, осознанные и действенные результаты.

Описанные выше закономерности находят свое конкретное выражение в принципах педагогического процесса. В основе принципов лежат уже познанные законы и закономерности, но логически из них не выводятся. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Некоторые педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов и, конечно, самой практикой, опытом обучения.

1. *Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения* направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности учащегося.

2. *Принцип научности содержания и методов педагогического процесса* отражает взаимосвязь с современным научным знанием и практикой демократического устройства общества.

3. *Принцип систематичности и последовательности* в овладении достижениями науки, культуры придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям учащегося.

4. *Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности, учащихся при руководящей роли учителя.*
5. *Принцип наглядности, единство конкретного и абстрактного, репродуктивного и продуктивного, как выражение комплексного подхода.*
6. *Принцип доступности обучения.*
7. *Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся.*
8. *Принцип связи обучения с жизнью, с практикой.*
9. *Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.*
10. *Принцип сознательности и активности учащихся – педагогический процесс не должен превращаться в пассивное восприятие знаний.*
11. *Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.*
12. *Уважение личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.*
13. *Принцип согласованности требований школы, семьи и общества.*
14. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.*

Конечно же, все вышперечисленные принципы не равнозначны, все они подчинены **ведущим принципам целостного педагогического процесса**. Ниже дадим их краткую характеристику.

Принцип духовно-направленного, развивающего и воспитывающего характера обучения предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных, эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

Принцип научности требует, чтобы содержание обучения было связано с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, способам научной организации учебного труда. Принцип научности нацеливает учителя на использование в организации учебной деятельности школьников

проблемных ситуаций, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, научные споры, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной научной информации для обоснования самостоятельно сделанных выводов, доказательства своей точки зрения.

Принцип связи обучения с практикой, предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении поставленных задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни. Одним из направлений реализации принципа связи обучения с практикой, жизнью является активное подключение учащихся к общественно полезной деятельности в школе и за ее пределами.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения в целом, что выражается в соблюдении ряда правил:

- изучаемый материал планируется, делится на логические разделы (темы), устанавливается порядок и методика работы с ними;
- в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока;
- при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

Требование систематичности и последовательности в обучении направлено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждый урок – это логическое продолжение предыдущего, как по содержанию учебного материала, так и по характеру, способам выполняемой учениками учебно-познавательной деятельности.

Принцип доступности требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации педагогического процесса, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Следовательно, недоступность обучения, трудности, с которыми сталкивается школьник в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени и от сложности содержания учебного материала и от методического

структурирования его, характера, структуры, организуемой учителем деятельности учащихся, применяемых педагогом методов обучения.

Принцип наглядности – один из старейших и важнейших в дидактике, означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, проводить опыты, практически работать – через это вести к знанию. Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, проявляют интерес к занятиям, ставят проблемы и умеют искать их решения.

Активности и сознательности в учении можно добиться, если:

- опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте – познавательные интересы, профессиональные склонности;
- включать учеников в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска решений научных и практических проблем;
- использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии;
- стимулировать коллективные формы работы.

Реализация рассматриваемого принципа способствует не только формированию знаний и развитию детей, но и их социальному росту, воспитанию.

Принцип прочности требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учеников, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения. Запоминание и воспроизведение материала зависят не только от материала, но и от отношения к

нему, поэтому для прочного усвоения необходимо сформировать позитивное отношение и интерес к изучаемому материалу. Есть и другие правила этого принципа, а именно:

- прочное усвоение происходит, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;
- для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия учеников;
- прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи;
- прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой.

Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.. Это означает, что учитель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: уроки, экскурсии, практикумы, а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в разнообразных видах деятельности детей вне урока: походах, клубах, кружках, различных объединениях по интересам и других. Как видно, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство, скрепленное их тесной взаимосвязью. Реализация одного принципа тесно связана с реализацией других: активность и систематичность – с прочностью, доступность – с научностью и т.д. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения, они дают учителю совокупность указаний к организации учебного процесса от целеполагания до анализа результатов.

Все рассмотренные принципы нацелены на осуществление первого, ведущего, принципа воспитывающего и развивающего обучения. При всех подходах принципы дидактики должны сохранять специфичность, то есть отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе принципы теряют определенность, корректность и превращаются в общие положения, несомненно, верные, но не дающие конкретных дидактических ориентиров.

Система средств, форм и методов в целостном педагогическом процессе

Традиционно, понятие «педагогический процесс» употребляется в узком и широком смысле. В широком смысле — это совокупность всех условий, средств, методов форм, направленных на реализацию цели образования. В узком смысле, имеется ввиду совокупность всех условий, средств, методов, направленных на решение конкретной задачи.

В.А.Сластенин выделяет следующие *условия* построения целостного педагогического процесса:

- преобладание субъект-субъектных отношений между педагогами и воспитанниками; осуществление в педагогическом процессе деятельности педагогов и воспитанников по одному и тому же алгоритму;

- анализ ситуации, планирование, выполнение учебных действий, коррекция, анализ эффективности; осуществление субъектами педагогического процесса целостной деятельности, направленной одновременно на освоение содержания образования и преобразовании своей личности как в учебное, так и во внеучебное время;

- комплексное планирование образовательных, развивающих и воспитательных задач; направленность целостной деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении развивающей жизнедеятельности обучающихся.

Соблюдение этих условий способствует формированию базовой культуры личности, ее интеллектуальному, нравственно-эстетическому и физическому развитию. В свою очередь, это достигается на основе применения адекватных методов и средств педагогического воздействия во взаимодействия субъектов целостного педагогического процесса.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь достижения цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Так, например, в философском энциклопедическом словаре под методом в самом общем значении понимается «способ достижения

определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности».⁶⁹

В современной педагогике выделяют три основные группы методов: *методы обучения, методы воспитания, методы педагогических исследований*. Наибольшую неоднозначность в определениях и, вместе с тем, практическую актуальность имеют методы обучения, которые выступают как сложное, многомерное и многокачественное образование, взаимосвязанное с другими категориями дидактики (целями, содержанием, используемыми средствами, формами организации и результатами).

В Российской педагогической энциклопедии (1993) метод обучения рассматривается как *система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования*.⁷⁰

В учебниках по педагогике последних лет авторы несколько расширяют предложенное определение. И. П. Подласый считает, что метод обучения – это прежде всего «упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой»⁷¹; И. Ф. Харламов под методами обучения предлагает понимать «способы обучающей работы учителя и организации управления познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».⁷²

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов, а прием рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Например, запись базовых понятий применяется как при объяснении нового материала преподавателем, так и при самостоятельной работе обучающихся. В педагогической практике методические приемы используются для активизации внимания учащихся при восприятии ими нового материала или повторении пройденного, стимулируют

⁶⁹ Философский энциклопедический словарь. М., 2001.

⁷⁰ Российская педагогическая энциклопедия. М. 1993. С. 199

⁷¹ И.П. Подласый. Педагогика. - М.: Владос, 1999. С.187

⁷² Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высшая школа. 1997. С.193

познавательную деятельность. Метод и прием могут меняться местами. Например, если преподаватель сообщает новые знания методом объяснения, в процессе которого демонстрирует наглядные пособия, то эта демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения и базовые знания учащихся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация – как метод обучения.

В образовательном процессе методы обучения выполняют следующие *функции*: *обучающую* (реализуют на практике цели обучения); *развивающую* (задают темп и уровень развития учащихся); *воспитывающую* (вливают на результаты воспитания); *побуждающую* (выступают как средство побуждения к учению); *контрольно-корректировочную* (диагностика и управление процессом обучения).

Одной из наиболее дискутируемых проблем современной педагогики является представление существующих методов обучения с системных позиций. В настоящее время нет единой точки зрения по данному вопросу. В связи с тем, что разные авторы при распределении методов обучения на группы и подгруппы используют различные признаки, существует ряд классификаций (табл.9.1.).

Наибольшее распространение в современной педагогической практике последних лет получили две последних классификации методов обучения.

В предложенной Ю. К. Бабанским классификации методов обучения выделяются три большие группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные и практические (аспект восприятия и передачи учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- интереса к учению;
- долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

– устный, письменный, лабораторно-практический.

Таблица 9.1. Основные подходы к классификации методов обучения в русскоязычной педагогической литературе

Классификация	Основание	Группа методов
Традиционная (Е. И. Перовский и др).	Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
По назначению (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).	Последовательность этапов обучения	Приобретение знаний, формирование умений и навыков, творческая деятельность, закрепление и проверка ЗУН,
По дидактическим целям (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников).	Цели обучения	Методы, способствующие: а) первичному усвоению материала; б) закреплению и совершенствованию приобретенных знаний
Классификация по Ю.К. Бабанскому	Аспекты учебно-познавательной деятельности	Организация и осуществление УПД; стимулирование и мотивация УПД; контроль и самоконтроль за эффективностью УПД
Классификация по И.Я. Лернеру и М.Н.Скаткину	Характер деятельности учащихся	Объяснительно-иллюстративные; репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые, исследовательские

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучающихся нарастает (см: табл. 9.2).

Таблица 9.2. Классификация методов обучения
(по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)

Метод	Вид деятельности учащегося	Уровни умственной деятельности	Уровень знаний
1.Объяснительно-иллюстративный	Получение знаний с помощью преподавателя	I – узнавание	I – знания-знакомства
2.Репродуктив-ный	Применение изученного на основе образца	II – воспроизведение	II – знания-копии
3.Проблемное изложение	Изучение способов решения проблемных задач с помощью преподавателя	III – применение	III – знание-умение
4.Частично-поисковый	Активный поиск решения задачи под руководством преподавателя	III – применение IV – творчество	III – знание-умение V – знание-трансформация
5.Исследователь-ский	Самостоятельный	IV – творчество	IV – знание-трансформаци

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся получают знания в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В образовательной практике данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучающихся имеет алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи.

4. Частично-поисковый или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа учащиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют действия поискового характера.

Ни одна из рассмотренных классификаций не свободна от недостатков. Следует исходить из того, что «чистых» методов обучения не бывает. Они взаимно проникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие преподавателя и обучающихся.

В таблице 9.3. приведены сравнительные характеристики различных методов обучения по степени решения с их помощью учебно-познавательных, формирующих и развивающих задач.

В педагогической практике организации целостного педагогического процесса сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий его протекания. В целом **выбор методов обучения** может определяться:

- общими целями образования, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов и слушателей;

- особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;

- целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;

- временем, отведенным на изучение того или иного материала;

- уровнем подготовленности курсантов и слушателей;

- уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- уровнем подготовленности и личных качеств самого военного преподавателя.

Таблица 9.3. Сравнительные характеристики различных методов обучения

Методы обучения	Решаемые задачи				
	формируют		развивают		
	знания	умения	мышление	память	речь
Словесные	++	-	-	-	++
Наглядные	+	+	+	++	-
Практические	+	++	++	+	-
Работа с книгой	+	+	+	+	+
Работа с мультимедия	+	++	+	+	-
Учебные дискуссии	++	-	++	+	++
Самостоятельная работа	++	++	++	+	+
Устный и письменный контроль	++	-	+	+	++

Осуществление обучения требует знания и умелого использования педагогом разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования. К сожалению, четкого определения понятия «*организационная форма обучения*» в педагогической литературе пока нет. Многие ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденными представлениями о сущности данной категории.

В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В философском словаре оно определяется так: «...форма есть

внутренняя организация содержания... Форма отражает систему устойчивых связей предмета».⁷³

Применительно к целостному педагогическому процессу, **форма** – это специальная конструкция данного процесса, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами учебно-воспитательной деятельности. Представляя собой наружный, внешний вид процессуальных циклов, форма отражает также систему устойчивых связей компонентов внутри каждого образовательного цикла и зависит от количества обучающихся (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные), места проведения (аудиторные и самостоятельная работа), порядка проведения занятия.

Формы организации обучения – это способы построения учебной работы в определенном порядке объединения курсантов и слушателей (поточно-массовые, коллективные, групповые и индивидуальные) и временном режиме исполнения (учебные занятия, самостоятельная подготовка).

Анализ педагогической литературы показывает, что самой старой формой организации учебного процесса, берущей начало в античные времена, является индивидуальная форма обучения, при которой преподаватель занимается с одним обучающимся в специально отведенном месте. С начала XVI века все большее развитие получают индивидуально-групповые формы организации учебного процесса. Суть их заключается в том, что занятия педагог ведет не с одним человеком, а с целой группой обучающихся, в которой уровень подготовки ее членов различен. Чуть позднее в школах Белоруссии и Украины зародилась **классно-урочная система обучения**, которая была обоснована и популяризирована в XVII в. Яном Амосом Коменским. Классно-урочная система имеет следующие основные черты: в классе объединены учащиеся примерно одного возраста; они обучаются по единым планам и программам; урок проводится по конкретному предмету, встроенному в расписание занятий и имеющему четкую продолжительность; урок планирует, организует и ведет педагог.

Первую попытку модернизации классно-урочной системы организации обучения предприняли в конце XVIII – начале XIX вв. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер,

⁷³ Философский энциклопедический словарь. М., 2001.

предложившие *белл-ланкастерскую систему взаимного обучения*. В конце XIX – начале XX вв. перед педагогами встал вопрос об индивидуализации обучения. В США была апробирована *батовская система*, которая предусматривала урочную работу с классом и индивидуальные занятия с отстающими или наиболее способными обучающимися. В Европе опробовалась *маннгеймская система*, которая при сохранении классно-урочной структуры распределяла учащихся по классам в зависимости от уровня подготовки и интеллектуальных способностей.

В Европе и США в начале XX века большое внимание уделялось индивидуальной активной самостоятельной учебной работе обучающихся. Е. Паркхерст предложила одну из наиболее удачных индивидуализированных систем обучения, которая вошла в историю педагогики под названием «*система мастерских или Дальтон-план*». Успех учебной работы в группе зависел от приспособления темпа выполнения заданий к возможностям и способностям каждого обучающегося.

В 20-х годах XX столетия в СССР использовалась модификация Дальтон-плана под названием «*бригадно-лабораторная система*». Для преодоления отдельных недостатков Дальтон-плана в 50–60 годах этого же века профессор Ллойд Трамп предложил сочетать лекционные занятия в больших аудиториях с занятиями в малых группах и индивидуальную работу обучающихся. Время проведения видов занятий распределялось следующим образом: лекции 40 %, занятия в малых группах 20 %, индивидуальная работа 40 %.

В казахстанской системе среднего специального и высшего образования сегодня, как правило, успешно применяют различные *формы организации обучения* (виды занятий), многие из которых адаптированы и в условиях средней общеобразовательной школы (табл.9.4.).

Наряду с формами важное значение при организации целостного педагогического процесса отводится средствам, используемым педагогом для достижения поставленных педагогических целей. Под *средствами* в педагогике понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудование и реальные объекты, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать

поставленных целей, решая при этом определенные дидактические или воспитательные задачи.

Таблица 9.4. Формы организации учебного процесса

Формы обучения		Формы контроля	
направленные преимущественно на теоретическую подготовку	направленные преимущественно на практическую подготовку	традиционные	инновационные
Лекция	Практические занятия	Контрольная работа	Тестирование
Семинар	Курсовое проектирование	Индивидуальное собеседование	Рейтинг
Экскурсия	Стажировка и преддипломная практика	Зачет	Комплексный экзамен по специальности
Теоретическая конференция	Деловая игра	Переводные и семестровые экзамены	Промежуточной государственной контроль
Консультация	Лабораторная работа	Защита курсового проекта	
Подготовка реферата	Групповое упражнение	Государственные экзамены	
	Расчетно-графическая работа		
Групповое занятие (малые группы)			
Самостоятельная внеаудиторная работа (СРС)			

К сожалению, в современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения и воспитания. Исходя из этого, рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

Польский педагог-исследователь В. Оконь предлагает классифицировать средства обучения в зависимости от нарастания возможности заменять с их помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся. Соответственно он

выделяет две группы средств – простые и сложные. К *простым средствам* относятся, во-первых, словесные – учебники и другие тексты; во-вторых, простые визуальные средства – реальные предметы, модели, картины и пр. К *сложным средствам* обучения, по его мнению, можно отнести механические визуальные приборы – диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.; аудиальные средства – проигрыватель, магнитофон, радио; аудиовизуальные средства – видеопроектор, телевизор, видеоманитофон; средства автоматизирующие процесс обучения – лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

П.И. Пидкасистый, понимая средства обучения как материальные или идеальные объекты, которые используются педагогом и обучающимися для усвоения знаний, выделяет их в две большие группы: *средства – источники информации и средства – инструменты освоения учебного материала*. В этом случае к средствам обучения относятся все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания этой информации обучающимися. Исходя из этого, все средства обучения разделяются им на материальные и идеальные.

К *материальным средствам* относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты, модели, средства наглядности, технические средства и лабораторное оборудование. В качестве *идеальных средств* обучения принимаются общепринятые знаковые системы, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т. п.), педагогические программные продукты, организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общевузовских требований. При этом акцентируется, что обучение становится эффективным только в том случае, когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и

поддерживая друг друга. Но необходимо обратить внимание на тот факт, что между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ часто могут быть переведены в материальную форму.

Педагогические инновации в целостном педагогическом процессе

С переходом Казахстана к экономике рыночного типа, процессами модернизации всех сторон общественной жизни школа встала перед необходимостью радикального обновления методов, форм, средств и содержания образования. В практику казахстанского образования прочно вошло слово **инновация** (анг. *innovation* - нововведение) – изменение внутри системы (*in* - внутри); создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые прогрессивные изменения в социальной практике. Социологи различают социально-экономические, организационно-управленческие, технико-технологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций являются педагогические инновации.

Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.д. (экстенсивный путь развития).

Соединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые **«интегрированные инновации»**, которые строятся на стыке разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и их компонентов. При таком подходе инновации не будут выглядеть надуманными, чисто «внешними» мероприятиями, а станут осознанными преобразованиями, происходящими из глубины потребностей и знания системы. Подкрепив «узкие» места новейшими технологиями, можно повысить общую эффективность педагогической системы.

Таблица 9.5. Классификация педагогических инноваций

Признаки	Виды
Виды деятельности	<i>Педагогические</i> , обеспечивающие педагогический процесс <i>Управленческие</i> , обеспечивающие инновационное управление образовательными организациями
Сроки действия	<i>Кратковременные. Долговременные.</i>
Характер изменений	<i>Радикальные</i> , основанные на принципиально новых идеях и подходах. <i>Комбинированные</i> , основанные на новом сочетании известных элементов <i>Модифицированные</i> , основанные на совершенствовании и дополнении существующих образцов и форм.
Масштаб изменений	<i>Локальные</i> – независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов <i>Модульные</i> – взаимоувязанные группы нескольких локальных изменений. <i>Системные</i> – полная реконструкция системы как целого.
Масштаб изменений	<i>Единоличные</i> (осуществляемые один раз). <i>Диффузные</i> (повторяющиеся).
Источник возникновения	<i>Внешние</i> (за пределами образовательной системы). <i>Внутренние</i> (внутри образовательной системы).
Методы осуществления	<i>Авторитарные.</i> <i>Либеральные.</i> <i>Административные.</i> <i>Инициативные.</i>

Педагогическими новшествами, инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т.п. Педагогические инновации классифицируются по различным признакам (табл.9.5.).

Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в педагогике являются:

- разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования;
- изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;
- совершенствование управления образовательными учреждениями и системой образования в целом;
- улучшение подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации;
- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- обеспечение психологической, экологической безопасности обучающихся, разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития обучающихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения и другие.

Инновации могут осуществляться на различных уровнях. К высшему уровню относятся те инновации, которые затрагивают всю педагогическую систему.

Прогрессивные нововведения возникают на научной основе и способствуют продвижению практики вперед. В педагогической науке возникло принципиально новое и важное направление - *теория новаций и инновационных процессов*. Реформы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

В педагогике разработаны обобщенные алгоритмы процессов внедрения результатов научных исследований в практику. В них имеются такие действия, как анализ практики для поиска участков, подлежащих обновлению или замене, моделирование нововведения на основе анализа опыта и данных науки, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых корректив, итоговый контроль.

В настоящее время актуальна проблема защиты педагогической инновации от псевдоинноваторов. Здесь необходимо придерживаться принципа целесообразности и оправданности нововведений. История свидетельствует, что иногда затрачиваются

огромные усилия, материальные средства, социальные и интеллектуальные силы на ненужные и даже вредные преобразования. Ущерб от этого бывает невосполнимым, поэтому нельзя допускать ложного педагогического новаторства. В качестве лжеинноваций, которые только имитируют инновационную деятельность, можно привести следующие примеры: формальная смена вывесок образовательных учреждений; преподнесение подновленного старого как принципиально нового; превращение в абсолютизм и копирование творческого метода какого-либо педагога-новатора без его творческой переработки и др.

Для инновационных процессов существуют и реальные барьеры. Так, В.И. Андреев выделяет следующие из них:

- консерватизм определенной части педагогов (особенно опасен консерватизм администрации образовательных учреждений и органов образования);

- ложное следование традиции по типу «У нас и так все хорошо»;

- отсутствие необходимых педагогических кадров и финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций, особенно для педагогов-экспериментаторов;

- неблагоприятные социально-психологические условия конкретного образовательного учреждения и др.⁷⁴

При организации инновационной деятельности следует помнить, что:

- в педагогике передается не опыт (технология), а мысль, выведенная из опыта (К.Д. Ушинский);

- «чужой» опыт педагог должен «пропускать через себя» (через свою психику, сложившиеся взгляды, способы деятельности и т.д.) и выбирать свой метод, в наибольшей степени соответствующий уровню своего личностного и профессионального развития;

- инновационные идеи должны быть четкими, убедительными и адекватными реальным образовательным потребностям человека и общества, они должны быть трансформированы в конкретные цели, задачи и технологии;

⁷⁴ См.: Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - С. 433

- инновация должна овладеть умами и средствами всех (или большинства) членов педагогического коллектива;

- инновационная деятельность должна морально и материально стимулироваться, необходимо правовое обеспечение инновационной деятельности;

- в педагогической деятельности важны не только результаты, но и способы, средства, методы их достижения.

Таблица 9.6. Сравнительный анализ базовых характеристик традиционного и инновационного учреждения образования

Характеристики	Образовательное учреждение	
	Традиционное	Инновационное
Цель	Передача знаний и умений, попутное воспитание, освоение социального опыта	Содействие самореализации личности
Ориентация	На потребности общества и производства	На потребности и возможности личности
Принципы	Идеологически трансформированы	Научные, объективные
Содержание	Разрозненные предметы со слабо выраженными межпредметными связями.	Гуманизированные и личностно-ориентированные культурные ценности
Ведущие методы и формы	Информационно-репродуктивные	Креативные, активные, индивидуально-дифференцированные
Отношения субъектов ЦПП	Субъект-объектные	Субъект-субъектные
Роль педагога	Источник и контроль знаний	Консультант, помощник
Основные результаты	Уровень образования и социализованности	Уровень личностного и профессионального развития, самоактуализация и самореализация личности

По мнению И.П. Подласого, образовательное учреждение является инновационным, если учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосохранности, педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении, организация учебно-воспитательного процесса не ведет к перегрузкам обучающихся и педагогов, повышенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются за счет использования нераскрытых и незадействованных возможностей системы, продуктивность учебно-воспитательного процесса не является только прямым следствием внедрения дорогостоящих средств и медиасистем.⁷⁵

Эти критерии позволяют реально определить степень инновационности любого образовательного учреждения, независимо от его названия. Например, образовательный процесс в школе не всегда автоматически носит инновационный характер. Более реально подчеркнуть особенности инновационного образовательного учреждения можно в сравнении с традиционными учреждениями. (табл. 9.6). Это неполное сравнение показывает, что основополагающими принципами деятельности инновационного образовательного учреждения являются гуманизация, демократизация, индивидуализация и дифференциация.

Основная литература:

1. Педагогика. Курс лекций. / Под ред. Н.Д.Хмель. Алматы: АГУ им. Абая, 2003
2. Педагогика. Учебник / Под редакцией П.И. Пидкасистого. –М.: Педагогическое общество России, 1998
3. И.П. Подласый. Педагогика. Новый курс. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
4. Б.Т. Лихачев. Педагогика. – М.: Прометей, 1996
5. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алма-Ата, 1984

Дополнительная литература:

6. Закон Республики Казахстан «Об образовании». - Астана., 2007
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000

⁷⁵ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - С. 210

8. Бабанский Ю.К. Педагогический процесс // Избр. пед. труды / Сост. М. Ю. Бабанский. - М., 1989.
9. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
10. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М.Арсеньева. - М., 1989
11. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1977. - Т. 1.
12. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. - М., 1993.
13. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М.А.Данилова и Н.И. Болдырева. М., 1971
14. Слостенин В.А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. - М., 1997.

Основные понятия:

- *Целостный педагогический процесс*
- *Компоненты ЦПП*
- *Система «педагоги-учащиеся»*
- *Педагогические ситуации*
- *Движущие силы ЦПП*
- *Закономерности / законы*
- *Принципы обучения*
- *Педагогическое взаимодействие*
- *Методы обучения*
- *Организационные формы обучения*
- *Средства обучения и воспитания*
- *Педагогические инновации*
- *Инновационная деятельность в образовании*

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении?
2. Дайте характеристику основных компонентов педагогической системы.
3. Назовите основные этапы и условия построения целостного педагогического процесса.

4. Раскройте сущность и сформулируйте основные функции методов обучения. Чем обусловлен выбор преподавателем того или иного метода обучения для достижения определенных им дидактических целей?

5. Что следует понимать под организационными формами обучения? Какую сторону организации целостного педагогического процесса они характеризуют?

6. Что следует понимать под средствами обучения? Какие из них относятся к идеальным, а какие к материальным и почему?

7. Что понимается под педагогической инновацией? Охарактеризуйте основные направления и объекты инновационных преобразований в педагогике.

8. Каковы педагогические требования к организации инновационной деятельности в школе? Какое образовательное учреждение мы можем назвать инновационным?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. Составьте хронологическую таблицу развития содержания понятия «педагогический процесс». Обратите внимание на развитие принципа целостности.

2. На основе сюжета любого художественного фильма на педагогическую тему опишите роль педагогической ситуации в целостном педагогическом процессе.

3. Подготовьте педагогические ситуации к закономерностям целостного педагогического процесса.

4. Составьте схему самоанализа ориентации педагога на принципы организации педагогического процесса.

5. Проведите социометрическое исследование в классе (студенческой группе). На основе социогаммы охарактеризуйте уровень педагогического взаимодействия в учебном коллективе. Дайте педагогически обоснованные рекомендации.

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. П.Ф. Каптеров о педагогическом процессе

2. Развитие понятия «педагогический процесс» в трудах М.А.Данилова

3. Роль казахстанской школы Н.Д.Хмель в развитии теории целостного педагогического процесса

Глава 10. Обучение в целостном педагогическом процессе

Общая характеристика процесса обучения

Дидактика – это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

Выделяют общую и частную (предметную методику обучения) дидактику. Так сформировались методики обучения для отдельных учебных дисциплин (методика обучения математике, обучения физике, обучения иностранному языку).

Подлинно разумное
обучение изменяет и наш
ум, и наши нравы

М.Монтень

Обучение, преподавание, учение – основные категории дидактики.

Обучение – это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение.

Преподавание – это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения. Эффективность учения предполагает также взаимодействие с учениками и организацию как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Учение – это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;

- самостимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащегося.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения – умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве *внутренних критериев* используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке. Успешность обучения это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость – это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения, т.е. общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности, т.е. система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими *уровнями*:

- различения или узнавания предмета (явления, события, факта);
- запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей *перспектив развития учащегося* является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве *внешних критериев* эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Обучение является одним из основных компонентов целостного педагогического процесса в военном вузе и поэтому может рассматриваться как его самостоятельная подсистема. С этой точки зрения структуру дидактического процесса можно представить как самостоятельную систему, включающую в себя цели обучения, его содержание, субъектов, технологию, результаты

педагогической деятельности военного преподавателя и учебно-познавательной деятельности курсантов и слушателей (рис. 10.1). Технология обучения соответствующим образом определяет особенности планирования и диагностирования учебного процесса, совокупность форм, методов и средств обучения, а также форм, видов и методов его контроля, оценки и коррекции.



Рисунок 10.1.

Дидактические теории и концепции

В основе определенной дидактической теории или концепции лежит понимание сущности процесса обучения.

Для оценки дидактической теории или концепции выдвигают следующие критерии: результативность и эффективность обучения, организованного в соответствии с определенной теорией или концепцией. В качестве основных показателей результативности обучения принимают полноту и степень приближения к заданным нормам, определяемым через цели обучения и результаты обучения (в качестве которых могут быть приняты психические изменения, новообразования в личности, качество знаний, способы деятельности, уровень мышления).

Эффективность обучения свидетельствует не столько об уровне достижения целей, сколько о трудоемкости, времени и затраченных ресурсах (материальных, экономических, человеческих).

Концепция дидактического энциклопедизма. Странники данного направления (*Я. А. Коменский, Дж. Милтон, И.Б. Баседов*) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедисты» считали, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной, обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Данное направление характеризуется переоценкой субъективно-процессуальной стороны образования. Его сторонники (*Э. Шмидт, А. А. Неме́йер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я.В. Давид, А.Б. Добровольский*) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит) – главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только,

а остальное придет к ним в процессе роста» (А.Б.Добровольский). По мнению представителей данной школы, математика и классические языки (греческий и латинский) наиболее успешно решают задачи обучения. Поэтому в образовании человека им отдается предпочтение. Слабость данной концепции состоит в том, что невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического прагматизма (утилитаризма). Представители данного направления (*Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер*) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не чтению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В соответствии с этим процесс обучения приспособляли к субъективно-прагматическим запросам учащихся, предоставляя им полную свободу в выборе учебных предметов. При таком подходе нарушается диалектическая взаимосвязь познания и практической деятельности как основы гармоничного развития человека в процессе обучения.

Концепция функционального материализма. В основе концепции (*В. Оконь*) лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. Поэтому в качестве основного критерия для построения учебных дисциплин представители этого направления видят ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например: идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradigma* - пример, образец) **концепция обучения.** Суть этой концепции (*Г. Шейерль*) состоит в том, что учебный материал следует представлять, во-первых, не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях; во-вторых, «экземпляристски»

представлять содержания вместо непрерывного изложения всего учебного материала. Целое познается путем скрупулезного и основательного анализа единичного факта, явления или события. Слабость данной концепции состоит в том, что нарушается принцип систематичности представления учебного материала. Поэтому такой подход неприемлем для предметов с линейной структурой материала, например, математики.

Кибернетическая концепция обучения. Представители данного направления (*С.И. Архангельский, Е.И. Машибуц*) рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. То есть абсолютизируется роль учебной информации и механизмов ее усвоения, а значит, процесс усвоения знаний. При этом недооценивается значение логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Методологической основой данного направления является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации.

Ассоциативная теория обучения. Ее методологические основания были заложены *Дж. Локком* и *Я.А. Коменским*. Данная теория базируется на следующих принципах:

- всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образцы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям;
- основной метод - упражнение.

Основная задача ассоциативного обучения заключается в обогащения сознания обучающегося образами и представлениями.

Слабость ассоциативной теории в том, что ее средствами не обеспечивается формирование творческой деятельности, не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения. Авторы данной теории (*П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина*) установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащихся проводить через взаимосвязанные этапы:

- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия с разворачиванием всех входящих в него операций;
- формирование действия по внутренней речи;

- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

В рамках этой теории успешность обучения определяется созданием со стороны учителя и уяснением обучающимся ориентировочной основы новых действий и тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. По мнению специалистов, эта теория дает хорошие результаты, если обучение действительно начинается с материализованных действий. Поэтому она особенно результативна при подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей. Однако обучение не всегда начинается с предметного восприятия, поэтому рамки применения этой теории также ограничены.

Управленческая модель обучения. Авторы данного направления (*В. А. Якунин и др.*) рассматривают обучение в терминах управления. С этих позиций процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач). Раскрывая процесс обучения, выделяют этапы его организации как процесса управления:

- формирование целей;
- формирование информационной основы обучения;
- прогнозирование;
- принятие решения; организация исполнения;
- коммуникация;
- контроль и оценка результатов;
- коррекция.

Сложившуюся в мире систему образования многие называют «поддерживающим обучением». Оно основано на подготовке человека к решению повседневных проблем и предназначено в основном для поддержания существующей системы образа жизни и деятельности человека.

Однако в мире обозначилась иная тенденция, связанная с переходом на другой тип обучения – **«инновационный»**. Ему присущи две характерные особенности. Первая – это обучение предвидению, то есть ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. Отсюда столь важно развитие

воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационного обучения является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процесс принятия важных решений на разном уровне (от локальных и частных до глобальных с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

Проблема содержания образования

Традиционно в дидактике принято определение содержания образования как *системы знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает развитие умственных и физических способностей учащихся, формирование у них основ мировоззрения и морали и соответствующего им поведения, готовит их к жизни, к труду.*

Знания представляют собой проверенный практикой результат познания действительности, правильное отражение ее в мышлении человека. В знаниях выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе общественно-исторической практики.

Научные знания наиболее верно отражают объективный мир, вместе с развитием этого мира они изменяются и совершенствуются. Знания, мировоззренческие и воспитательные идеи, передаются от одного поколения к другому главным образом путем организованного и целенаправленного обучения.

Знать, что мы знаем то, что мы знаем, и что мы не знаем того, чего мы не знаем - это и есть истинное знание.

Конфуций

Умения – это возможность успешного выполнения действий на основе приобретенных знаний для решения поставленных задач в соответствии с заданными условиями. Умения связаны с овладением правильными приемами (или способами) выполнения действий. Вместе с тем умение характеризуется способностью производить определенные действия не только в данной ситуации, но и при различных изменениях первоначальных условий. К умениям относят, например, решение математических задач, чтение географической карты, трудовые умения и др. Многократные повторения одних и тех же действий в одинаковых

или аналогичных условиях приводят к формированию **навыков**. При этом происходит автоматизация отдельных компонентов деятельности. Однако навык нельзя понимать как полностью автоматическое действие, так как в нужный момент сознание может вмешаться в действие и направить его. Психологи в зависимости от видов действий различают интеллектуальные, сенсорные (действия по восприятию) и двигательные навыки.

В дидактике рассматривают навыки: *интеллектуальные* (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и др.), *практические* (конструкторские, трудовые и др.), *специальные или предметные* (работа с картой, измерения с помощью приборов и пр.), *общеучебные* (работа с книгой, составление плана, темп чтения и письма, самоконтроль и др.). Умения и навыки находятся в тесной взаимосвязи. В некоторых случаях умения образуются на основе уже приобретенных навыков.

Содержание образования рассматривается как педагогическое воплощение, модель социального заказа, т. е. требований общества к тому, что должен знать и уметь, какими качествами должен обладать человек. Социальные требования к подготовке подрастающего поколения определяются конкретными историческими, общественно-экономическими условиями. На различных этапах развития общества требования эти не изменяются.

Так например, в соответствии с этим социальным заказом советская школа обеспечивала овладение учащимися глубокими и прочными научными знаниями и умениями самостоятельно их пополнять и применять на практике, формирование коммунистического мировоззрения, высоких моральных качеств и навыков общественного поведения, физическое и эстетическое воспитание подготовку школьников к труду и общественной деятельности формирование у них духовных потребностей. Разработаны были следующие основные **принципы формирования содержания образования** (В.В. Краевский):

- *принцип соответствия содержания* (во всех его элементах и на всех уровнях конструирования) требованиям развитого социалистического общества. Принцип этот выражает необходимость включения в содержание образования, кроме традиционно предусматриваемых знаний, умений и навыков, также

выполнения в процессе обучения воспитывающей и развивающей функций;

- *принцип учета содержательной и процессуальной стороны*, отвергающий одностороннюю предметно-научную ориентацию содержания образования и рассмотрение его в отрыве от педагогической реальности, т. е. от конкретного процесса обучения, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания учебного предмета или учебного материала необходимо учитывать методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, отражать в программах и учебниках наряду с содержанием способы его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия;

- *принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования*: теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося. Сущность данного принципа состоит в обеспечении единства подхода к конструированию содержания образования со стороны представителей каждого учебного предмета.

Для отбора содержания основ наук в советской школе использовалась следующая *система критериев* (Ю. К. Бабанский):

1. *Критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности*. Для использования этого критерия применяются методы системно-структурного анализа и экспертной оценки, которые доказывают, что в учебной программе представлены все основные теории, законы и понятия, дающие достаточно целостное представление о данной отрасли науки; все основные применения этой науки на производстве, в общественной и культурной жизни; важнейшие практические умения; основные виды деятельности, обеспечивающие развитие навыков самостоятельной работы, познавательных интересов, воли и эмоций школьников, а также их разностороннее воспитание.

2. *Критерий высокой научной и практической значимости содержания, включаемого в основы наук*. Применение данного критерия предполагает, что путем экспертной оценки в программе оставляют более универсальные и информативные элементы содержания, абсолютно необходимые для раскрытия сущности

теорий, законов и основных понятий, наиболее общепризнанные в данной науке, более политехнические и широко применяемые на практике, имеющие высокую межпредметную значимость, необходимые для последующего вузовского обучения.

3. *Критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.* При использовании этого критерия применяются следующие методы: диагностирующие контрольные работы; анализ результатов вступительных экзаменов в вузы; лабораторный эксперимент, доказывающий отсутствие повышенной утомляемости учеников при полном и осознанном усвоении темы за отведенное время.

4. *Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.* Основными методами, которые применяются при использовании данного критерия, являются: лабораторный эксперимент с хронометрированием затрат времени на полное и осознанное усвоение материала; контрольные общеклассные работы с точным фиксированием затрачиваемого времени учениками на выполнение задания и с дозированием помощи слабоуспевающим ученикам. В результате применения этого критерия из первого варианта программы снимаются некоторые менее важные вопросы, справочные данные, факты.

5. *Критерий учета международного опыта построения содержания среднего образования.*

6. *Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.* Применение таких критериев позволяет вычлени в содержании образования именно основы наук, которые могут и должны усвоить обучающиеся за отведенное время.

Содержание образования находило свое выражение в таких нормативных документах, как учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия. Учебный план – это официально утвержденный документ, устанавливающий для каждого типа образовательных учреждений перечень учебных предметов, которые должны изучаться в них, распределение их по годам обучения, количество часов в неделю, отводимых на изучение каждого предмета.

На уровне учебного предмета содержание образования при обретает более конкретное выражение. При формировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем

образовании, которая и определяет необходимость включения его в учебный план.

В течение длительного времени дидактика считала учебные предметы синонимами основ наук и рассматривала их как проекции наук на школьное обучение. Так, «Педагогическая энциклопедия» давала такое определение: «Предмет учебный — дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков, отобранных из соответствующей отрасли науки или искусства для изучения в учебном заведении».⁷⁶

Однако более поздние исследования показали ограниченность такого понимания учебного предмета. Включение того или иного учебного предмета в учебный план школы определяется, наряду с его функциями в содержании образования, соответствием потребностям общества, социальному заказу. И наука по-разному может отражаться в учебных предметах. Кроме того, знаний, обусловленных общественным разделением труда, человек нуждается в информации по другим социализирующим признакам: возраст, пол, раса, национальность, состояние здоровья и т.д. Значительную часть знаний для социализации в той или иной социальной группе он потребляет бессистемно и часто из источников сомнительного качества. Причина коренится в том, что повышение уровня материального благополучия человечества повлекло за собой индивидуализацию частной жизни. Количество семей с представителями трех-четырёх поколений, ведущих совместное хозяйство, стало резко сокращаться. Этот фактор нарушил естественную связь между поколениями по передаче социального опыта. Общество же не отреагировало должным образом на необходимость включения в систему образования знаний по проблемам семьи и брака, домоводства, экологии и т.п. Во время социологических исследований студенты в большинстве случаев указывали на важность получения подобной информации. Назовем эту систему знаний как *общегражданские знания*, которые необходимы для успешной социализации индивидов в данном обществе. Их нельзя путать с так называемыми общечеловеческими знаниями, не имеющими реального места в конкретной общественной практике. Владение общегражданскими знаниями должно способствовать выработке у обучаемых необходимых

⁷⁶ Педагогическая энциклопедия. М.: АПН СССР, 1966, т.3, с. 480

общегражданских качеств, проявляющихся в их отношении (эмоционально-волевой установке) к обществу, природе, труду, результатам трудовой деятельности, другим людям и к самому себе.

Общепрофессиональные качества являются результатом разрешения противоречия между членами общества как потребителями с одной стороны, и, с другой – как производителями продукции и услуг. Выступая в качестве потребителей члены общества предъявляют к окружающим их людям как представителям профессиональных групп вполне конкретные нравственные требования к результатам их труда. Однако, находясь в условиях общественного разделения труда в определенных профессиональных группах, сами заинтересованы в минимизации собственных усилий в трудовой деятельности и максимизации доходов. Профессиональные кодексы чести, клятвы и присяги есть ничто иное, как требования общества к представителям той или иной профессии. Индивид, социализируясь в конкретной профессиональной группе как источнике своего материального благополучия, обязан подняться до понимания общественных потребностей по отношению к себе. Содержанием учебно-воспитательного процесса система образования должна формировать у обучаемых качества, сочетающие в себе ответственность перед обществом и уверенность в собственном благополучии.

Наконец, в рамках общепрофессиональных качеств мы должны выделить *специальные*, которые представляют собой узкую специализацию. Эта специализация касается общественного разделения внутри профессиональных групп и рассматривается как составная часть общепрофессиональной деятельности. Индивид через специализацию становится членом профессиональной группы, но для представителей общества он является врачом, педагогом, инженером, офицером, ученым, артистом и т.д. Эти качества специалиста – доминирующая потребность профессиональной группы, а для индивида они являются «пропуском» и важным условием самоутверждения в ней. Специальные знания, по сравнению с общепрофессиональными, более конкретно отражают функциональные обязанности специалистов и порядок их исполнения. Профессорско-преподавательский состав, как правило, не связан с производством и ориентирован преимущественно на общепрофессиональный характер знаний и навыков, транслируемых

в ходе занятий. Именно здесь закладываются издержки учебно-воспитательного процесса, отражающие у выпускников вузов избыток общих знаний и недостаток знаний и навыков по специальности. В системе образования подготовка специалистов должна быть отделена от общепрофессиональной не только организационно (факультет, кафедра), но и содержательно, т.е. – находить отражение во всех учебных дисциплинах. Знаний дается много, но отвечающих потребностям обучаемых, с одной стороны, отраслей экономики – с другой, и общества в целом – с третьей стороны, ощущается постоянный недостаток.

Таким образом, модель специалиста, построенная на основе общегражданских, общепрофессиональных и специальных качеств, как первый критерий позволит относительно квалифицированно отбирать содержание знаний в систему профессионального образования. Для системы общего среднего образования потребуется более качественная разработка всех социализирующих признаков индивидов. Опыт решения этой проблемы отечественная система образования уже имеет.

Система образования Республики Казахстан представляет собой совокупность взаимодействующих государственных общеобязательных стандартов образования и образовательных учебных программ, обеспечивающих преемственность всех уровней образования. Положения стандарта обязательны для применения и соблюдения всеми учебными заведениями Республики Казахстан, осуществляющими оказание образовательных услуг и профессиональную подготовку специалистов, независимо от их ведомственной подчиненности, организационно-правовых форм и форм обучения. Государственный стандарт закладывает в содержание каждого цикла учебных предметов наряду с обязательными и факультативные предметы, а также и факультативные занятия. Общая тенденция дальнейшего совершенствования содержания образования заключается в более удачном сочетании обязательных, факультативных и внеаудиторных занятий.

Однако, как отмечают казахстанские ученые Государственные общеобязательные стандарты образования, основанные на предметном подходе, не дают ученику четко выраженной позитивной мотивации выбора жизненного пути, интересов и перспектив. Только 30% старшеклассников осознанно выбирают

профессиональную деятельность, соответствующую их способностям. 70% будущих выпускников обладают низкой самооценкой и не подготовлены к самостоятельности в жизни. Из-за недостаточной профилизации обучения на старшей ступени выпускники школ остаются невостребованными на рынке труда.⁷⁷

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы констатирует, что казахстанская система образования продолжает развиваться в условиях устаревших методологической базы, структуры и содержания, не позволяющих ей занять достойное место в мировом образовательном пространстве. Содержание образования остается фактологическим и не ориентировано на подготовку обучающихся к компетентному, ответственному и творческому участию в жизни общества. Отсутствие унифицированной системы управления образованием на региональном уровне, недостаток штатной численности специалистов в отделах образования отрицательно сказываются на эффективности управления образованием.

Формы организации обучения в школе и вузе

В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения.

Ведущими формами организации процесса обучения являются **урок** или **лекция** (соответственно, в школе и вузе).

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, урок-игра, урок-конференция, диалог, практикум. А также проблемная лекция, бинарная, лекция-телеконференция.

⁷⁷ О государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года N 1459 "Казахстанская правда" от 16 октября 2004 года N 237

В школе, наряду с уроками, функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

В вузе кроме лекции используют и другие организационные формы обучения – семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или зарубежном вузе.

В качестве форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Особенности школьного урока:

- урок предусматривает реализацию функций обучения в комплексе (образовательной, развивающей и воспитывающей);
- дидактическая структура урока имеет строгую систему построения;
- определенное организационное начало и постановка задач урока;
- актуализация необходимых знаний и умений, включая проверку домашнего задания;
- объяснение нового материала;
- закрепление или повторение изученного на уроке;
- контроль и оценка учебных достижений учащихся в течение урока;
- подведение итогов урока;
- задание на дом;
- содержание урока соответствует образовательному государственному стандарту, учебной программе соответствующей школьной дисциплины в рамках школьного учебного плана;
- каждый урок является звеном в системе уроков;
- урок соответствует основным принципам обучения; в нем учитель применяет определенную систему методов и средств обучения для достижения поставленных целей урока;
- основой построения урока является умелое использование методов, средств обучения, а также сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с учащимися и учет их индивидуально-психологических особенностей.

Особенности урока обусловлены его целью и местом в целостной системе обучения. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения. Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментальной и вариативностью способов организации обучения.

1. **Комбинированный урок** (наиболее распространенный тип урока в практике). Его структура: организационная часть (1-2 мин), проверка до него задания (10-12 мин), изучение нового материала (15-20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10-15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2-3 мин).

2. **Урок изучения нового материала** применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.

3. **Урок закрепления знаний** и совершенствования умений и навыков проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение и закрепление знаний, практическая работа по применению, расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.

4. **Урок обобщения и систематизации** нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода-четверти, полугодия, года обучения.

5. **Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков** предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня

обученности учеников, степени готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, зачет, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как урок-соревнование, консультация, взаимообучение, лекция, межпредметный урок, игра.

Лекция. Общий структурный каркас любой лекции - это формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы, а затем – строгое следование плану предложенной работы. В качестве основных требований к чтению лекции выдвигают:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило мировоззренческое значение;
- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов;
- ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;

- умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Технологии организации обучения и общения

Понятие «технология обучения» впервые введено на конференции ЮНЕСКО в 1970 году. В докладе «Учиться, чтобы быть», опубликованном этой организацией, названная дефиниция определяется как движущая сила модернизации образовательного процесса, а в докладе «Как учиться» впервые приводится ее определение. В нем технология обучения характеризуется как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационной революции и используемых в дидактике.

В технических словарях под технологией понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение гарантированного результата. Процедура в этом случае понимается как набор действий, посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция – это непосредственное практическое решение задачи в рамках процедуры, т. е. однородная логически неделимая часть конкретного процесса.

Технология (технологический процесс) характеризуется тремя *признаками*:

- разделением процесса на взаимосвязанные этапы;
- координированным и поэтапным выполнением действий, направленных на достижение искомого результата (поставленной цели);
- однозначностью выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Анализ определений, приведенных в различных научных и учебно-методических источниках показывает, что большинство

исследователей сходятся на том, что **технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей.** Это положение является ключевым, так как именно в определении наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей и заключается основной смысл технологизации учебного процесса. Таким образом, технологический подход к обучению предполагает проектирование учебного процесса с целью гарантированного достижения дидактических целей исходя из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения в дальнем зарубежье внесли Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гилберта, Р. Мейджера и другие. Из российских исследователей следует отметить В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызину, Ю. Г. Татур, М. В. Кларина, Н. В. Кузьмину, В. А. Слостенина, С. А. Смирнова и другие. Не всегда взгляды ученых совпадают. Одни специалисты рассматривают технологию обучения в качестве педагогической науки, другие считают, что она занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Третьи технологии обучения отводят промежуточное положение между наукой и искусством, а четвертые связывают ее только с проектированием учебного процесса. При этом, как правило, представители всех подходов подчеркивают, что каждая из указанных трактовок технологии обучения не охватывает ее полностью, а отражает лишь определенную сферу применения.

В целом **сущность технологии обучения** заключается:

Во-первых, в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике; *во-вторых*, в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей; *в-третьих*, в структурной и содержательной целостности технологии обучения, т.е. в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие; *в-четвертых*, в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения; *в-пятых*, в наличии оперативной обратной связи, позволяющей

своевременно и оперативно корректировать процесс обучения. Отсюда можно сделать вывод: технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно, с гарантированным качеством решать педагогические задачи.

К структурным составляющим технологии как дидактической системы целесообразно отнести дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности.

Технология обучения (как процесс) есть последовательность (не обязательно строго упорядоченная) педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности обучающегося.

Процедуры, операции и приемы, из которых она складывается, вообще-то нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного педагогического результата. Скорее, их следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям. Таким образом, под технологией обучения следует понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение дидактических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

В основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности учащихся и управленческой деятельности преподавателя. *Логика такого проектирования* в самом общем виде можно представить следующим образом:

- постановка общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием;
- формулирование частных дидактических целей с ориентацией на достижение прогнозируемых и планируемых результатов;
- выбор оптимальных методов, форм и средств обучения;

- организация хода учебного процесса;
- оценка текущих результатов и, при необходимости, поправка, коррекция учебного процесса с целью гарантированного достижения поставленных целей.

Рисунок 10.2. наглядно показывает, что одним из ключевых элементов любой технологии обучения является *обратная связь*, осуществляемая между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом технологии. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно уточнять и корректировать.

Логика проектирования технологии обучения



Рисунок 10.2.

К *основным признакам и функциям технологии обучения* можно отнести:

Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективности всего учебного процесса. Следует уточнить, что цель поставлена диагностично, если соблюдены следующие условия: дано настолько точное описание прогнозируемого результата обучения, что его можно безошибочно дифференцировать среди любых других; имеется способ, “инструмент”, критерий для однозначного его выделения; существует шкала оценки, опирающаяся на результаты измерений.

Экономичность выражает качество технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда военного преподавателя и на этой основе достижение запланированных дидактических результатов.

Следующая группа признаков – *алгоритмируемость, проектируемость, системная целостность и управляемость* – отражают различные стороны идеи воспроизводимости технологии обучения в педагогической практике.

Признак *корректируемости* предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкое целеполагание. В этом смысле признаки диагностического целеобразования, результативности и корректируемости взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Признак *визуализации* затрагивает вопросы применения в рамках технологии обучения аудиовизуальной, электронно-вычислительной и другой информационной техники, а также конструирования и использования различных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий.

В целом, технология обучения – это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания методов. В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды технологий обучения.

*Практика без теории
ценнее, чем теория
без практики*

Квинтилиан

Структурно-логические или заданные технологии обучения представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы "учитель-компьютер-ученик" с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне "учитель-ученик", "ученик-ученик", "учитель-автор", "ученик-автор" в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии - это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

Каждая из технологий имеет свои специфические особенности организации социальных отношений, раскрывающих характер общения и способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между учителем и учениками. В педагогической традиции сформировались следующие типы социально-дидактических отношений.

Первый тип – «**учитель-ученик**», на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Эта модель основывалась на непосредственном контакте между учителем и учеником. Прототипом такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком. Дидактический тип «учитель-ученик» на практике представлен

различными формами и методами обучения, в которых актуализируются отношения между:

- ментором и учеником;
- домашним учителем и учеником;
- мастером и учеником в различных сферах профессионального обучения
- индивидуальным преподаванием больному ребенку, обучением в контексте восстановительно-педагогических, коррекционных и медицинских программ.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: это индивидуально-дидактический контакт учителя с учеником, акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультации. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

Второй тип – *«преподаватель-аудитория»* – это диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации, просвещения (в контексте политической, идеологической, религиозной, педагогической направленности). Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, проповедь, доклад, лекция. При таком типе важную роль играет момент рациональной и «экономической» подачи материала и новой информации. Этот тип аудиторного обучения характерен для высшей школы.

Для третьего типа – *«учитель-группа»*, характерна непосредственная коммуникация между обучающими и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

Четвертый тип – *«учитель - средства обучения - ученик»* характерен для дистанционного обучения (с помощью компьютера и других технических средств), при опосредованном общении учителя с учеником.

*Тем, кто хочет учиться,
часто вредит авторитет
тех, кто учит*

Цицерон

Методы активизации познавательной деятельности учащихся

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения учащихся. Ее особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения учащегося к самой познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с *активностью субъекта*. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний учащихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных учащимися теоретических положений от умения применить их на практике.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на всех этапах и видах учебной деятельности, социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учению.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности учащихся. Обучение не сводится к механической «передаче» знаний, умений и навыков, т.к. обучение является двусторонним процессом, в котором тесно взаимодействуют педагоги и учащиеся: преподавание и учение.

Отношение учащихся к учению преподавателя обычно характеризуется *активностью*. Б.П. Есипов считает, что активизация познавательной деятельности – сознательное, целенап-

равненное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями, навыками. Г.М. Лебедев указывает, что познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении. Не смотря на разные трактовки понятия, активность (учения, освоения, содержания и т.п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

В структуре активности выделяются следующие *компоненты*:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и другие.

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения учащихся это *самостоятельность*, которая связана с определением объекта, средств деятельности, её осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность неотделимы друг от друга: более активные школьники, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность учащегося ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Управление активностью учащихся традиционно называют *активизацией*. Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипичной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная *цель активизации* – формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся. На активное вовлечение учащихся в процесс обучения в качестве субъекта нацеливает пирамида обучения (рис.10.3.). В 1991 году, буквально перед развалом Советского Союза, было проведено кросскультурное исследование в сфере высшего образования СССР и США, с целью

выявления качества подготовки специалистов. Результаты данного социологического исследования показали, что по 1-3 показателям (пассивный уровень) очень высокие результаты у советской высшей школы и, наоборот, 4-6 (активный уровень) – у американской высшей школы. Причем, эта разница в обоих случаях: 60-80 баллов – не более 10 баллов.

Пирамида обучения

Мы склонны усваивать

Степень вовлеченности



Рисунок 10.3

Если для американцев (и это признается их специалистами) серьезной проблемой является мировоззренческий кругозор, узкая специализация специалиста, которая чрезвычайно опасна в условиях глобальных проблем человечества, то для отечественной школы актуальна проблема творческой переработки и применения знаний, переход их на новый уровень умений и навыков. Поэтому при выборе тех или иных методов обучения необходимо прежде всего стремиться к продуктивному результату. При этом от учащегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности, развивать, ведь степень продуктивности обучения во многом зависит от **уровня активности** учебно-познавательной деятельности учащегося.

Первый уровень – **воспроизводящая активность**. Характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий школьника, отсутствием у учащихся интереса к углублению знаний, отсутствие вопросов типа: «Почему?»

Второй уровень – **интерпретирующая активность**. Характеризуется стремлением учащегося к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Характерный показатель: большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что учащийся стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.

Третий уровень – **творческий**. Характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. Характерная особенность – проявление высоких волевых качеств учащегося, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что учащийся знал, что уже встречалось в его опыте и новой информацией, новым явлением. Активность, как качество

деятельности личности, является неотъемлемым условием и показателем реализации любого принципа обучения.

Творческий характер учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. Исследовательский характер учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний.

Познавательный интерес является главным мотивом активизации учащихся. Данный фактор преподавателю необходимо учитывать уже при формировании учебного материала. Учащийся никогда не станет изучать конкретную ситуацию, если она надуманна и не отражает реальной действительности и не будет активно обсуждать проблему, которая к нему не имеет никакого отношения. И наоборот, интерес его резко возрастает, если материал содержит характерные проблемы, которые ему приходится встречать, а порой и решать в повседневной жизни. Тут его познавательная активность будет обусловлена заинтересованностью в исследовании данной проблемы, изучения опыта её решения.

Состязательность также является одним из главных побудителей к активной деятельности учащегося. Однако в учебном процессе это может сводиться не только к соревнованию за лучшие оценки, это могут быть и другие мотивы. Например, никому не хочется «ударить в грязь лицом» перед своими одноклассниками (одногоруппниками), каждый стремится показать себя с лучшей стороны (что он чего-то стоит), продемонстрировать глубину своих знаний и умений. Состязательность особенно проявляет себя на занятиях, проводимых в игровой форме.

Игровой характер проведения занятий включает в себя и фактор профессионального интереса, и фактор состязательности, но независимо от этого представляет собой эффективный мотивационный процесс мыслительной активности учащегося. Хорошо организованное игровое занятие должно содержать «пружину» для саморазвития. Любая игра побуждает её участника к действию.

Учитывая перечисленные факторы, преподаватель может безошибочно активизировать деятельность учащихся, так как различный подход к занятиям, а не однообразный подход это

прежде всего у учащихся вызовет интерес к занятиям, учащиеся будут с радостью идти на занятия, так как предугадать преподавателя не возможно.

Степень активности учащихся является реакцией, методы и приемы работы преподавателя являются показателем его педагогического мастерства. **Активными методами обучения** следует называть те, которые максимально повышают уровень познавательной активности школьников, побуждают их к старательному учению (рис.10.4.).

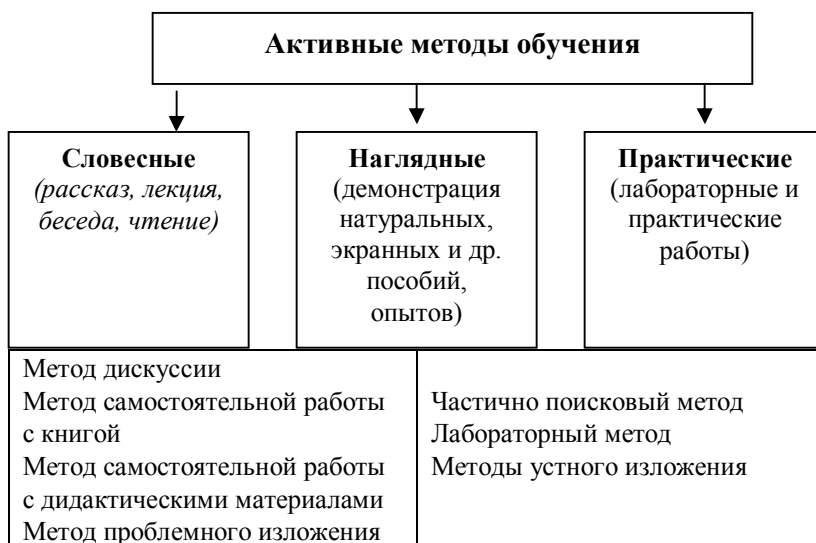


Рисунок 10.4.

В обучении активную роль играют учебные проблемы, сущность которых состоит в преодолении практических и теоретических препятствий в сознании таких ситуаций в процессе учебной деятельности, которые приводят учащихся к индивидуальной поисково-исследовательской деятельности.

В учебном процессе казахстанской школы широко применяются многообразные методы активизации познавательной активности учащихся.

Метод проблемного обучения составляет органическую часть системы проблемного обучения. Основой метода проблемного обучения является создание ситуаций, формировка проблем, подведение учащихся к проблеме. Проблемная ситуация включает эмоциональную, поисковую и волевую сторону. Ее задача – направить деятельность учащихся на максимальное овладение изучаемым материалом, обеспечить мотивационную сторону деятельности, вызвать интерес к ней.

Метод алгоритмизированного обучения. Деятельность человека всегда можно рассматривать как определенную последовательность его действий и операций, т.е. она может быть представлена в виде некоторого алгоритма с начальными и конечными действиями. Для построения алгоритма решений той или иной проблемы нужно знать наиболее рациональный способ ее решения. Рациональным способом решения владеют самые способные учащиеся. Поэтому для описания алгоритма решения проблемы учитывается путь его получения этими учащимися. Для остальных учащихся такой алгоритм будет служить образцом деятельности.

Метод эвристического обучения. Основной целью эвристики является поиск и сопровождение способов и правил, по которым человек приходит к открытию определенных законов, закономерностей решения проблем.

Метод исследовательского обучения. Если эвристическое обучение рассматривает способы подхода к решению проблем, то исследовательский метод – правила правдоподобных истинных результатов, последующую их проверку, отыскание границ их применения.

В процессе творческой деятельности эти методы действуют в органическом единстве.

Важнейшим методом исследования познавательного интереса учащихся является **наблюдение**, смыкающиеся с педагогическим экспериментом в тех случаях, когда точно вычислена задача, когда наблюдение нацелено на выявление и запечатления всех условий, приемов, факторов, процессов, связанных именно с этой поставленной задачей. Наблюдение за протекающим процессом

деятельности учащегося либо на уроке, в естественных, либо в экспериментальных условиях дает убедительный материал о становлении и характерных особенностях познавательного интереса. Для наблюдения необходимо иметь ввиду те показатели, по которым можно определить проявление познавательного интереса.

Также используются приемы управления познавательной деятельностью учащихся:

1) *Активизирующие деятельность учащихся на этапе восприятия и сопутствующие пробуждению интереса к изучаемому материалу:*

- а) прием новизны – включение в содержание учебного материала интересных сведений, фактов, исторических данных;
- б) прием семантизации – в основе лежит возбуждение интереса благодаря раскрытию смыслового значения слов;
- в) прием динамичности – создание установки на изучение процессов и явлений в динамике и развитии;
- г) прием значимости – создание установки на необходимость изучения материала в связи с его биологической, народнохозяйственной и эстетической ценностью;

2) *Приемы активизации деятельности учащихся на этапе усвоения изучаемого материала.*

- а) эвристический прием – задаются трудные вопросы и с помощью наводящих вопросов приводят к ответу.
- б) эвристический прием – обсуждение спорных вопросов, что позволяет развить у учащихся умение доказывать и обосновывать свои суждения.
- в) исследовательский прием – учащиеся на основе проведенных наблюдений, опытов, анализа литературы, решения познавательных задач должны сформулировать вывод.

3) *Приемы активизации познавательной деятельности на этапе воспроизведения полученных знаний.*

Основная литература:

1. Педагогика. Курс лекций. / Под ред. Н.Д.Хмель. Алматы: АГУ им. Абая, 2003
2. Педагогика. Учебник / Под редакцией П.И. Пидкасистого. –М.: Педагогическое общество России, 1998
3. И.П. Подласый. Педагогика. Новый курс. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
4. Б.Т. Лихачев. Педагогика. – М.: Прометей, 1996
5. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алма-Ата, 1984

Дополнительная литература:

6. Закон Республики Казахстан «Об образовании». - Астана., 2007
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000
8. Бабанский Ю.К. Педагогический процесс // Избр. пед. труды / Сост. М. Ю. Бабанский. - М., 1989.
9. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
10. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М.Арсеньева. - М., 1989
11. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1977. - Т. 1.
12. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. - М., 1993.
13. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М.А.Данилова и Н.И. Болдырева. М., 1971
14. Слостенин В.А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. - М., 1997.

Основные понятия:

- *Дидактика*
- *Обучение*
- *Преподавание*
- *Учение*
- *Учебная деятельность*
- *Академическая успешность*
- *Обучаемость*
- *Обученность*
- *Дидактические теории (концепции)*

- *ЗУМ (знания, умения, навыки)*
- *Технологии обучения*
- *Познавательная активность учащихся*
- *Пирамида обучения*

Вопросы для самоконтроля:

1. Что называют дидактикой? Охарактеризуйте базовые категории дидактики.
2. Что представляет собой процесс обучения? Выделите и обоснуйте признаки технологии обучения, отражающие ее сущность.
3. Оцените дидактические теории и концепции с позиции эффективности обучения.
4. Что такое ЗУН? Дайте определение его компонентов. Какова их роль в личностном развитии учащихся?
5. В чем заключается проблема содержания образования? По каким критериям осуществлялся отбор содержания основ наук в советской и современной школе?
6. Дайте общую характеристику ведущих форм организации учебного процесса. В чем их особенность?
7. Раскройте сущность, содержание и структурные составляющие технологии обучения? Дайте определение технологии обучения как процесса и как результата.
8. Как связаны между собой процессы познания и обучения? Что понимается под активизацией познавательной активности учащихся? Раскройте сущность основных методов активизации познавательных процессов.

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. Выделив базовые критерии, сравните основные дидактические теории и концепции. Результат оформите в виде таблицы.
2. Дайте анализ государственного образовательного стандарта Республики Казахстан. Составьте сравнительную таблицу критериев отбора основ наук в современной общеобразовательной и высшей школе.

3. Почему использование термина «технология» в области воспитания и развития личности многими авторами считается некорректным? Обоснуйте свою позицию в виде эссе.

4. Подготовьте план-конспект урок (лекции) с использованием активных методов обучения.

Уровень критически-творческой деятельности

5. Ознакомьтесь с фрагментом работы Г.Шаррельмана «Трудовая школа».⁷⁸ Какие дидактические принципы прослеживаются в стремлении немецкого педагога Г. Шаррельмана (1871— 1940) строить учебные занятия, опираясь на актуальные интересы детей? Каким образом идеи Г. Шаррельмана могут быть использованы в практике современной школы?

Г. Шаррельман

ТРУДОВАЯ ШКОЛА'

Никакой учебный план не заставляет меня более навязывать моим ученикам неподходящий материал, никакое расписание уроков не предписывает мне, что я должен или должен делать в тот или иной час. Пользуясь полной свободой, основывающейся только единственно на живом интересе доверенных мне детей, я могу из золотой сокровищницы мира давать им именно то, что мне желательно и сколько мне желательно. [...]

Нынче утром в мое преподавание внезапно врываются два столяра, втаскивающие в класс с шумом и грохотом тяжелый новый книжный шкаф из красного дерева. Этот ворвавшийся кусок жизни сразу взял на себя продолжение моего преподавания. Никто из детей не остался на месте. С широко раскрытыми глазами следят они за развертывающимися перед ними событиями. Они с жадностью рассматривают ящик с инструментами, носильные ремни столяров, каждое их движение, вслушиваются в каждое их слово.

Почему вы не перевернули шкаф, когда он не входил в дверь? Почему вы его так тихо ставите на место? Разве он не может ничего выдержать? Почему спереди стекло? Что такое в бутылке? Что делается с этим, а с этим, а с тем? Смеясь над любознательностью детей, столяр пытается дать им ответ, часто употребляя специальные выражения, вызывающие поток новых вопросов.

⁷⁸ Свободное воспитание: Хрестоматия / Сост. Г.Б. Корнетов. М., 1995. С. ! 18, 119—120, 121, 122.

Затем столяры уходят. Шкаф без конца ощупывается детьми. Осматривают и ощупывают положительно все и безукоризненную политуру, и верхние украшения, и новый ключ, и передвижные борты. Особенный интерес возбуждает в конце концов чистенький блестящий интерес возбуждает в конце концов чистенький блестящий медный замок. Каждый пытается открыть и закрыть шкаф. И вновь начинаются вопросы. Почему ключ внутри пустой? Почему на его бородке зубцы? Почему вообще можно ключом запирать? Тут начинается изучение. Из мастерской приносится старый замок, его открывают и рассматривают. Ага, как просто! Но все-таки хорошая вещь! И кто это придумал замок? Сколько неприятностей должен был на опыте претерпеть человек, прежде чем ему пришло в голову запирать дверь на задвижку или замок? От простого засова до сложнейшего замка на денежном шкафу, который может отпереть только посвященный в его секрет, ведет бесконечно длинный путь размышлений и улучшений. Мы пытаемся сообща установить по крайней мере важнейшие этапы этого эволюционного пути. Как можно было бы сделать этот открытый замок еще более надежным? Как сделать так, чтобы закрывая дверь дома не могла быть отперта снаружи? От одного вопроса мы непринужденно и свободно переходим к другому. Время бежит с быстротой молнии, и мы не замечаем, так как слесарное дело получило для нас новый неожиданный интерес, который в будущем принесет, несомненно, богатые плоды. Какой учебный план мог бы мне доставить случай дать столь возбуждающий урок? Бесспорно, жизнь — наилучший учебный план. [...]

...Мы предприняли экскурсию за город, далекую прогулку в поля и леса и, наконец, зашли в гостиницу подкрепиться хлебом и молоком. Подкрепив свои силы, дети с любопытством стали следить за двумя игроками на бильярде, через четверть часа кончившими партию и покинувшими комнату. Мы были единственными посетителями. Тут уж ни один не мог успокоиться. Они все столпились вокруг бильярда и просили объяснить им игру и самый бильярд. Довольно трудную часть математики пришлось им тут втолковывать. Почему шар катится вправо, а не влево, если его толкнуть с этой стороны? Бывает ли так всегда, или же он может уклониться и налево? Как можно знать, попадет ли шар в два других? Зачем кончик кия натирается мелом? Почему край бильярда из резины? Когда мы покинули комнату, прислуге пришлось вымыть пол, столько мы на нем начертили геометрических фигур, которые должны были содействовать пониманию случайно встретившейся нам геометрии бильярда.

И снова я спрашиваю: какой учебный план дает столь жизненный и настойчивый повод для геометрических занятий. [...] Путь от бильярда к геометрической теореме для ребенка [...] гораздо более естественнее, чем, наоборот, путь от теоремы к бильярду.

Глава 10. Воспитание в целостном педагогическом процессе

Цели воспитания, их социальная обусловленность

Определение целей и задач воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение. Цель – это то, к чему стремятся, что надо осуществить. В этом смысле под **целью воспитания** следует

понимать те заранее *определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы.*

Обстоятельственное значение целей воспитания непосредственно влияет на разработку педагогической теории. Чёткое представление о том, какого человека мы хотели бы сформировать, сказывается на трактовке сущности самого воспитания.

Выяснить цель воспитания и доказать способы достижения этой цели – подчеркивал он – есть во всяком случае дело науки...

В.М. Бехтерев

С давних времён в педагогике разрабатывались два подхода к осуществлению воспитания. Один из этих подходов преследовал цель сформировать послушную, безропотно подчиняющуюся установленному порядку личности. Воспитание сводилось главным образом к понуждению детей к определённым формам поведения, различным мерам внешних воздействий, вплоть до физических наказаний. Многие педагоги пытались оправдать такое воспитание теоретически, полагая, что дети от природы якобы обладают необузданностью, которую необходимо подавлять силой авторитета педагога, различными запретами и ограничениями. Поэтому такое воспитание стали называть **авторитарным**.

Другие же педагоги в противоположность этому считали, что целью воспитания должно быть формирование свободной, духовно развитой и чувствующей своё достоинство личности. Создатели теории свободного воспитания (Э. Кей, К.Н. Вентцель, М. Монтессори и др.) не признавали социальных основ формирования личности, а в качестве целевых установок воспитания считали развитие спонтанно проявляющихся интересов и склонностей детей, обеспечение им полной, ничем не ограниченной свободы и

невмешательства в их формирование., Эта теория исходила из необходимости ставить в центре воспитания следование за интересами и влечениями детей, поэтому она получила название *педоцентриской*.

Критика идеалистических идей «свободного воспитания» привела к разработке *гуманистические идеи воспитания*, провозглашающих уважительное отношение к детям, создание новой педагогики, проникнутой верой в интеллектуальное и морально-эстетическое совершенствование личности. С этой точки зрения должно быть также понятно, что цели, которые ставились и ставятся перед воспитанием, не могут не влиять на разработку теоретических подходов к определению его содержания и методики воспитательного процесса. Не меньше значение целевая направленность воспитания имеет для практической работы педагога.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить на вопрос, что он хочет строить – храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчётливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни ненужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели воспитательной деятельности.

К.Д. Ушинский «Человек как предмет воспитания»

Гуманистическая *цель воспитания как всестороннее и гармоничное развитие личности* долгое время носила по существу характер общих благожелательных деклараций и не была научно обоснована («калокагатии» в античной Греции, «город Солнца» Томмазо Кампанелла», Гельвеций, Дидро, Руссо и др). Как для практического осуществления этой идеи, так и для её теоретического обоснования ещё не было соответствующих общественно-экономических условий. Только с развитие машинного производства и крупной промышленности, требующих всестороннего развития не отдельных личностей, а всех людей, участвующих в общественном производстве, возникли реальные социально-экономические предпосылки всесторонне развивать способности и творческие задатки каждого человека. Таким образом, и объективные потребности машинного производства, и интересы самой личности обуславливают необходимость её всестороннего развития. Поэтому современная школа, как у нас, так и за рубежом, так или иначе, решает задачу всестороннего развития своих питомцев.

Новые задачи перед воспитанием ставит развёртывание компьютерной революции, информационных технологий. Это приводит к тому, что формирование всесторонне и гармонично развитой личности выступает не только как объективная потребность, но и ставится основной целью, т.е. идеалом современного воспитания.

В развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего *физическое воспитание*, укрепление её сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры. Без крепкого здоровья и надлежащей физической закалки человек теряет необходимую работоспособность, не в состоянии проявлять волевых усилий и настойчивости в преодолении трудностей.

Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармонического развития личности является *умственное воспитание*. Только благодаря уму человек выделился из животного мира как общественное существо, создал все богатства материальной и духовной культуры и обеспечивает непрерывный социально – экономический прогресс. Вот почему развитие пытливости, овладение знаниями, совершенствование мышления,

памяти и сообразительности, учащихся должно выступать в качестве сердцевины всестороннего развития личности.

Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности является *техническое обучение*, или приобщение её к современным достижениям техники, в том числе и бытовой, овладение умениями и навыками труда на более распространенных машинах, а также обращения с различными инструментами и техническими приспособлениями.

Весьма велика *роль моральных принципов в развитии и формировании личности*. Огромное значение придается *духовному росту членов общества, приобщению их к сокровищам литературы, искусства, формированию у них высоких эстетических чувств и качеств*. Все это, естественно требует, *эстетического воспитания*.

Будучи *идеалом воспитания*, к которому стремится общество, всестороннее и гармоничное развитие личности определяет общее направление учебно-воспитательной работы. В этом смысле оно выступает как общая цель воспитания.

В практическом плане цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого. В данном случае критериях оценки воспитанности человека.

Воспитание в целом, должно развивать в человеческом существе благожелательность к людям...Эти цели воспитания вообще – доброжелательное отношение к людям, устранение полезной и счастливой жизни, стремление к благородным, чистым наслаждениям – это в то же время и в частности конечные цели школьного воспитания.

Эдвард Торндайк

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.⁷⁹

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Безусловно, проблема целей воспитания дискуссионна, т.к. эти цели имеют конкретно-исторический характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов. Вот почему в различных педагогических концепциях его цель трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов. В последние годы в педагогике получило распространение ***прагматическая цель воспитания*** – *формирование социально адаптированной, активной и ответственной личности*, основные направления которой направлены на:

- а) воспитание казахстанского патриотизма, ориентированного, прежде всего, на приоритет национальных российских ценностей при должном уважении к ценностям других стран и культур;
- б) воспитание человека, способного самостоятельно выбирать жизненные цели, избегая как крайностей коллективизма, так и крайностей индивидуализма;

⁷⁹ Бордовская Н. В., Реан А. А., Педагогика, СПб, «Питер», 2006. С. 34.

в) воспитание человека, ориентированного на поступательное общественное и личное развитие в рамках тех идей, которое общество для себя избирает;

г) воспитание человека, понимающего идею устойчивого развития общества в рамках различных форм собственности и отвергающего эксплуатацию в любых формах;

д) воспитание человека, быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и готового активно влиять на эти условия для достижения как общественного прогресса, так и личного успеха;

е) воспитание законопослушного человека, умеющего легальными методами изменять систему власти, если она не работает в интересах народа и личности

ж) воспитание базовой культуры личности, открытой для преобразования социокультурного пространства.

Мировоззрение как ядро формирующейся личности

Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения личности. **Мировоззрение** представляет собой *целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу, общество и мышление)*. Это ядро самосознания личности. Оно выступает как целостное понимание людьми мира, самих себя и своего места в мире.

Структура мировоззрения есть способ объединения, воспроизведения в сознании, а также в общении, поведении, деятельности целостной и переосмысливаемой системы знаний о мире, изменяющейся в зависимости от характера воздействий на природу, от социальных отношений, положения субъекта в обществе. В ней выделяют знания, убеждения, действия. Знания приобретают мировоззренческий смысл, когда мы даем им оценку. Компонентом мировоззрения выступает такое знание, которое становится убеждением. Оно направляет человека, заставляет его действовать, намечать идеалы, выбирать ценности.

Мировоззрение включает три компонента:

1. *Мироощущение, мировосприятие* (эмоционально-чувственное составляющее мировоззрения)

2. *Миропонимание* (интеллектуальное составляющее мировоззрения, на уровне рационально-теоретического уровня представлено научными идеями)

3. *Мироотношение* – совокупность ценностных установок человека по тем или иным жизненным вопросам (формируется на основе мироощущения и миропонимания).

Каждому обществу и эпохе присуще свое мировоззрение. Оно исторически конкретно. Мировоззрение каждой эпохи реализуется во множестве групповых и индивидуальных вариантов.

В мировоззрении проявляется единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Субъективная сторона мировоззрения состоит в том, что у человека формируется не только целостный взгляд на мир, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимании и переживании своего «Я», своей индивидуальности, своей личности.

У человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются ***мировоззренческие убеждения***.

Убеждения — это не нечто «знаемое» и «понимаемое», это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности. Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности — ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Они заключают в себе веление действовать в соответствии с объективными требованиями общественного прогресса, с познанной человеком необходимостью. Пока личность не осознает эти требования как объективную необходимость, она может воспринимать веление должного как навязанное ей извне, чуждое и противное ее стремлениям и умонастроениям. Пока человек пробуждается к деятельности

внешней необходимостью, не перешедшей в его внутреннюю потребность, не ставшей его собственной волей, он действует без внутреннего горения, активности, без мобилизации всех ресурсов. Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейского, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Оно, это знание, может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что в реальной жизни существует как *стихийное*, так и *научное мировоззрение*.

С самого момента рождения ребенок постепенно вырабатывает представления о самом себе, об окружающем мире и о своем отношении к нему. По словам К. Роджерса, для самого раннего периода развития характерно зарождение представлений о хорошем или плохом посредством так называемой «организмической оценки», позволяющей ребенку на основе физиологических реакций разделять, что ему нравится, а что нет.⁸⁰ Однако вскоре ребенок начинает ориентироваться также на оценки взрослых об окружающих предметах и явлениях, а также о самом себе. По мнению П. Массена и соавторов, в период от полутора до двух лет у детей с помощью родителей начинают складываться критерии нормы для оценки явлений и форм поведения, которые ложатся в основу нравственного развития.⁸¹ Регуляция поведения в раннем детстве определяется тем, что при несоответствии предмета или поведения представлению ребенка о норме он начинает испытывать тревогу. Усвоение оценочных норм при этом осуществляется, как они полагают, в процессе наблюдения за реакциями родителей, выступающих в качестве модели поведения

⁸⁰ Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. С англ. -М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. -С.46

⁸¹ Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Хьюстона. Развитие личности ребенка: Пер. С англ. -М.: Прогресс, 1987 С.67-73

С точки зрения Г. Крайга, который описывает фактически две последовательные стадии принятия норм и ценностей в раннем детстве и дошкольном возрасте, вначале дети копируют лишь словесные формулировки, например, повторяя при выполнении того или иного запрещенного действия «нельзя, нельзя!» Позднее ребенок осваивает в поведении социальные и этические ценности посредством атрибуции свойств, совершая одобряемые поступки потому, что он «хороший», а не потому, что от него требуют такого поведения.⁸²

Применительно к младшему школьному возрасту, вначале групповые требования воспринимаются как чуждые, на втором этапе соблюдение норм основано на внешнем «стимуле-средстве» – наказании или похвале, на третьем этапе нормы и ценности приобретают для ребенка личностный смысл, становящийся основой эмоциональной коррекции поведения. Новая форма деятельности и общения, предполагающая выполнение одних и тех же заданий, объединяет детей и способствует все большей ориентации ребенка на нормы группы сверстников, выступающей в качестве своего рода посредника в освоении норм и ценностей общества в целом. Решающее значение в младшем школьном возрасте оказывает собственно учебная деятельность, определяющая как когнитивное, так и социальное развитие учащихся в процессе усвоения новых знаний и ориентации на взгляды учителя.

В подростковом возрасте главным новообразованием, по мнению Л. С. Выготского, является чувство взрослости, которое проявляется ориентацией на взрослые ценности. Такая ориентация, по справедливому замечанию И.С. Кона, отличается противоречивым характером. С одной стороны, для подростков исключительную значимость приобретают ценности, принятые в группе сверстников. С другой стороны, в этот период впервые появляется возможность формирования собственной связной и непротиворечивой ценностной системы, определяющаяся развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали. Процесс морального развития в подростковом возрасте, определяющийся построением и переоценкой системы

⁸² Г. Крайг Психология развития: Пер. С англ. — СПб.: Питер, 2000.

ценностей, идет тремя различными, но не исключаящими друг друга путями, основанными на новообразованиях подросткового возраста. Первый – это «основанное на тревоге сдерживание», то есть поведение, определяющееся сначала страхом наказания, затем, вследствие интернализации запретов, — чувством вины. Второй путь заключается в «основанной на эмпатии заботе», связанной с развитием способности понимать чувства других людей. Третий путь основан на развитии «мышления на уровне формальных операций», появлении способности к переоценке информации и переформулированию понятий.

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. Усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему его ценностных ориентации различного рода нравственных качеств. Осознание несоответствия провозглашаемых роди- (или даже обществом в целом) нравственных принципов реальной действительности проявляется в резкой и категоричной их критике, «бунтарстве», в ряде случаев – в идеализации морали своего поколения, выступающего для подростка образцом «совести общества».

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складывается лишь в юношеском возрасте. Как обоснованно пишет Л. И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе».⁸³ В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по нашему мнению, лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и

⁸³ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). -М.: Просвещение, 1968. -С.321

особенно насыщены.⁸⁴ Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Как отмечает И.С. Кон, характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различием вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», т.е. обособлением процессов профессионального и морального самоопределения.⁸⁵ Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей. Юношеский возраст, таким образом, является решающим в плане формирования ценностной системы личности.

Молодой человек овладевает целостным представлением о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания, и это значит, что *формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности, от ее активной практической деятельности.*

Интеллектуальный компонент мировоззрения предполагает движение от непосредственного, чувственного отражения действительности к абстрактному, понятийному мышлению. Однако понятийное мышление не является конечным пунктом научного и учебного познания — вслед за этим начинается восхождение от абстрактного к конкретному. При этом совершенствуется не просто процесс суммирования, нанизывания абстракций друг на друга, а создается синтез, который означает дальнейшее углубление в сущность явлений материального мира во всех их причинных связях и опосредованиях.

⁸⁴ Франкл В. В поисках смысла: Пер. С англ. И нем. — М.: Прогресс, 1990.

⁸⁵ См.: Кон И. С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. ; Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). — М.: Просвещение, 1979

В любом результате аналитико-синтетической деятельности (в понятиях, идеях, теориях) содержатся и знание, и способ деятельности. Это разные стороны процесса познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит *знаниям*. Все это требует развивать учащихся в единстве знания и умения мыслить и действовать.

Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает, насколько возможно, структуру современного научного знания, организуется вокруг и на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами познания и конкретными задачами их применения. Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентации личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний. *Положительное эмоциональное состояние* учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, к жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства — ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический фон образования.

Готовность и решимость личности достигнуть поставленной цели непосредственно связаны с волей. Она представляет собой несводимую к интеллекту и чувствам сторону сознания, основной функцией которой является регуляция поведения и деятельности. Воля в сочетании с убеждениями и чувствами подводит человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам. Наряду с интеллектуальным и эмоционально-волевым в состав мировоззрения входит *практически-действенный* компонент.

Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой. Учебно-трудовая и общественная деятельность вовлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружает разносторонней информацией, опытом общения. Она не ведет к чисто внешним результатам, а перестраивает внутренний мир школьников, развивает у них потребность активного созидания как свойство личности.

Недостаточно, чтобы эта деятельность была общественно полезна, нужно, чтобы она удовлетворяла самого ученика, соответствовала пусть не полностью, но в главных чертах его личному идеалу. Сформировать общественно значимый мотив – значит превратить объективную цель деятельности в «реально действующий мотив» (А.Н.Леонтьев), сделать внешнее, объективное внутренним достоянием субъекта, вызвать у него потребность к активной, самостоятельной деятельности (рис. 11.1).

Динамика формирования качеств активной, самостоятельной личности

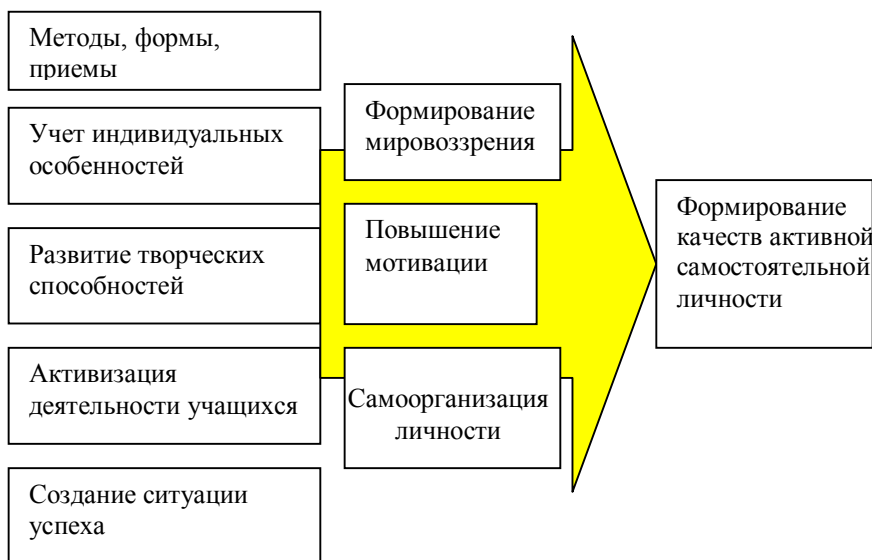


Рисунок 11.1.

Целостный процесс формирования у учащихся научного мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. *Осуществление межпредметных связей* позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить

целостное представление о нем. Особенно большое значение в мировоззренческом плане имеют такие межпредметные взаимодействия, которые дают учащимся возможность всесторонне охватить все свойства и связи изучаемых объектов. К примеру, на основе межпредметной корреляции у школьников формируются такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественнонаучных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы, единство антропогенеза и социогенеза и др.

Социальная и профессиональная позиции педагога являются важнейшим единством формирования научного мировоззрения. Успех формирования мировоззрения основывается во многом на доверии учащихся к педагогу. Только педагог, который всем своим существом принял возвышающий смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая личность, может быть духовным наставником молодежи.

Воспитание как педагогическая система

Появление в педагогике понятия «воспитательная система» обусловлено влиянием на теорию и практику воспитания идей системного подхода, получивших широкое распространение в современной науке, менеджменте и технике. Это понятие в настоящее время становится все более распространенным, и есть все основания считать, что в ближайшие годы оно станет ключевым в педагогике.

Причин этому несколько. Одна из них – неудовлетворенность педагогов результатами своего труда, осознание того, что ставка значительной части практиков на готовые технологические приемы не может коренным образом изменить учебно-воспитательный процесс. Ещё А.С.Макаренко на заре новой школы критиковал логику уединенного средства в организации учебно-воспитательного процесса. Не прием, не метод, не способ, какими бы заманчивыми они ни казались, а система является ключевым понятием в педагогике будущего. Вторая причина связана с наличием в педагогических коллективах хороших идей, опыта работы, позволяющих создавать авторские воспитательные системы. Третья причина связана с тем, что идея создания

воспитательной системы плодотворна и нацелена на конечный результат.

Воспитательная система – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у учреждения образования или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся.

Характеризуя системы различной природы, ученые всегда обращают внимание на компонентный состав изучаемого объекта, ведь от набора компонентов, их свойств и связей зависят качества и параметры системного образования в целом. Воспитательная система школы имеет определенную структуру. Ее базовые элементы:

- цели (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается);
- деятельность, обеспечивающая реализацию целей;
- субъект деятельности, ее организующий, в ней участвующий;
- рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность;
- среда системы, освоенная субъектом;
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Таким образом, воспитательная система – это комплекс взаимодействующих компонентов, взаимосвязь и интеграция которых обуславливает формирование благоприятных условий для жизнедеятельности и развития субъектов целостного педагогического процесса.

Выделим наиболее существенные и важные **компоненты создания и актуализации воспитательной системы класса**, к которым следует отнести:

- **индивидуально-групповой**, представляющий собой сообщество детей и взрослых, объединенных совместной жизнедеятельностью в рамках учебного сообщества. Он имеет исключительную важность. Во-первых, именно члены сообщества (педагоги, учащиеся, родители), обладая субъектными полномочиями, решают, какую воспитательную систему создавать, как ее моделировать и строить, каким образом система должна функционировать и т.д. Во-вторых, основное предназначение воспитательной системы заключается в

содействии *развитию личности* каждого члена классной общности и *формированию коллектива* в данном сообществе.

- **ценностно-ориентационный компонент**, который представляет собой совокупность следующих элементов: ключевая идея замысла системы; цель и задачи воспитания; перспективы жизнедеятельности сообщества; принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности коллектива. Этот компонент называют *ценностно-смысловым ядром* системы. В воспитательном пространстве класса существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей. Одни ценности играют важную регулятивную роль в построении совместной деятельности и общения, другие – имеют второстепенное значение для членов сообщества и служат лишь фоном их жизнедеятельности, а третьи – вообще не замечаются и как бы вовсе не существуют. Речь идет о приоритете тех или иных ценностей в воспитательной системе. Именно *приоритет* ценностей, а не их палитра оказывает решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, формирование индивидуальных ценностных ориентаций участников воспитательного процесса.

- **функционально-деятельностный компонент**, складывающийся из таких элементов, как: системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; педагогическое обеспечение жизнедеятельности классного сообщества. Этот компонент выполняет роль *главного системообразующего фактора*, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных функций и связей. Основу данного компонента составляет совместная деятельность членов сообщества. Изучение воспитательной практики классных руководителей, успешно работающих с учащимися, показывает, что они, с одной стороны, пытаются использовать в воспитании и развитии школьников разнообразные виды и формы деятельности, а с другой – в широком спектре деятельности выделяют какой-то *один вид* в качестве системообразующего и с его помощью строят воспитательную систему класса, формируют неповторимую индивидуальность («лицо» классного коллектива). Чтобы осуществляемая деятельность и ее влияние на развитие личности ребенка носили более целенаправленный и системный характер,

педагоги предпринимают попытки объединить отдельные воспитательные дела и мероприятия в более «крупные дозы воспитания» – тематические программы, ключевые дела, социально-педагогические проекты;

- ***пространственно-временной компонент***. Он состоит из таких элементов, как: эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда жизнедеятельности и развития учащихся; связи и отношения детского сообщества с другими общностями детей и взрослых; место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения; этапы развития воспитательной системы. Каждая воспитательная система имеет среду – свое жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации. Так в общеобразовательной школе, основным «местом жительства» класса, как правило, является учебный кабинет, закрепленный администрацией школы за учащимися и классным руководителем данного класса. В нем происходят главные события классной жизни, специально создаются или стихийно возникают ситуации, которые существенно влияют на становление личности ребенка и формирование детского коллектива. Однако это не означает, что воспитательная система класса должна быть закрытой системой с максимально ограниченными внешними связями и отношениями. Только открытость системы позволяет ей эффективно действовать и интенсивно развиваться, а неоправданное ограничение внешних связей воспитательной системы ведет к кризисным явлениям в функционировании и развитии системного образования. Нередко излишняя корпоративность «разъедает» внутренние связи и отношения. В результате ранее благополучный ученический коллектив становится конфликтным, менее организованным и сплоченным. Для процесса его развития становятся характерными регрессивные тенденции. Поэтому педагог должен заботиться об установлении и укреплении связей коллектива со сверстниками из других учебных коллективов, о формировании *межвозрастных* отношений внутри образовательного учреждения и за ее пределами.

- ***диагностико-результативный компонент***, включающий в себя следующие элементы: критерии эффективности

воспитательной системы; методы и приемы изучения результативности воспитательной системы. В последние годы педагоги пытаются отказаться от измерения результатов воспитательной деятельности «на глазок» и стараются овладеть диагностическими приемами и методами исследования эффективности учебно-воспитательного процесса. Однако не всегда эти попытки бывают удачными, так как нередко им недостает знаний и умений в психолого-педагогической диагностике. Порой им сложно определить критерии результативности воспитательной работы, найти и корректно использовать методики изучения, правильно обработать, интерпретировать и оценить полученные результаты, поэтому актуальна проблема создания в учреждениях образования психолого-педагогической службы.

Воспитательную систему нельзя привнести в школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждой школе будет индивидуальной. Несхожесть воспитательных систем определяется типом учебного заведения, ведущей идеей, ради реализации которой она создается, воспитательным потенциалом педагогов, творческим почерком директора, составом учащихся, социальным заказом родителей, материальной базой воспитания, особенностями среды.

Критерием эффективности функционирования воспитательной системы могут быть признаны следующие показатели:

- воспитанность учащихся, характер взаимоотношений;
- защищенность и комфортность личности в сообществе;
- удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью коллектива, его социально-психологическим климатом;
- сформированность коллектива, корпоративная идентичность;
- имидж и репутация сообщества (класса/группы, школы/вуза);
- корпоративная идентичность и проявление индивидуальности («лица») классной общности
- проверка временем (прочность поколений, преемственность традиций, коллективные привычки).

Успешность развития воспитательной системы зависит от умения педагога правильно определить этапы этого процесса и в

соответствии с ними определить цели и средства педагогической деятельности.

Любая воспитательная система – явление развивающееся. Она проходит этапы формирования, функционирования в оптимальном режиме, развития или, при необходимости, обновления.

Формирование современных (лично-ориентированных) воспитательных систем начинается с разработки ее исходной концепции и ознакомления учащихся, педагогов и родителей с ее основными идеями (например, свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность и т. п.). На этапе функционирования реализуются нормы поведения, формы организации жизнедеятельности воспитуемых и воспитателей. В процесс управления системой вовлекается все большее число педагогов и учащихся. К тому же в рамках системы предусматриваются так называемые зоны свободного развития, побуждающие участников воспитательной системы к творческому поиску.

Развитие воспитательной системы – педагогически управляемый процесс. Определяя основные характеристики системы при ее формировании, педагоги затем осознают себя лишь одной из действующих в ней сил. С усилением значения коллектива выбор перспектив дальнейшего развития воспитательной системы осуществляется педагогами и воспитанниками совместно. При этом основным критерием педагогической целесообразности функционирования воспитательной системы признается самочувствие воспитанников, направленность и уровень их личностного становления и развития.

Процессы обновления связаны с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ориентаций и нравственных норм. Испытывая влияние, как внешних факторов окружающей среды, так и внутренних саморегуляционных процессов, воспитательная система преодолевает противоречия между ценностными компонентами, культивируемыми педагогами и складывающимися в окружающей среде, между воспитателями и воспитанниками, между педагогическим коллективом и семьей, между традициями и новациями и т.д.

В функционировании воспитательной системы может наступить кризисный этап, который явно не осознается ни педагогами, ни воспитуемыми, но проявляется либо в неудовлетворенности учебной и другой деятельностью, либо в затруднениях при проведении традиционной работы. Старение воспитательной системы, наоборот, выражается в излишней упорядоченности жизни коллектива, потере чувства нового, ослаблении инициативы воспитуемых. Однако этапов кризиса и старения можно избежать, если в рамках системы возникнут конструктивные импульсы к обновлению.

Современные воспитательные системы

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы, отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования, моделью, основанной на определенном учении, путями внедрения и др. Охарактеризуем некоторые конкретные воспитательные системы.

Вальдорфская школа

Воспитательные системы вальдорфских школ существуют с начала XX в. Первая школа появилась в 1919 г. в Штутгарте. В основу концепции ВС положено антропософское учение Рудольфа Штейнера; главная идея заключается в том, что человек является отражением трех миров, единством трех тел – физического, духовного и душевного, а становление личности ребенка должно проходить в соответствии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром.

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, мысль, интеллект и нравственность человека. Главный принцип, который заложен в организацию воспитательной системы, – *принцип свободы*. При этом свобода обязательно подразумевает *ответственность*. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа – союз свободных людей, не зависящих ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые, как правило, являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется

полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов учебно-воспитательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является *культура*. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, музыка, изобразительные виды искусств, театр, эвритмия, интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников.

Педагог в вальдорфской школе учит своих воспитанников воспринимать все живое в природе. Для учеников обязательна работа на земле. Хотя раз он должен пройти весь путь от посадки зерна до выпечки хлеба. В этом отражен главный принцип трудового воспитания – видеть результаты своего труда.

Яркое слово учителя, ритм, природные материалы, игра, творчество – основные средства обучения и воспитания. Рассказ, беседа, диалог, интегрированный урок, экскурсия – основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на свои глубокие знания индивидуальных особенностей детей, их душевных переживаний, которые становятся стимулом к осознанию своего Я. При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Вальдорфские учителя – это высокоэрудированные, прекрасно подготовленные специалисты. Они считают, что главное в образовании – развитие способности чувствовать, умение творчески созидать, знание природы и развитие художественного вкуса. Классный учитель, который в течение первых восьми лет ведет класс, и другие педагоги строят свои занятия не по готовым рецептам, они вместе с учениками ищут ответы на возникающие вопросы, открывают новые знания. При этом они не скрывают, что им, как и воспитанникам, все достается нелегко. Тем самым у детей снимается страх совершить в процессе обучения ошибку. Учителя обходятся без отметок. Суждения-советы они высказывают в своих пожеланиях ученику, в свободном общении. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

Гуманистическая воспитательная система (школа № 825 г.Москвы, система В.А.Караковского)

Школа № 825 была основана в 1970 г., в 1977 г. с приходом нового директора *В.А.Караковского* здесь началось создание гуманистической воспитательной системы (ориентация на личность), которая в своем становлении и развитии прошла несколько этапов.

На первом этапе (1977-1981) была проведена *диагностика педагогического и ученического коллективов*, их деятельности, взаимоотношений школы с социумом. Внедрялась и уточнялась разработанная В.А. Караковским *концепция воспитательной системы*; были определены перспективы развития школы, созданы программные документы («Заповеди педагогического коллектива», «Нравственные принципы школьника образцового города» и др.); педагоги и учащиеся были включены в совместную творческую деятельность, стали использовать коммунарскую методику. Итогом данного этапа явилось формирование нового педагогического мышления, переоценка ценностей и утверждение идеи о необходимости дальнейшего развития воспитательной системы.

Второй этап (1981-1986) характеризовался *стабилизацией системы*, четко оформлялись ее структурные компоненты, были созданы органы самоуправления. При этом главной ценностью считалась личность школьника, ее интересы и способности. Повысились качество успеваемости и уровень воспитанности учащихся. Внутри педагогического коллектива изменился стиль отношений, его стали определять демократизация, сотрудничество и сотворчество. Коллективная творческая деятельность приобрела господствующий характер. Однако в этот период появились противоречия между учебной и внеучебной деятельностью, поставившие перед коллективом ряд новых задач, направленных на *изменение ведущих видов деятельности*, ее сущностных основ, – это и явилось основным содержанием третьего этапа развития воспитательной системы (1986-1988).

Следующим, четвертым, этапом формирования воспитательной системы стала *отработка перспективных направлений дальнейшего ее развития*. Вместе с тем

широкомасштабные изменения в обществе, начавшиеся в 1991 г., привели к коренным преобразованиям в образовательной сфере. Провозглашенные принципы демократизации и гуманизации потребовали от педагогического коллектива внесения корректив во все структурные компоненты системы от цели до результата. В основу содержания воспитательной работы были положены общезначимые ценности: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Гуманные отношения стали главным механизмом воспитания личности, В воспитательной системе увеличилась степень свободы, возросла роль ситуации выбора и ситуации успеха. В методах воспитания стали преобладать диалог, групповая дискуссия, метод создания педагогической ситуации, условий для самореализации личности.

Воспитательная система «Педагогика общей заботы» (коммунарская методика)

Идея «педагогика общей заботы» была выдвинута И.П.Ивановым, Ф.Я.Шапиро и их последователями в конце 1950-х гг. XX в. В основу ее положены следующие принципы: сотрудничество взрослых и детей, социально полезная направленность, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество. Кроме того, «педагогика общей заботы» поддерживала такие идеи коллективного творческого воспитания, как единое целеполагание, общее участие в организации дела, ситуации-образцы, эмоциональное насыщение жизни коллектива. Суть каждой из этих идей заключается в коллективной творческой направленности деятельности, выработке и осмыслении взрослыми и детьми целей и идеалов своей совместной жизни. Эмоциональная насыщенность жизни коллектива предусматривала увеличение эмоционального напряжения, возникновение чувств единения, доверия, душевного подъема при помощи специальных средств (символы, традиции, обряды). Развиваясь во внешкольной среде, данная методика строилась первоначально как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры школы.

Когда сегодня говорят о коммунарской методике – важной составляющей «педагогика общей заботы», – подразумевают чаще всего *методику коллективной творческой деятельности*

(КТД). Коллективная творческая деятельность разнообразна по формам и содержанию. Эта деятельность направлена на служение людям, Родине, заботу о себе, близких и далеких людях. Ее идея становится центром целой серии коллективных творческих дел разных видов. *Коллективное творческое дело* – это совокупность разнообразных приемов и действий, выстроенных в определенной последовательности. Методика коллективной творческой деятельности предусматривает создание свободных групп, сотрудничество и сотворчество, коллективную работу, игровую деятельность и саморазвитие личности.

Идеи «педагогике общей заботы» находят отражение и ***в методике организации коллективной познавательной деятельности*** (КПД), на уроках и во внеучебное время, помогая успешно решать воспитательные и развивающие цели: формирование нравственных качеств личности, воспитание познавательной активности и самостоятельности, коммуникативных умений на основе индивидуальных интересов и способностей.

Организация коллективной познавательной деятельности включает следующие основные направления: создание широкого учебного актива, четкое управление совместной деятельностью, овладение методикой различных форм организации КПД.

Учебный актив выполняет разнообразные функции, например, ассистентов учителя на уроках и на внеклассных мероприятиях, лаборантов на практических занятиях, консультантов по предметам, оформителей учебных кабинетов и др. Коллективная познавательная деятельность осуществляется в различных формах: устный журнал, защита проекта, общественный смотр знаний и др. Работа в группах на уроках включает в себя элементы фронтальной и индивидуальной работы. Группы формируются из 4-6 человек, в них входят учащиеся с различным уровнем подготовленности. При формировании групп учитываются интересы и желания учащихся.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что одним из наиболее ярких проявлений воспитательной системы, выстроенной на основе «педагогике общей заботы», являются самоуправление и самоуправление. Здесь главное – *организация жизнедеятельности коллектива*.

Как важнейшее условие воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (уважение, ответственность, требовательность).

Воспитательная система «Педагогика успеха»

Воспитательные системы, выстроенные на основе идей «педагогика успеха», позволяют проектировать работу школы по созданию условий для гармоничного развития достойной личности, удовлетворения ее потребности в самореализации и уважении, по формированию ориентации на успех и достижение. *Успех* – это наиболее полное достижение поставленной цели, а достижение в свою очередь – это *опредмеченный результат*. Подобную воспитательную систему с 1989 г. по настоящее время представляет гимназия № 56 г. Санкт-Петербурга.

В 1992 г. была разработана концепция эффективного воспитания, суть которой состоит в том, что *школа – это субъект успешного развития*. В основу программы развития была положена гуманистическая направленность и идеи «педагогика успеха»: создание ситуации успеха у каждого учителя и ученика, вера в собственные силы, ориентация на значимые для школы ценности.

В качестве ведущих были выделены идеи профессионализма, целенаправленного развития, престижной школы Ленинграда (ныне Санкт-Петербурга) как самоценности для образования, порядка, защищенности и комфорта, здоровья, театра и игры.

Определилось ценностно-ориентационное поле развития воспитательной системы школы, включающее ряд ключевых понятий (успех, доброта, детство, игра, образование, город, комфорт, красота, порядок, активность, профессионализм, талант, здоровье), а также этапы: диагностический, проектировочный, системный, деятельностный, технологический, корректировочный, эмоционально-притягательный, ориентированный на успех. Были разработаны следующие критерии оценки воспитательной системы школы (разделенные на две группы: I – критерии функционирования, II – развития): результативности (соответствия образовательным стандартам, уровня научно-методического обеспечения); удовлетворенности; «углубления развития»; роста достижений школы и каждой личности; непротиворечивости; экономического и

материального развития. Главный интегральный критерий – *активность участия педагогов, учащихся и родителей в преобразующей деятельности.*

Школа диалога культур

Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов учебно-воспитательного процесса является стержневой и оригинальной в учебно-воспитательной системе школы диалога культур С. Курганова.

В этой системе находят свое воплощение идеи *М. Бахтина* о культуре как диалоге («любая культура – это живой процесс общительной связи»), *Л. Выготского* – о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, *В. Библера* – о философской логике культур.

В.С.Библер определил основные положения установки на новый тип образования в школе диалога культур.

Во-первых, это переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования – вот чем должен обладать выпускник школы диалога культур. Знания о путях изменения знаний, умение корректировать и обновлять умения, навыки трансформации и переформирования навыков – вот что требуется от молодого человека XXI в.

Во-вторых, данная воспитательная система предполагает углубленное освоение «диалогизма» как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но и суть самой мысли. Углубленное понимание «диалогизма» мышления развернуто через идею диалога культур.

В-третьих, весь процесс обучения в школе строится в первую очередь не на усвоении дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, а на целенаправленном спиральном возвращении мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения и воспитания в школе диалога культур. Вообще, истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопрос: как возможно это

бытие, откуда взялись такие необъяснимые явления, как число, слово, сознание своего Я.

В-четвертых, основное содержание школьного курса – это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга.

Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культуuroобразующей воспитательной роли школы. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре – не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Поэтому учащиеся должны не заучивать правила, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое Я.

Справедливые сообщества

«Справедливые сообщества», как разновидность воспитательной системы, создавались в школах США в 70-е гг. XX в. В основу концепции данной воспитательной системы были положены идеи *Лоуренса Кольберга*, которые перекликаются с принципами «педагогике общей заботы» И.П.Иванова. Это идеи гуманизма, демократии, справедливости, заботы друг о друге, самоуправления, нравственных ценностей. В концепции нашла отражение и теория *Жана Пиаже* о стадийном умственном развитии, о единстве умственного и морального в процессе целостного формирования личности. *Эмоционально-когнитивная концепция Л.Кольберга* основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы, прежде всего, гуманистические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков.

В качестве этапов нравственного развития личности Л. Кольберг рассматривает следующие уровни и ступени. Первый уровень (*предсоциальный*) включает две ступени: ориентация на покорность и наказание; мораль достижения наслаждения. Второй уровень (*социальный*) также имеет две ступени:

мораль «хорошего мальчика», сохранение добрых взаимоотношений; мораль поддержания авторитета. Третий уровень (*постсоциальный*) составляют следующие ступени: мораль ориентации на общественный договор, выражающий основные принципы конституции; мораль индивидуальных принципов совести.

«Справедливые сообщества» в школе – это добровольные объединения администрации, учащихся и учителей, имеющие прочные связи с родителями. Все члены сообщества обладают правом голоса в решении основных проблем. Школа живет по разработанному собственному кодексу поведения, управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Содержанием жизни сообщества является разнообразная деятельность на пользу окружающих, например: расчистка игровых площадок, сбор средств для нуждающихся, творческие конкурсы, собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела «справедливого сообщества». Одним из методов нравственного воспитания является решение дилемм. Общими характеристиками сообществ являются эмоционально комфортная обстановка в школе, чуткость и забота друг о друге, нравственная и интеллектуальная развитость детей и взрослых, сотрудничество. Наиболее удачно реализует концепцию «Справедливых сообществ» Л.Кольберга Скарсдейльская альтернативная школа в пригороде Нью-Йорка, в которой перспективно действуют такие органы самоуправления, как общее собрание и «комитет справедливости». Важнейшие школьные проблемы систематически обсуждаются на страницах журнала, авторами которого выступают учителя, учащиеся и родители. Результатом умственного и нравственного воспитания детей является сформированность у них таких гуманных качеств, как вежливость, предупредительность, приветливость, высокий уровень ответственности, гордость за свою школу, свобода личности, чувство собственного достоинства, творчество. В данной школе широко используются такие методы и приемы, как диалог, дилемма, общественное мнение, требование, перспектива и др.

Воспитательная система школ глобального образования

Наиболее разработанными моделями глобального образования являются модели Р.Хенви и М.Боткина, которые возникли в США в 70-е гг. XX в. Они сочетают общечеловеческий и локальный аспекты, философское осмысление и конкретную реализацию. Отвечая насущным нуждам человечества на данном этапе развития, они рассматривают мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех.

По мнению *Р. Хенви*, суть глобального образования – это совокупность следующих «измерений»: 1) формирование непредвзятого взгляда на мир; 2) осознание состояния планеты; 3) кросскультурная грамотность; 4) осознание динамики мировых процессов; 5) осознание возможностей выбора.

Суть новой теории обучения, предлагаемой в модели *М.Боткина*, состоит в переходе от бессознательного приспособления к миру, характерного для традиционного обучения, к сознательному предвосхищению, которое обеспечивается инновационным подходом. Этот подход представляет собой единство двух аспектов: предвосхищения (способности справляться с новыми ситуациями, предвидеть события, увязывать прошлое с настоящим и будущим, оценивать последствия текущих событий и принимаемых решений, изобретать новые альтернативы и разделять ответственность за принятые решения) и сопричастности (способности к сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию, совершенствованию умения общаться с людьми).

Достичь этого практически невозможно без специальной учебной программы, без учебных планов и особой структуры, которая отличала бы глобально-ориентированную школу от школ, базирующихся на другой образовательной философии. Учебные планы для начальной и средней школ, по *Уиллорду Книту*, должны быть совершенно различными, но при этом обязательно дополнять друг друга. В начальной школе (в США и многих странах Запада время обучения составляет 6 лет) приоритет отдается развитию концептуальных основ, а также базисным навыкам и умениям. К последним относят следующие способности: получать и

перерабатывать информацию; решать проблемы; критически мыслить; участвовать в общественной жизни; а также грамотность и коммуникативную компетенцию на родном и иностранных языках.

К приоритетам средней школы *У. Книп* в первую очередь относит: широту восприятия мира, возможности специализации и совершенствование базисных навыков и умений на более высоком уровне. Восприятие мира можно сделать всеобъемлющим за счет изучения естественно-научных, математических, социальных систем, различных культур и этических ценностей (в русле гуманитарных и общественных наук), насущных проблем человечества (в рамках естественных и общественных наук и собственно глобальных курсов), а также за счет видения мира в исторической перспективе (при изучении истории, литературы и др.).

Что же касается возможностей специализации на старшей ступени, то *У. Книп* предлагает глобально-ориентированные направления специализации, не замыкающиеся в рамках изолированного предмета: иностранные языки; современные системы и технологии; страноведение; изучение чужих культур, непривычных для западной цивилизации, перспектив в восприятии мира; глобальные проблемы, стоящие перед человечеством; так называемые «академические дисциплины».

Каждый учебный предмет в отдельности способствует созданию у обучающихся целостного представления о мире в конкретной перспективе: можно формировать языковую, физическую, историческую и т.д. картины мира. Накладываясь друг на друга, они могут создать многомерное видение мира в пространстве и времени. Каждый предмет, помимо практической ценности, может обеспечить максимальную реализацию воспитательных целей, способностей человека, его творческого плана. В нем заложены большие возможности для развития личности.

Мы - этот мир, мы
все в нём - дети,
Мы вместе - те, кто
может каждый день
Наполнить светом.
Выбор сделан нами,
Чтоб жизнь свою
спасти,
Должны приблизить
лучший день
Лишь я и ты.

Майкл Джексон
«*We Are the World*»
(Мы — этот Мир)

Семейное воспитание в целостном педагогическом процессе

Семейное воспитание – систематическое целенаправленное воздействие на ребёнка взрослых членов семьи и семейного уклада.

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой. Брак двух людей еще не составляет семью: она появляется и укрепляется с рождением детей. В воспроизводстве человеческого рода, в деторождении и воспитании заключены основные функции семьи. В семьях всех социальных и этнических групп традиционно проявлялась большая забота о воспитании детей. В народе оно чаще всего строилось по принципу «делай как я», то есть в основу семейного воспитания был положен авторитет родителей, их дела и поступки, семейные традиции. В качестве образца в первую очередь выступал отец, глава семьи. Его пример, как правило, был образцом для подражания мальчиков, девочки чаще учились у матери.

В *патриархальной семье* семейное воспитание осуществлялось в домашних условиях непосредственно матерью с использованием элементов внесемейного воспитания («дома молодежи», «дядьки», кумовство и т.д.). Оно было ориентировано на такие ценности, как труд, красота, нравственность, рождение и воспитание детей. Но после революции 1917 года воспитание детей было объявлено делом государственным. Только что родившегося ребенка родители определяли в ясли, затем в детский сад, далее в школу с продленным днем или в школу-интернат. Ребенок вырастал, таким образом, переходя из одного образовательного учреждения в другое. Его свободное время тоже было распределено между музыкальной или спортивной школами, станцией юного техника или юного натуралиста и т.д. Даже летние каникулы проходили вдали от семьи, под педагогическим руководством воспитателей и пионервожатых в трудовых и пионерских лагерях, в туристских походах и экскурсионных поездках. В результате то, что считалось социальным достижением – государственно-общественная забота о детях – обернулась значительным

ослаблением семейного воспитания и снижением уровня влияния родителей на детей. За родителями сохранились лишь, и то частично, забота о воспитании детей, об их одежде, о физическом здоровье.

Советская система домашнего воспитания строилась на педагогическом влиянии на семью со стороны учебных заведений путем педагогического всеобуча родителей и широкого привлечения их к совместной работе по воспитанию подрастающего поколения. Приоритетными ценностями семейного воспитания стали патриотизм, процветание и безопасность страны, дружба, равенство, трудолюбие, дисциплина, честь, порядочность, красота, добро, здоровье, семья, любовь к детям, уважение старших.

В постсоветский период наметились кризисные явления в обществе, связанные с социально-экономическими преобразованиями. В результате ослабилась роль семьи, понизилось внимание государства к ее проблемам, нарушилось тесное взаимодействие школы, семьи и социума в воспитании детей. Это привело к снижению авторитета семьи, недооценке базовых семейных ценностей и роли лучших традиций педагогики в домашнем воспитании.

Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук – психологии, педагогики, социологии, демографии, экономики. Специалисты изучают динамику эмоциональных отношений в браке, причины одиночества в семье и ее распада, особенности семейного воспитания. В педагогической науке проблемы семьи изучаются в контексте базовых семейных ценностей, их воспитательного потенциала, специфики, форм, методов, средств и стилей домашнего воспитания, социально-психологических функций материнства и отцовства. В работах Б.Т. Лихачева, В.А. Мижерикова, А.В. Мудрика, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, Е.С. Рапацевича, В.В. Чечета дается обобщенный анализ феномена *«семейное воспитание»*, который содержит следующие характеристики:

- *семейное воспитание – процесс, в ходе которого происходит полноценное становление и развитие личности ребенка;*

- *семейное воспитание – совокупность целенаправленных воспитательных воздействий со стороны родителей и других*

членов семьи, главной задачей которых является подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях.

Если главная и общая задача семейного воспитания – это подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях; то более узкая, конкретная – *усвоение ими знаний, умений и навыков, необходимых для нормального формирования личности в условиях семьи.* В семейном окружении, в общении, в диалоге разных поколений происходит реальное становление личности ребенка и одновременно изменяется структура личностных ценностей родителей. В современном мире семья часто оказывается на перекрестке социальных и экономических проблем общества; она – главный защитник личности, убежище и фундамент, хотя сама при этом испытывает внутренние болезненные противоречия. Связи «родитель-ребенок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, ее актуального состояния и направлений будущего развития.

Цели и средства семейного воспитания обусловлены общественно-экономическим строем, уровнем развития культуры. Оно обычно строится на основе идеологии, морали и системы взаимоотношений того социального слоя, к которому относится семья. Социально-психологическая модель семейных отношений отражает типологизацию семей, структуру, формы, стили воспитания, а также проблемы современной семьи.

Разнообразны формы и типы семей. Наиболее архаичным типом является ***патриархальная (традиционная) семья.*** В ней много детей и совместно проживают разные поколения родственников; строго соблюдаются национальные и религиозные обычаи. В патриархальной семье, как правило, царят основы авторитарности. Семьи с чертами патриархальности сохранились в сельской местности, в малых городах.

В последние десятилетия растет число малых семей, состоящих из двух человек: неполных, материнских, «пустых гнезд» (супруги, дети которых покинули родительскую семью). Наблюдается рост неполных семей, возникших в результате развода или смерти одного из супругов. В неполной семье один из супругов (чаще мать) воспитывает детей. Такую же структуру имеет ***материнская (внебрачная) семья,*** которая отличается от неполной тем, что мать не состояла в браке с отцом своего ребенка.

Отечественная статистика свидетельствует о росте «внебрачной» рождаемости: каждый шестой ребенок появляется у незамужней мамы. Часто ей всего 15-16 лет, она не в состоянии ни содержать ребенка, ни воспитывать его. Зрелые женщины (возраст около 40 лет и выше) стали создавать материнские семьи, сознательно сделав выбор «родить для себя».

Выделяют следующие виды **социально-аксиологической направленности** семьи:

- *общественно-прогрессивная* (поддержка ценностей социума, единство взглядов, хорошие межличностные отношения);
- *противоречивая* (отсутствие единства взглядов, взаимоотношения на уровне борьбы одних тенденций с другими);
- *антиобщественная* (противоречие ценностных идеалов идеалам общества).

По психологическому здоровью семьи делятся на два типа: **благополучные** и **неблагополучные**. Неблагополучные, в свою очередь, разделяют на конфликтные, кризисные и проблемные (рис. 11.2).

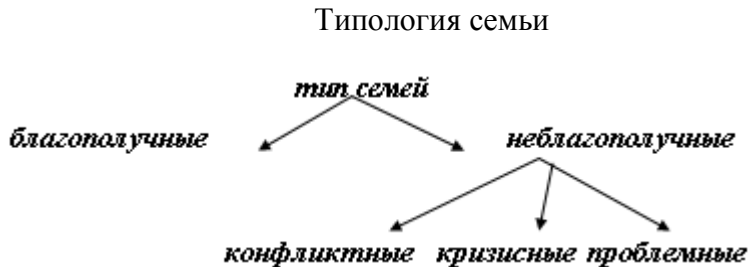


Рисунок 11.2.

Благополучные семьи. Их проблемы, как правило, вызваны внутренними противоречиями и конфликтами, которые связаны с изменяющимися условиями жизнедеятельности в социуме: 1) с чрезмерным стремлением защитить друг друга, помочь другим членам семьи («снисходительная, потворствующая гиперпротекция» и «чрезмерная опека»); 2) с неадекватностью

соотнесения собственных представлений о семье и тех социальных требований, которые предъявляются к ней на данном этапе социального развития (трудности восприятия противоречий современного социума).

Неблагополучные семьи (проблемные, конфликтные, кризисные). Психологические проблемы возникают из-за неудовлетворения потребностей одного или нескольких членов семьи под воздействием сверхсильных внутрисемейных и общесоциальных жизненных факторов. Главной проблемой, как правило, является положение ребенка в семье и отношение к нему родителей. В неблагополучных семьях у родителей зачастую проявляются различные психогенные отклонения: проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, жестокость и эмоциональное отвержение, неразвитость родительских чувств и т.д.

Конфликтные семьи. Во взаимоотношениях супругов и детей есть сферы, в которых интересы, потребности, намерения и желания членов семьи приходят в столкновение, порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния. Брак может длительно сохраняться благодаря взаимным уступкам и компромиссам, а также другим скрепляющим его факторам.

Кризисные семьи. Противостояние интересов и потребностей членов семьи носит особо резкий характер и захватывает важные ее сферы жизнедеятельности. Члены семьи занимают непримиримые и даже враждебные позиции по отношению друг к другу, не соглашаясь ни на какие уступки или компромиссные решения.

Проблемные семьи. Для них характерно появление особо трудных ситуаций. Например, отсутствие жилья, тяжелая и продолжительная болезнь одного из супругов, отсутствие средств на содержание семьи, осуждение за уголовное преступление на длительный срок и целый ряд других чрезвычайных жизненных обстоятельств.

Семейное воспитание неразрывно связано с самовоспитанием взрослых, формированием у них качеств и черт характера, обеспечивающих эффективное педагогическое воздействие на детей. Специфика детско-родительских отношений в контексте эффективности межличностных отношений заключается

в том, что они характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя. Существует также определенная амбивалентность в отношениях родителя и ребенка – с одной стороны родитель должен уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействии с внешним миром. С одной стороны родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому. Особенностью родительского отношения к ребенку заключается также и в том, что в зависимости от возраста ребенка меняются родительские установки. **Родительские установки** (позиции) – система или совокупность родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним. Установки и соответствующее поведение, которые не связаны именно с данным ребенком, а характеризуют отношение к детям вообще принято называть **родительским стилем**. В педагогике выделены следующие стили семейного воспитания: *демократический, авторитарный, попустительский и, принятые в семье ценности*. В качестве наиболее значимых черт родительского стиля А.Я. Варга и В.В. Столин выделяют эмоциональные, когнитивные и деятельностные его аспекты.

Большинство авторов выделяют такие параметры взаимодействия родителя с ребенком: *автономия – контроль* (Е.С. Шеффер, Р.К. Белл, С. Броуди, Е.Е. Маккоби, В. Шутц); *отвержение – принятие* (А. Роз, М. Сегельман, А.И. Захаров, Д.И. Исаев, А.Я. Варга); *требовательность* (Е.Е. Маккоби, О. Коннер, П. Слатер); *степень эмоциональной близости, привязанности* (Дж. Боулби, Г.Т. Хоментаскас); *строгость* (Е.Е. Маккоби, П.Слатер); *непоследовательность – последовательность* (С. Броуди, Е.Е. Маккоби, А.И. Захаров).

Обобщая все существующие классификации детско-родительских отношений, Е.Т. Соколова и И.Г. Чеснокова выделяют две оси, два измерения: *любовь – контроль*. Первая ось выражает эмоциональное отношение родителя к ребенку, родительскую установку и то, каким он воспринимает собственного ребенка. Любовь или принятие – это уважение к ребенку, забота о нем, понимание его внутреннего мира, терпеливое отношение к его психофизическим особенностям, поощрение самостоятельности и

инициативы. Враждебность, неприятие – это неуважительное отношение к ребенку, жестокость, пренебрежительность, невнимательность. Ось (*автономия – контроль*) описывает типы дисциплинарной регуляции поведения ребенка. Крайние их варианты – полная автономия, граничащая с безнадзорностью, и чрезмерно строгий, жесткий контроль, предполагающий абсолютное подчинение родительской воле, пресечение всякой инициативы и самостоятельности ребенка.

Подробная классификация неадекватных типов семейного воспитания, основанная на многолетних исследованиях, дана Личко А.Е. Выделены следующие десять типов семейного воспитания: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, воспитание в культуре болезни, эмоциональное отвержение, жестокое отношение, повышенная моральная ответственность, противоречивое воспитание и воспитание вне семьи.

Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. *Семейное воспитание – сложная система*, на которую влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания семьи (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Родитель – профессия педагогическая, а потому необходимо соответствовать этому назначению. Чувство ответственности за ребенка заставляет посмотреть на себя другими глазами, предъявить к себе более высокие требования. Дети не только сами, с помощью родителей поднимаются по лесенке

развития личности, но и их невольно заставляют подниматься по ней. Развитие личности в семье – необходимое включение ребенка в различные виды деятельности: предметную, игровую, изобразительную, музыкальную, трудовую и другие ее виды. *Совместная деятельность – это основа содержательного общения родителей и детей*, когда постепенно овладевая ею, дети становятся более самостоятельными в ней, способными начать ее по своей инициативе, организовать, выполнить, получая результат. *Уважительное отношение к личности ребенка – необходимо*, общаясь и взаимодействуя с ним, занимать позицию не «над», не «сверху», а «рядом», то есть взаимодействовать с ребенком преимущественно на принципах сотрудничества, партнерства. Для этого надо повнимательнее присматриваться к ребенку, понимать его интересы, потребности, уважительно относиться к его мнению, поддерживать самостоятельность, инициативу, не оскорблять и не унижать его.

Взрослый – всегда посредник между ребенком и окружающим миром, его нравственных, эстетических, общечеловеческих норм и ценностей и, в первую очередь, принятых в семье. Поэтому **воспитательная функция семьи** имеет три аспекта.

Первый – формирование личности ребенка, развитие его способностей и интересов, передаче детям взрослыми членами семьи (матерью, отцом, бабушкой, дедушкой и др.) накопленного обществом социального опыта; выработке у них научного мировоззрения, высоконравственного отношения к труду; привитие им чувства коллективизма и интернационализма, потребности в умении быть гражданином и хозяином, соблюдая нормы общежития и поведения; обогащение их интеллекта, эстетическое и эмоциональное развитие, содействие их физическому совершенствованию, укреплению здоровья и выработке навыков санитарно-гигиенической культуры.

Второй аспект – систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого из членов семьи в течение всей жизни.

Аспект третий – постоянное влияние детей на родителей (и других взрослых членов семьи), побуждающее их активно заниматься самовоспитанием.

Основная литература:

1. *Бондаревская Е.В., Купьневич С.В.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания
2. *Гребенюк О.С.* Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003.
3. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: Учебное пособие. — М: Изд-во У РАО, 2003.
4. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
5. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. – М.: Изд-во БРЭ, 2002.

Дополнительная литература:

6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание! - Москва, 2000
7. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. /Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой.- М.: Педагогическое общество России, 1999
8. Гаврилин А.В. Управление школой как воспитательной системой.- Владимир, 1993
9. *Никандров Н.Д.* Цели воспитания на рубеже XXI века (Из выступления на заседании кафедры педагогики в Московском педагогическом университете 28 сент.1998 г.) // Интернет-журнал "Эйдос". . <http://www.eidos.ru/journal/1999/0215.htm>.
10. Щуркова А.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры.- М.,1997
11. Кабуш В.Т. Открытые воспитательные системы: проблемы и пути решения.-Минск, 1995
12. Классному руководителю о воспитательной системе класса /Под ред. Е.А.Степанова.- М., 2000
13. Воспитательный процесс: изучение эффективности /Под ред. Е.Н.Степанова- М.,2001
14. Виртуальный пед. словарь <http://www.ped.vslovar.ru/1009.html>

Основные понятия:

- *Цели воспитания*
- *Авторитарное воспитание*
- *Педагогическое воспитание*
- *Гуманистическое воспитание*

- *Умственное воспитание*
- *Физическое воспитание*
- *Техническое воспитание*
- *Эстетическое воспитание*
- *Идеал воспитания*
- *Научное мировоззрение*
- *Воспитательные системы*
- *Семейное воспитание*
- *Родительский стиль воспитания*

Вопросы для самоконтроля:

1. Что понимается под целями воспитания? Охарактеризуйте современные подходы к этой проблеме.
2. Дайте определение мировоззрения как социально-философской и педагогической категории. Что представляет собой структура мировоззрения? Выделите и обоснуйте его основные компоненты.
3. Оцените влияние мировоззрения на формирование качеств активной, самостоятельной личности.
4. Почему воспитание рассматривается как педагогическая система? Каковы ее основные элементы и условия создания и актуализации в условиях школьной воспитательной работы?
5. Что является критерием эффективности работы воспитательной системы? Каковы педагогические условия развития воспитательной системы?
6. Проанализируйте предложенные в главе воспитательные системы с позиции их эффективности и целеполагания.
7. Какова роль семейного воспитания в целостном педагогическом процессе? В чем заключается воспитательная функция семьи? Охарактеризуйте семью по формам и типам

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. Сравните авторские подходы к проблеме цели воспитания. Выделите общее и особенное в каждой позиции. Сформулируйте собственную педагогическую позицию по данной проблеме.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий.

Источник: *Щедровицкий Г. П. Новое педагогическое мышление. - М., «Просвещение», 1989.*

Цель – исходный компонент деятельности. Цель придает смысл активности субъекта, инициирует его энергию, обогащает содержание жизни. Угасание, исчезновение цели деятельности делает последнее бессмысленным, преобразуя ее в движение, в действие, совершаемое под внешним давлением, посторонней воли извне.

Источник: *Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для ВУЗов. - СПб. “Питер”, 2000*

2. Ознакомьтесь с текстом. Обратите внимание на практические моменты реализации цели воспитания в целостном педагогическом процессе в школе. На сколько реалистичны цели формирования качеств поведения как общешкольные цели воспитания? Что, на ваш взгляд является условием реалистичности этих целей? Каковы основные средства воспитательной работы в школе и методы оценки, диагностики результата?

Поляков С.

РЕАЛИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Цели реалистического воспитания - это представление о достижимом в воспитании в условиях данной школы. Но слово *достижимое* означает, что существуют критерии достижения, то есть соответствующие аналитическо-диагностические процедуры.

Проблема практического целеполагания в сфере школьного воспитания, однако, не сводится к «правильной» формулировке целей, есть и другие вопросы: о соотношении ценностей и целей, о переводе целей в задачи, об организации процесса целеполагания, о соотношении языка целей педагогов и школьников.

Но сначала всё-таки о реалистичности целей. Является ли избранная цель реалистичной, достижимой в данных условиях или мифологичной, нереалистической - вот первая проблема целеполагания.

Чтобы её разрешить, необходим обзор и анализ видов целей воспитания, или может быть, точнее, целей в сфере воспитания.

Первый существенный факт – педагогические цели располагаются на различных уровнях: отдельного педагога, образовательного учреждения, районного (городского, регионального) управления образования, администрации соответствующего уровня, министерства образования, а

может быть, и на уровне государства. Наш основной уровень анализа, в соответствии с направленностью книги - школьный.

Какие же цели воспитания ставят, могут ставить школы, и насколько они реалистичны.

Цели воспитания, которые ставит школа, как воспитательная организация, относятся к двум сферам - к ожидаемым результатам воспитательной деятельности и к качеству самой этой деятельности. (Под воспитательной деятельностью понимается здесь весь комплекс целенаправленных усилий педагогов на создание условий для воспитания и непосредственное влияние на воспитанников).

Начнём с **целей-результатов**. В школьных документах, в планах классных руководителей, в методических рекомендациях можно найти десятки, а может быть, и сотни формулировок воспитательных целей; чего там только нет: формирование духовности, развитие всесторонности, воспитание грамотности, укрепление дисциплинированности, овладение ноосферным сознанием, привитие любви к чему-то, регулировки самооценки, побуждения к самоактуализации, освоение народной культуры и народного духа, получение позитивного опыта, открытие мира (и внутреннего, и всякого другого), приобщение к прогрессу, подготовки к семейной и просто жизни, наращивание мастерства, творение доброго человека, выбор профессии, создание условий для проявления женского (и мужского) начала и т.д., и т.п., и пр.

Ясно, что проанализировать поштучно такое многообразие невозможно. Необходимо их, цели, как-то объединять, группировать.

В общем-то, это оказывается делом нетрудным - набирается всего-то четыре - пять групп.

Выделяя, называя сейчас эти группы, мы будем стараться отвечать на два вопроса - являются ли называемые цели воспитания достижимыми в школе в целом и как узнать, измерить, определить предполагаемые результаты.

Первая группа целей - это цели **формирования** желаемых для **качеств поведения** школьников.

Начнём со второго вопроса - можно ли определить, зафиксировать качества поведения. В принципе - да. Поведение - это внешне наблюдаемые действия. А раз действия внешние, то разумно построенное наблюдение педагогов или мнения, высказывания о наблюдаемом поведении - нормальные методические ходы.

На первый вопрос - о наличии инструментов, средств достижения этих целей (в рамках обычной педагогической культуры) - ответ, пожалуй, тоже положительный. (Те же развивающиеся требования по А.С. Макаренко; разнообразие позитивных и негативных санкций и подкреплений, поощрений и наказаний, если рассуждать по бихевиористски; создание действенных привлекательных образцов поведения и т.д.).

В рамках обычных школьных ресурсов: (создание устойчивых норм школьного поведения, поддерживаемых всем педагогическим коллективом и ядром ребят; обычной интенсивности деятельности классных руководителей, внимание к поведению школьников со стороны администрации) можно добиться формирования вежливого и дисциплинированного, организованного и культурного поведения. Нюанс в частных вопросах, в деталях. Какой процент достижения результата считать достигнутой целью. Если цель, например, формирование вежливости - 50% вежливых школьников можно считать за итог? А 70%? 90%? 99%? 100%?

Представьте себе, что это цель-результат воспитания в вашей школе - на каком проценте вы остановитесь?

Так и хочется потребовать от методистов, от специалистов какую-нибудь рекомендуемую цифру. Но цифры здесь не будет. Вряд ли она и возможна - в разных школах, при разных ресурсах, при разном воспитательном потенциале (смотрите соответствующий раздел) реалистичны разные цифры.

Но главная проблема не здесь, не в процентах, а в простеньком вопросе - **где и когда это поведение будет определяться?** В школе? Дома? На всём пространстве жизнедеятельности школьников? «Жизнедеятельность», конечно, отпадает - кто это там будет отслеживать поведение Маши Петровой, уезжающей по воскресеньям к бабушке, на другой конец города или в другое село. С «Домом» тоже проблема - захочет ли массовый родитель оценивать поведение сына - дочери, да и сможет ли он это делать объективно? Остаётся «Школа». Но «поведение в школе» - это поведение где и когда: при учителях или без учителей? во дворе школы? на дороге из школы, и в школу? Простая идея педагогического наблюдения, как способа изучения поведения, начинает хромать. Остаётся, по-видимому, опираться на общественное мнение класса, при всей хрупкости такого хода.

Но есть ещё одна трудность - проблема меры, критерия, когда поведение можно считать достигнутой целью. Если по результатам недели набралось пять невежливых обращений на всю школу (кто и как, интересно, это считал?), а на следующей - четыре, а ещё на следующей - шесть - вежливое поведение сформировано или нет? В действительности на этот вопрос (если отвлечься от способа подсчёта) ответить нетрудно - достаточно заглянуть в те проценты, что планировались в качестве результата. Если приблизились к ним, уложились в них - цель достигнута.

Конечно, наш пример с вежливостью почти юмористический, но в других случаях, например с дисциплинированностью как ненарушением-нарушением школьных правил, критерии становятся более прозрачными.

4. В педагогике широко обсуждается проблема эффективности воспитательной работы учреждений образования.

Ряд авторов (Б.П. Лихачев, И.Ф.Харламов) в качестве критериев оценки воспитанности современного человека принимают: поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом); опора на «истину» как руководство при оценке действий и поступков; опора на «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Другие (Бордовская Н.В., Реан А.А., Слостенин В.В. и др.)— считают, что мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к общечеловеческим ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

Третьи (Н.Е.Щуркова и др.), предлагают судить о воспитанности человека по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Разработайте интегральную модель оценки воспитанности личности

4. В психолого-педагогической теории и практики сложились разные представления о методах семейного воспитания. Проанализируйте основные, выделите их достоинства и недостатки.

Методика	Общая характеристика	Достоинства	Недостатки
1	2	3	4
А.Адлер, Р.Дрейкурс и др.	Родителям следует строить свои взаимоотношения с детьми на их <i>искренней поддержке</i> , но нельзя при этом допускать безграничной свободы. В сотрудничестве с ребенком нужно <i>определить обязанности</i> каждого и его <i>ответственность</i> . Установленные ограничения создают у ребенка чувство безопасности и придают уверенность в правильности своих действий. <i>Не следует наказывать</i> детей, так как наказание порождает такую же озлобленность, как и принуждение; нельзя <i>обижать словами</i> . Отклоняя наказание как дисциплинарную меру, включающую превосходство одного человека над другим, родители могут использовать <i>другие коррекционные приемы</i> : развитие логических последствий, применение поощрений		
Д.Нельсен, Л.Лотт Х.С.Гленн	Основные идеи состоят в следующем: -контроль родителями <i>собственного</i> поведения (в том числе принятие обязанностей, ответственности, режима, установленного порядка); -признание права на собственную жизнь – и для родителя, и для ребенка; -поддержанию чувства достоинства и уважения к себе и ребенку; -перспективная цель воспитания – формирование здоровой самооценки и жизненных навыков детей, чтобы они были		

	<p>полноправными членами общества и счастливыми людьми. Этой целью должны постоянно руководствоваться родители в поиске ответа на бесчисленные проблемные ситуации. Ключевые понятия данной системы воспитания – сотрудничество, соучастие; творческий гибкий подход в отношении разных детей; эмоциональная честность; атмосфера любви, поощрения, одобрения.</p>		
<p>Модель семейного воспитания Т.Гордона, <i>"Тренинг эффективности родителей" (ТЭР)</i></p>	<p>Любая проблема решается родителями совместно с детьми, это позволяет избежать принуждения и рождает у ребенка желание и в дальнейшем участвовать в делах семьи. <i>Разрешение проблемы</i> происходит <i>многоступенчато</i>: опознается и определяется сама проблема; продумываются варианты ее разрешения; взвешивается каждый вариант; выбирается наиболее подходящий, подыскиваются способы решения проблемы; оценивается возможность успеха. Важнейший вопрос для определения линии родительского поведения — <i>чья проблема?</i> Следует проанализировать, для кого решение данной проблемы имеет непосредственное значение — для родителя или для ребенка. Если проблема ребенка, то он имеет право принять решение и испытать все его последствия, ближайшие и отдаленные. Метод <i>моделирования</i> — предоставление ребенку <i>образца</i> для подражания <i>в любви и заботе о своем внутреннем Я</i>. Поощрения, <i>поддержка способности</i> ребенка принимать самостоятельные решения. Отказ от требования неукоснительного исполнения своих наставлений детьми. Рекомендуется</p>		

	<p>думать и говорить о своих детях в <i>терминах конкретных особенностей и фактов их поведения</i>, а не с точки зрения "перманентных" свойств личности, которым обычно дается оценка. Например: "Джимми не поздоровался с моим другом" вместо "Джимми стеснительный и невежливый"; "Кэти забыла свои вещи в гостинной" вместо "Кэти неаккуратна и невнимательна к окружающим". Реагировать на неприемлемое с родительской точки зрения поведение детей с помощью <i>Я-сообщений</i>, высказываний, содержащих только выражение собственных чувств родителя, но не обвинения, нотации, приказы, предупреждения и т.п. Например, "Я слишком устал, чтобы играть с тобой" вместо "Ты просто несносный ребенок"; "Чтобы я мог почитать книгу, мне нужна тишина" вместо "Прекрати вопить или пойдешь в свою комнату".</p>		
<p>Теория семейного воспитания, Х.Джайнотта</p>	<p>Центральные идеи и ключевые понятия: наиболее полное <i>познание взрослым самого себя</i>, осознание собственных эмоциональных конфликтов; принятие и <i>одобрительное отношение к личности</i>, чувствам ребенка; сензитивность родителей к эмоциональным состояниям и переживаниям ребенка, <i>стремление понять</i> его. Принципиальное отрицание универсальных методов воспитания, готовых формул реагирования. Оттачивание коммуникативных навыков и способов проникновения в чувства ребенка. Последовательное и обоснованное определение границ дозволенного в поведении ребенка. Открытое и искреннее выражение своих чувств, эмоциональных реакций в ответ</p>		

	на поведение и поступки детей.		
<i>Движение "Сознательное родительство"</i> (Россия)	<p>Ребенок с момента зачатия – это духовное существо. Основы личностного развития закладываются на ранних этапах, в пренатальном периоде. Отсюда осознание ответственности родителей и их стремление перестроить образ жизни семьи так, чтобы сделать его более естественным, «воссоединиться с природой». Для этого используются купание в открытых водоемах, хождение босиком, физические упражнения, акуватическая подготовка беременной к родам. В первые минуты жизни ребенка, еще не отъединенного от матери, прикладывают к груди. Среди специфических процедур, пропагандируемых этим направлением,- длительное пребывание ребенка в воде, серии ныряний, комплексы физических упражнений для младенца: бэби-йога, динамическая гимнастика. Подчеркивается ценность грудного вскармливания, поощряется раннее приучение к туалету. Идеал воспитания –ребенок здоровый в физическом и психическом отношении, живущий в гармонии с природой и людьми. Лозунг движения "Существую только я и мой ребенок" призывает родителей не обращать внимания на общественное мнение. Стиль жизни семьи с рождением ребенка не нарушается, ребенок всегда и везде с родителями. Однако родители обязаны выбрать тот вид досуга, который подошел бы их грудному младенцу.</p>		

	<p>Статистических данных об особенностях физического и психического развития детей в рамках данной воспитательной системы нет. Противоречивы оценки и самих родителей. Методы дальнейшего руководства развитием ребенка за пределами первого года жизни, практически не разработаны. Многие родители испытывают растерянность перед повзрослевшими детьми, отмечают у них негативные личностные особенности, эгоистические тенденции.</p>		
<p><i>Педагогика Б.П.Никитина</i></p>	<p>Мега-задача модели вдохновить родителей, укрепить их уверенность в себе и развить умение понимать потребности ребенка и на этом понимании строить воспитательный процесс. Мать не должна противостоять младенцу во имя "правил": возможно кормление по требованию, сон рядом с матерью. Однако параллельно начинается стимуляция активности самого ребенка — с момента поиска соска и создания условий для физической активности малыша. Гигиенические навыки прививаются с первых дней жизни. Закаливание проводится простым и естественным способом, когда трусики становятся основной одеждой ребенка в домашних условиях. Уже ползунку предоставляется максимально возможная самостоятельность: ребенок имеет право и обжечься, и упасть. Своеобразная визитная карточка данного педагогического направления — спортивный комплекс (кольца, турник, канат, веревочная лестница) как</p>		

	<p>неотъемлемое условие организации образа жизни семьи. Родители — пример для подражания, они стремятся привлечь ребенка к выполнению домашних дел, к спортивным занятиям, заботятся о раннем интеллектуальном развитии ребенка. Здесь цель семейного воспитания – развить какие-либо удивительные способности детей —интеллектуальные или физические.</p>		
<p><i>"Нравственная психология и педагогика"</i> <i>А.Ц.Гармаева</i></p>	<p>Воспитать душу ребенка, по мнению автора концепции, можно лишь через "проживание", через личный пример родителей в повседневной жизни семьи. Самовоспитание родителей, их духовный рост — залог успеха в воспитании ребенка. Своеобразен понятийный аппарат направления: благо, уклад, укладная и неукладная семья, сокровенный человек, проживание. Иерархия семейных отношений, уважение к старшим, дисциплина, послушание и любовь — основные составляющие "укладной" семьи, а эгоизм родителей — следствие проблем, возникающих в семье. Автор предлагает системы занятий, упражнений, направленных на осознание родительского эгоизма и способы его преодоления. Он также большое значение придает беременности и родам, но акцент делается на духовный рост и самосовершенствование матери, ее смирение, кротость, спокойствие. Роды рассматриваются как проявление щедрости или эгоизма матери, готовности или неготовности терпеть, переносить боль, думать прежде всего о ребенке.</p>		

	<p><i>Воспитательные приемы</i> просты — это процесс жизни в гармоничной, правильно организованной семье, совместное решение вопросов на семейных советах, соучастие в общественно-полезном труде, например по восстановлению церкви. Физическому развитию детей отводится подчиненное значение как умению переносить "телесный дискомфорт". Правила родительского поведения немногочисленны: десятисекундная пауза перед тем, как сделать ребенку замечание; трехдневная пауза после замечания, перед тем как продолжить разговор на эту тему (или отказаться от него); и терпение, терпение, терпение.</p>		
--	--	--	--

Глава 12. Социализация в целостном педагогическом процессе

О взаимоотношении социализации и воспитания Понятие «социализация» стало так широко распространяться, что его можно встретить не только в социологических исследованиях, но и в психологических и педагогических работах. К сожалению, социализация употребляется в самых разнообразных смыслах, вплоть до полной потери своего собственного и обозначения смысла, прямо противоположного.

Согласно самому общему определению, социализация – «процесс, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе».⁸⁶ Анализ различных концепций социализации показывает, что она имеет две составляющие, отражает два параллельных процесса:

- 1) *процесс приспособления (адаптации) человека* как биологического существа к жизни в обществе (усвоения социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит, включения в социальную практику); это происходит преимущественно в ранний период жизни человека - в детстве, отрочестве, юности;
- 2) *процесс формирования личности* – развитие и самоизменение человека в процессе освоения и воспроизводства культуры, которое происходит на всех возрастных этапах.

Приспособленным к среде окажется и ловкий карьерист, делец и жулик, который великолепно учитывает малейшее раздражение среды, умеет на него реагировать подходящей реакцией и успевает удовлетворить все свои жизненные потребности и при этом испытывает максимальное чувство самодовольствия, которое выражается в положительном эмоциональном эффекте и доставляет ему возможность всякий раз быть господином положения.

Л. С. Выготский

⁸⁶ Мудрик А.В., Бодалев А.А., Малькова З.А., Новикова Л.И., Караковский В.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. - М., 1991

Рождение не обеспечивает автоматического включения человека в деятельность общества. Ребенок рождается с предрасположенностью к социальности, но существом социальным он становится постепенно.

В американской социологии прослеживается тенденция отождествления процесса социализации с процессом «штамповки» личности, «производства» стандартного человека, максимально приспособленного к существующему обществу. В период модернизации казахстанской системы образования наметилась противоположная тенденция – на социализацию стали возлагать надежду как на средство преодоления «формирования» личности по общественно заданным образцам, стали отождествлять понятия «социализация» и «воспитание» и даже избегать термина «воспитание», полагая, что новая концепция поможет развитию творческой, свободной, самоопределяющейся личности. Между тем, термин «социализация» для этого мало пригоден, он как раз и подчеркивает особую значимость «социально-нормативного» результата - непрямого освоения «правил поведения» общества и в обществе (рис.12.1).

Соотношение понятий «социализация» и «воспитание»

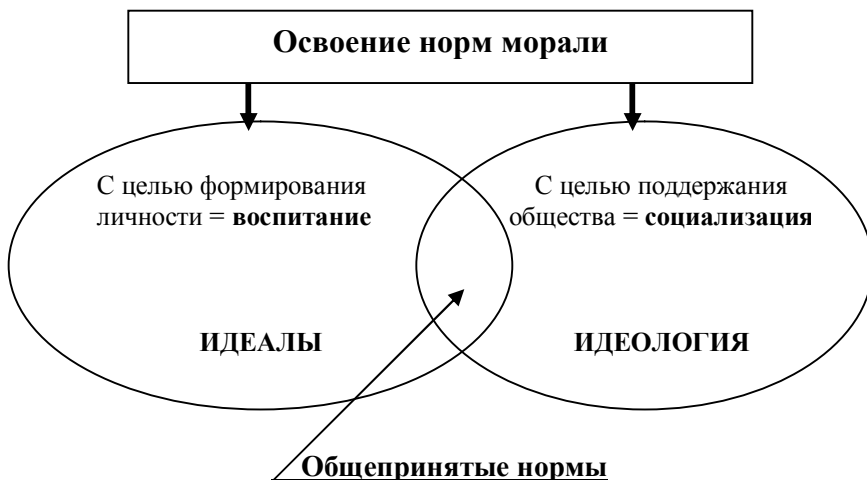


Рисунок 12.1

И социализация, и воспитание включают в себя освоение нравственных норм. Но социализация направлена, прежде всего, на развитие духовного здоровья общества, а воспитание – на развитие духовности в личности. Другое дело, что первое без второго невозможно. Когда общество не стремится к поддержанию своего духовного здоровья, социализация в нем во многом заменяется простой адаптацией. Поддержание общества основано на его стремлении к здоровью, устойчивому саморазвитию, гармоничности свободы, прав и обязанностей личности и социальных институтов. Если же все это поддерживается в основном принудительными, силовыми мерами, это говорит о нездоровье общества.

Стабильность, духовное здоровье общества невозможны без духовного развития личности. От уровня нравственной культуры общества зависит успех или неудача социальных преобразований. Процессы воспитания и социализации неразрывно соединены. Поскольку сферы воспитания и социализации в значительной мере пересекаются, то социализацию необходимо определять как имеющую целью и духовное здоровье общества, и духовное здоровье личности. На пересечении областей социализации и воспитания находится процесс *индивидуализации личности*, когда, «приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность».⁸⁷ Здесь происходит интернализация культуры, обучение ролям. Кроме этого, есть такая часть социализации, которая направлена только на поддержание общества. Здесь личность включается в систему общественных отношений, приобретает социальную природу, социальный опыт, адаптируется к обществу. Аналогично, есть часть воспитания, направленная только на развитие личности, ее духовный рост. Здесь происходит определение смысла жизни, нравственных ориентиров личности, развитие и самоизменение человека. Это сфера не только морали, но и религии, и веры.

⁸⁷ Краткий словарь по социологии. / Под общ. ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф.Наумова. - М.: Политиздат, 1988. С.308

Чем больше степень пересечения этих двух сфер, тем ближе цели развития общества, отраженные в идеологии, к целям развития личности, отраженным в нравственных идеалах. Воспитание основывается преимущественно на нравственных идеалах и общепринятых нормах морали и права; социализация – на идеологии, государственной политике и тоже на общепринятых нормах морали и права. Понятно, что как идеалы проникают и присутствуют в социализации, так и идеология влияет на воспитание. Взаимопроникновение происходит через впитывание общепринятыми нормами и нравственных идеалов, и идеологий.

И воспитание, и социализация включают в себя как целенаправленные меры, так и стихийные. Можно сказать, что воспитание содержит больше целенаправленных мер, социализация – больше стихийных.

Благодаря тому, что в процессе социализации личность приобщается к нормам морали и права, происходит развитие личности. Чем выше мера гуманности отношений между людьми, тем шире сфера действия нравственности в жизни общества. Чем выше уровень духовного здоровья общества, тем в большей степени социализация способствует развитию личности. Духовное здоровье общества создается не столько общественным устройством или развитостью морального сознания правящих слоев, сколько уровнем духовного развития каждого члена общества. Наибольший вклад в развитие личности вносит дальнейшее самодвижение по пути именно духовного роста. Если же в процессе приспособления человека к обществу происходит отклонение от норм морали и права, это уже не социализация, а девиация, следствием которой может стать аномичное (безнормное) состояние не только индивида, но и общества.

Можно выделить две **основные функции социализации**. Первая: *всестороннее, протяженное во времени вхождение человека в объективный мир* – отдельную часть социума, семью или другую общность. Социализация дает возможность понимать себя и интерпретировать поведение других людей, взаимодействовать с окружающими. Незнание общепринятых норм, их несоблюдение создают для личности ситуацию непредсказуемости. Вторая функция: социализация – один из факторов *нормального воспроизводства общества*. Общественное воспроизводство

заключается в том, что происходит не только процесс простого воспроизводства социальной структуры, но и обновления всей системы общественных отношений. Кризис, нарушение общественного воспроизводства проявляется в деформации социальной структуры в целом и социального поведения действующих личностей.

В транзитивный период развития Казахстана воспроизводство «безнормности» тормозит выполнение этих функций социализации и потому способствует не воспроизводству, а деформации и разрушению многих институтов общества. Эта ситуация порождает ощущение бесконтрольности, вседозволенности, нестабильности. Аномичная ситуация в обществе приводит либо к отсутствию твердых жизненных целей, либо к ощущению невозможности их реализации. Эта другая сторона аномии в обыденной жизни проявляется в утрате молодыми чувства связи с обществом, способствуя росту отклоняющегося и саморазрушительного поведения в их среде. В известном смысле можно сказать, что человек в большой степени является суммой групп, к которым он принадлежит. Сила влияния зависит от референтности групп. Референтные группы служат эталоном, моделью поведения, образцом взглядов, ценностей, образа жизни, на которые индивид ориентируется.

Все, что ни делается индивидом, группой, сообществом на сознательном или подсознательном уровне, служит, с одной стороны, проявлением интернализированных представлений конкретной культуры, а с другой, - основой постоянного обновления и изменения (экстернализации) существующего общества, культуры как продукта человеческой активности.

Интериоризация (<i>интернализация</i>) (от лат. <i>interior</i> - внутренний) - усвоение, «впитывание» человеком выработанных обществом и различными группами норм, ценностей, установок, представлений, стереотипов, образцов поведения, форм и способов общения. В процессе	Экстериоризация (<i>экстернализация</i>) (от лат. <i>exterior</i> - наружный, внешний) - порождение индивидом внешних действий и высказываний. Этот процесс опосредуется тем, что человек уже усвоил - интернализировал. Благодаря экстериоризации человек производит общественно значимые
---	--

<p>интериоризации все эти схемы человеческой деятельности входят "в плоть и кровь" человека, становятся частью его "Я". Интериоризация осуществляется в ходе социализации и воспитания личности, которая приводит к принятию правил, по которым живет данное сообщество людей.</p>	<p>преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющиеся в творчестве, волевых актах, общении.</p>
--	--

Процесс социализации, во-первых, – одно из условий сохранения и развития социальной культуры; во-вторых, – способ предупреждения и преодоления неизбежных конфликтов между личностным и социальным: чтобы потребности личности удовлетворялись не во вред обществу, а интересы общества - не за счет подавления прав и свобод личности. Социализация – не пассивное усвоение «культурной программы». В процессе социализации происходит преобразование социального опыта в собственные установки, ценностные ориентации, социальные навыки. Социализация – не односторонний процесс трансляции. Его результат зависит от восприимчивости людей, их активного, деятельного участия в жизни общества. Видимо, это и побуждает педагогов воспользоваться термином «социализация» вместо «воспитание». Однако, заметим еще раз, что при всей «похожести» этих процессов терминологическую замену делать не следует.

**Социализация личности:
педагогический аспект**

Педагогику занимает социализация человека на всех возрастных этапах в двух аспектах. Во-первых, она исследует сущность относительно социально -контролируемой ее части - воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы, тенденции и перспективы. Во вторых, специальный раздел педагогики – *социология воспитания* - изучает общество как социализирующую среду, выявляет воспитательные возможности для поиска путей и способов использования позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативных. Кроме того, для педагогики необходимы

данные других наук о социализации, что позволяет ей искать пути интеграции воспитательных сил общества, актуализировать возможности субъектов воспитания, использовать и модифицировать психологические и социально-психологические формы и способы функционирования человека в обществе. Для педагогики особое значение имеют работы, исследующие социализацию на междисциплинарном уровне.⁸⁸

Педагогическая трактовка социализации предполагает иерархию концентров (по принципу «матрешки») развития личности по линии «*социализация - воспитание – образование*». В последнее десятилетие наиболее последовательно эту позицию отстаивают Л.И.Новикова, А.В.Мудрик и их коллеги. Так, Ю.И.Кривов характерными для этого теоретического подхода дефинициями определяет эту триаду следующим образом:

1. *Социализация* заключается в избирательном усвоении человеком разных влияний, не только организуемых, но и возникающих стихийно. Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

2. *Воспитание* в данной логике понимается как «целенаправленное управление развитием личности: часть процесса социализации», «планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации». Названные условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех сферах: образование, организация социального опыта человека, индивидуальной помощи человеку. Например: воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности воспитуемых.

3. *Образование* включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное);

⁸⁸ См.:Кон И.С. Ребенок и общество. М.,1988; Тесленко А.Н. Социализация молодежи: казахстанская модель. Саратов, 2007.

просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.⁸⁹

Ребенок социализируется, не пассивно принимая различные целенаправленные и стихийные воздействия, а постепенно переходя от позиции *объекта социального воздействия* к позиции активного *субъекта*. Ребенок активен потому, что у него существуют потребности, и если воспитание учитывает эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка. Если же воспитатели постараются устранить активность ребенка, заставляя его «спокойно сидеть», пока они осуществляют свою «воспитательную деятельность», то этим они смогут добиться формирования не идеальной и гармоничной, а ущербной, деформированной, пассивной личности.

Анализ социально-педагогических исследований позволяет выделить три *педагогических компонента социализации*:

1. Познавательный. Восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, знаний, умений (Л.П.Буева). Значение познания для социализации состоит в том, что оно позволяет раскрыть связи и отношения в окружающем мире (Э.А.Голубева, В.С.Юркевич). Познавательный компонент направлен на формирование у детей целостной картины мира, предполагает приобретение необходимых для жизни в социуме умений и знаний социальных отношений.

2. Ценностно-ориентационный. Соотнесение получаемой информации с собственным социальным опытом и формирование на этой основе собственного к ней отношения. По мнению психологов, в процессе развития у ребенка формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы его поведения и деятельности (характер мотивов зависит от среды пребывания ребенка, его воспитательного влияния). Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение и подчиняют все другие мотивы. Ребенок усваивает такие понятия, идеи, представления, которые соответствуют доминирующим мотивам поведения. Далее эти усвоенные ценности сами приобретают силу непосредственных побуждений, именно они

⁸⁹ Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. - 2003. - №2

будут определять поведение ребенка. Это определяет направленность личности (Л.И.Божович, А.В.Петровский). Позднее в центре внимания личности находятся вопросы, связанные с нормами и правилами общественного поведения, а также складываются относительно устойчивые «автономные» взгляды, суждения.

3. Деятельностный. Активность личности согласно установленной системе ценностей, осмысление установленной системы социальной деятельности (Е.А.Ануфриев, Л.П.Станкевич, В.Я.Силе и др.). Он предполагает включение индивида в деятельность, приобщение личности к социальному опыту, позволяет личности проявлять себя в качестве субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности.

Исходя из *структуры процесса социализации личности*, социализация должна включать в себя, во-первых, *познавательную направленность*, ориентированную на усвоение норм социальных отношений; *коммуникативную направленность*, ориентированную на умение строить отношения, самореализацию в деятельности; *эмоциональную направленность*, необходимую для выражения отношения к себе как субъекту деятельности, к собственной деятельности и другим людям как субъектам совместной деятельности.

Рассмотрим педагогическую систему социализации личности в единстве структурных и функциональных компонентов. Под функцией в социально-педагогическом аспекте понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. *Функциональные компоненты* – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов и воспитанников, и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость.

Выделяют следующие **функциональные компоненты системы социализации личности:**

Когнитивный компонент системы реализуется в процессе целенаправленного овладения индивидом социального опыта. Дети

приобретают знания и умения, необходимые для осуществления социально значимой деятельности.

Коммуникативный компонент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами целостного педагогического процесса.

Деятельностный компонент способствует включению индивида в социально значимую деятельность, имеющую личностную оценку этой деятельности.

Коррекционный компонент связан с коррекцией хода процесса социализации, установлением необходимых связей между субъектами процесса, регуляцией этой связи.

Компонент самоуправления. Система социализации личности самоуправяема, поскольку происходящие в ней изменения носят упорядоченный характер, а упорядоченность компонентов системы обеспечивается механизмами управления.

Все указанные функциональные компоненты системы социализации личности тесно взаимосвязаны. Недооценка любого из них ведет к нежелательным результатам. Целостность и эффективность системы социализации личности достигается гармонизацией ее структурных и функциональных компонентов. Отличительная особенность целостности заключается в том, что ни один из компонентов системы, взятый в отдельности, не достигает цели. Только их совокупность достигает поставленной цели.

Система обладает динамичностью. Благодаря развитию системы идет и процесс социализации, индивид имеет возможность подняться на более высокий уровень. Рассматривая *процесс социализации личности как многоуровневое образование*, охарактеризуем **уровни социализации**.

Первый уровень – низкий. Для этого уровня характерно слабое владение знаниями межличностного взаимодействия, неосознанный подход к построению отношений со сверстниками и взрослыми, трудности в интерперсональных контактах, критичность по отношению к социальным явлениям, неумение устанавливать отношения, обозначать устойчивость своих позиций в среде сверстников, отсутствие оценки взаимоотношений в совместной деятельности с позиций социальных норм.

Второй уровень – средний. Этот уровень характеризуется проявлением познавательной активности подростка к знаниям социальных отношений, избирательным подходом к регулированию отношений на основе усвоенных социальных норм, умением ориентироваться в ситуациях, устанавливать свои позиции, взгляды, оценивать собственные и совместные действия.

Третий уровень – высокий. Индивид этого уровня имеет ярко выраженное стремление к знаниям социальных норм, отношений, следуют усвоенным нормам в общении со сверстниками, взрослыми, проявляют умения регулировать отношения, утверждать себя в среде сверстников, взаимодействовать с другими людьми в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, оценивать свои действия, корректировать поведение, обладают высоким уровнем саморегуляции в обстановке общения и совместной деятельности.

Все уровни взаимосвязаны между собой. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Повышение уровня социализации личности подростка происходит постепенно, от уровня к уровню. Данные характеристики позволяют качественно измерить процесс социализации личности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря.

Процесс и результат социализации включает в себе внутренний до конца неразрешимый конфликт между идентификацией личности с обществом и ее обособлением, то есть успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу, с одной стороны, и его саморазвитие, активное взаимодействие с обществом, с другой. Это противоречие раскрывается в фазовой теории социализации, предполагающей фазу социальной адаптации, включающую приспособление индивида к социально-экономическим условиям, ролевым функциям, социальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедеятельности общества, к социальным группам, организациям, институтам, и фазу интериоризации - как процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека.

Результат социализации – **социализированность**. На основании большого числа работ зарубежных ученых А.С.Волович выявила разные точки зрения на содержание этого понятия.

Социализированность в наиболее общем виде понимается как «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом». Существует также подход к социализированности как усвоению личностных и социальных качеств, которые будут ее характеризовать на следующей стадии развития. Американский исследователь А. Инкельс назвал это «заглядыванием вперед» – изучением того, каким ребенок должен быть сейчас, чтобы добиться успеха, став взрослым. Социализированность носит мобильный характер. А. В. Мудрик выделяет характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям; ориентацию не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

Задача педагогики – учитывая тенденции социализации на каждом этапе развития общества, использовать ее позитивные и компенсировать негативные потенции в процессе воспитания.

Факторы и механизмы социализация личности

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

Факторами социализации называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов (условий) социализации.

А. В. Мудрик интерпретирует выше указанные механизмы в виде факторов социализации человека:

- **мегафакторы**: планетарные, мировые процессы и тенденции – глобально-экологические, демографические, экономические, политические, природно-климатические проблемы, влияющие на среду обитания, жизнеспособность человека и общества;
- **макрофакторы**: экономические, социально-политические условия функционирования государства и общества, влияющие на модель социализации личности;
- **мезофакторы**: культура, менталитет, этнические стереотипы, национальный характер, язык, имплицитные концепции личности и воспитания, межэтнические взаимодействия, религия, типа поселения (город, село, хутор и пр.), демографические и региональные различия, социально-психологические, культурно-профессиональные особенности региона, средства массовой коммуникации и информации;
- **микрофакторы**: семья, дружеские сообщества, возрастная субкультура; микросоциум (социокультурная среда по месту жительства: двор, улица, подъезд, и т.д.), производственные коллективы, государственные институты (учреждения) образования, общественные организации, движения, группы, и т.д.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых **агентов социализации**, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом - и члены их семей.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести, например, способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, спорт) и др.

Чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в раннем и дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья. В подростковом и юношеском возрасте увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходят сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека (национальный характер, ментальность, этнос).

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». **Агенты + факторы = механизмы социализации.** Они подразделяются на: социально-психологические и социально-педагогические механизмы

К **социально-психологическим механизмам** можно отнести следующие:

Импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т.п.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.п. Рефлексия может

представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К **социально-педагогическим механизмам** социализации можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов.

...Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой

Мишель Монтень

Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им

соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, постольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех

..поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать.

Жан Жорж Новер

или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередко случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

Все выше названные факторы и механизмы социализации по своей сути родственны человеку, но наиболее близкими, а потому и ценностно-значимыми являются микрофакторы, аккумулирующие, адаптирующие и ретранслирующие влияние факторов более отдаленного общего и всеобщего (мезо-, макро- и -мега) уровни, обеспечивающие наиболее благоприятные условия для жизненного самоопределения, жизнеспособности человека как полноценного социального субъекта

Динамика социализации личности в условиях учреждения образования

Школьные и студенческие годы представляют собой самый активный период процесса социализации личности, когда

происходит овладение ими основными социальными нормами и требованиями, формирование индивида как социального существа. С одной стороны – это процесс организованный, с другой – стихийный. Отсюда два подхода к процессу социализации: *нормативный*, задаваемый обществом и *дискритивный* – реально существующий.

Модели нормативных ситуаций разрабатываются философами, педагогами, психологами в соответствии с социальным развитием общества, его идеалов, установок, норм. Наиболее эффективный путь модернизации системы образования и воспитания – это обновление содержания деятельности, создание высокоэффективной воспитательно-образовательной среды.

Воспитательно-образовательная среда – это специальное социокультурное пространство, создающее совокупность качественно разнородных воспитательно-образовательных условий и представляющее максимум возможных индивидуально-творческих траекторий для саморазвития всех включенных в нее субъектов.

Воспитательно-образовательная среда – это социокультурное пространство, целью которого является трансляция и воспроизводство человеческого опыта, а также создание условий для стимулирования процессов развития и самореализации личности в ходе ее активной творческой жизнедеятельности.

В этих условиях социализация личности – это двусторонний процесс. Индивид осваивает опыт, вступая в социальную среду, и одновременно, в ходе этого же процесса, он воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения и погружения в среду. Таким образом, обогащаясь опытом, индивид реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и на окружающих его людей.

В данной динамике процесса социализации обязательно наличие двух важнейших компонентов: усвоения социального опыта и формирования готовности личности к его преобразованию для позитивной социализационной траектории (рис.12.2).

Социализационная траектория в условиях воспитательно-образовательной среды понимается как достаточно сложное многомерное явление по усвоению индивидом социальных норм и культурных ценностей в преломлении с имеющимся социальным опытом открытого социокультурного пространства того общества, к которому он принадлежит. Усвоение общественного опыта и реализация собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности трансформируют в жизненные компетенции.

С точки зрения российского социолога А.И. Ковалевой, осуществление социализации личности нуждается в *интегральном показателе*, который бы позволял учесть объективную и субъективную стороны этого процесса. Процесс социализационной траектории личности в условиях образовательного учреждения можно рассматривать в нескольких срезах — (1) влияние внешней среды, (2) субъектность и (3) диспозиция личности в процессе социализации и социальной адаптации личности в учреждении образования.

Механизмы социализации личности в воспитательно-образовательной среде

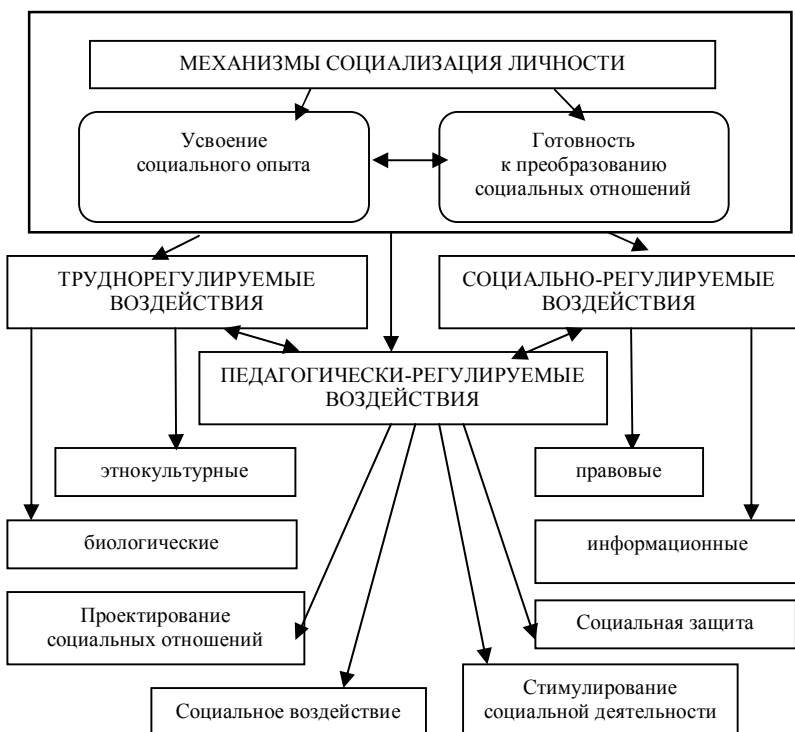


Рисунок 12.2.

Алгоритм ее построения основывается не на статических состояниях, а на динамике процесса социализации с учетом пройденного индивидом этапа жизненного пути, причем основные характеристики измеряются во временном континууме (рис.12.3.).

Социализационная траектория личности в условиях воспитательно-образовательной среды

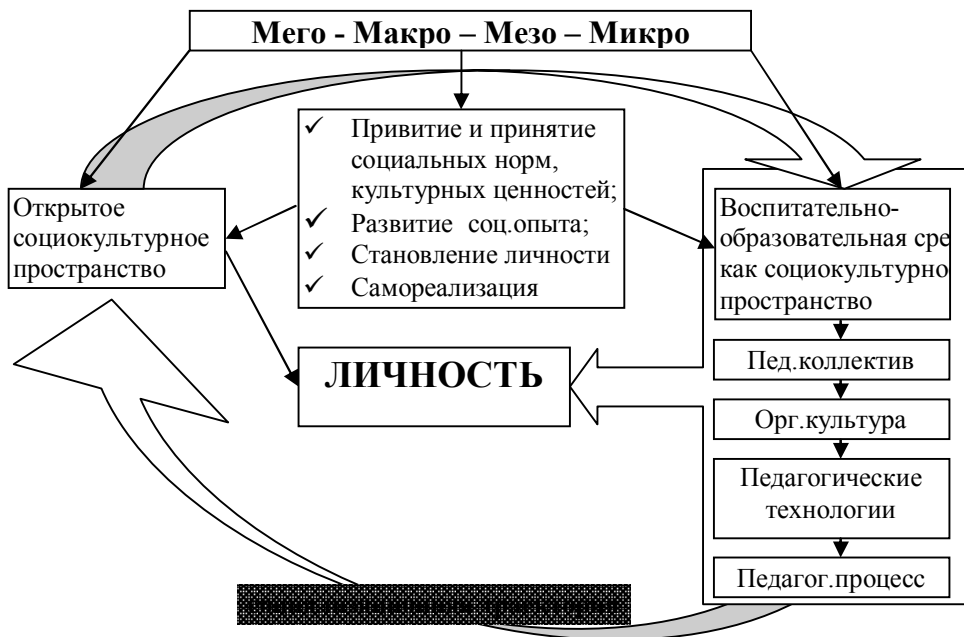


Рисунок 12.3.

Социологическое измерение социализационной траектории возможно, но имеет пределы в связи с особой природой процесса социализации и сложностью квантификации ряда его характеристик, связанных с субъектностью индивида и интериоризацией. Исследования показывают, что существенными индикаторами социализационной траектории являются: состав родительской семьи, профессия, образование и род занятий родителей, территориальная миграция, включенность в систему общего и профессионального образования, род занятий, структура досуга, круг сверстников, ценностные ориентации, референтная группа, самооценка, притязания, вещный мир. Исследования Ю.А. Зубок, А.И. Ковалевой, А.Н.Тесленко позволяют сделать некоторые

выводы о социализационных траекториях постсоветской молодежи. Прежде всего, обнаружено существенное обновление общей траекторной картины процесса социализации молодежи, подтверждающей преодоление унифицированной модели социализации. Социализационные траектории молодого поколения претерпевают как расширение горизонтальных дифференциаций, так и стратификацию, связанную с существенными различиями в образе жизни, образовании, доступе к информации и т. д. В социализационных траекториях молодежи проявляются отклонения в процессе социализации не только как формы девиации, но и как преждевременное или запаздывающее освоение социальных норм и культурных ценностей, обретение социальных ролей, а также затяжные кризисы социализации в молодежном возрасте, для которой рассогласовываются пути, сроки и способы становления. Эти траектории имеют общей тенденцией уменьшение государственного сегмента институтов социализации. «Разбегание» социализационных траекторий учащейся молодежи в условиях современного общества неизбежно. Но, несмотря на смену ориентиров общественного развития страны, утрату множества идентификационных доминант («советский народ», «комсомол» и т.д.), советская модель социализации не в полном объеме, но в тех или иных проявлениях воспроизводится, сказываясь на социализационных траекториях. Поиск механизмов, обеспечивающих общественную стабильность через социализационные процессы, определение их перспективных моделей в современном казахстанском обществе остаются важнейшими проблемами науки и практики.

Социализация личности в коллективе сверстников

Детский/молодежный коллектив — основная база накопления личностью позитивного

социального опыта. Опыт приобретает воспитанником в семье, через общение со сверстниками в неорганизованных внешкольных условиях, через средства массовой информации, чтение книг и другие источники. Однако только в коллективе его освоение специально планируется и направляется педагогами-профессионалами.

Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что при определенных условиях коллектив нивелирует личность. Однако индивидуальность может быть развита и может найти свое проявление только в коллективе. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности. Незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее социальной гражданской позиции. В коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности совместной деятельности осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

На основе анализа своего опыта А.С. Макаренко определил, что *коллектив — это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.* Объединенные единством цели и деятельности, члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым связан единством цели и организации. Из этого видны основные характерные признаки коллектива: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; соответствующая организация совместной деятельности; систематическая практическая связь детского коллектива с обществом. Не менее значимы такие признаки коллектива, как наличие положительных традиций и увлекательных перспектив; атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности; развитые критика и самокритика, сознательная дисциплина и др.

Важно иметь в виду, что признаки, характерные для развитого коллектива, возникают не сразу и не автоматически. Только высоко развитый коллектив успешно выполняет свои социальные функции, а именно: является естественной формой социальной жизнедеятельности членов общества и в то же время главным воспитателем личности. Выделяют три *воспитательные функции коллектива*: *организационную* – детский/молодежный коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью; *воспитательную* – коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; *стимулирования* – коллектив способствует формированию нравственноценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция называть коллективом *группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью*. Самое существенное качество группы – уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм – в группу-коллектив.

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

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статут «первичного коллектива», цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку –

она становится **группой-ассоциацией**. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное, изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень – к **группе-кооперации**.

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

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней («Мой класс», «моя группа»). В ней происходят процессы обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

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

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимодействие и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в

такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится *группой-коллективом*.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и *этапами коллективно-образования*. Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходят путь от групп-конгломератов и номинальных групп через ассоциации (первые 4—5 дней 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены).

Учебно-воспитательный коллектив – важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются ими как свои личные. Органическое единство личного и социального рождается в коллективной общественно полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

Коллективизм – это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества. Воспитание коллективизма в школьном/студенческом коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед учащимися перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, *учебно-воспитательный коллектив* – это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

В развитии учебно-воспитательного коллектива особая роль принадлежит *совместной деятельности*. Это определяет, во-первых, необходимость вовлечения всех учащихся в разнообразную и содержательную в социальном и нравственном отношении коллективную деятельность, а во-вторых, необходимость такой ее организации и стимулирования, чтобы она сплачивала и объединяла

воспитанников в работоспособный самоуправляемый коллектив. Отсюда два существенных вывода:

- в качестве важнейших средств формирования коллектива выступают учебная и другие виды разнообразной деятельности школьников и учащейся молодежи;

- деятельность воспитанников должна строиться с соблюдением ряда условий, таких, как умелое предъявление требований, формирование здорового общественного мнения, организация увлекательных перспектив, создание и умножение положительных традиций коллективной жизни.

Социальное воспитание в учреждении дополнительного образования

Социальное воспитание – это «вращивание» человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации. Являясь составной частью относительно контролируемой социализации (наряду с семейным воспитанием, религиозным воспитанием, коррекционным воспитанием), социальное воспитание осуществляется во взаимодействии различных субъектов: *индивидуальных* (конкретных людей), *групповых* (коллективов) и *социальных* (воспитательных организаций и органов управления). В воспитательных организациях воспитание реализуется в трёх взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия субъектов процесса: организации социального опыта воспитуемых, их образования и оказания им индивидуальной помощи.

Организация социального опыта осуществляется как в рамках учебно-воспитательного процесса в школе, но и во внеучебное время и вне школы. Внешкольное воспитание возникло в середине XIX – начале XX века в качестве общественно-педагогической инициативы интеллигенции и предпринимателей, и предполагало введение в образовательных учреждениях дополнительных учебных дисциплин. Изначально построенное на добровольности внешкольное воспитание несло в себе потенциал продуктивного сочетания стремления взрослых дифференцировать трансляцию

социального опыта и устремленности детей к самореализации в различных сферах бытия. Эта тенденция по существу не была утрачена и с 1918 года, когда внешкольные учреждения стали государственными. Благодаря созданной в XX веке мощной системе внешкольного воспитания у школьников СССР имелись возможности выбора различного рода занятий. Однако перемены начала 1990-х годов привели к изменениям не только названия воспитательных организаций данного типа (место учреждений внешкольного воспитания заняли учреждения дополнительного образования детей), но и к серьезным противоречиям в понимании статуса их в отечественной системе социального воспитания.

Идейными ориентирами в оформлении граней социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей стали: хрестоматийная формула «общество» – «культура» – «человек» (П.А. Сорокин), субъект-субъектный подход в понимании социализации, идеология рассмотрения социального воспитания как диалога общества и человека (А.В.Мудрик) и посредническое предназначение воспитательных организаций в социальном воспитании, педагогическая концепция договора (С.М. Юсфин).

Осмысление различных взглядов на сущность дополнительного образования детей (А.Г. Асмолов, Л.Н. Буйлова, А.К. Бруднов, А.В. Золоторева, М.Б. Коваль, Г.Н. Попова, А.Б. Фомина) дает основание сформулировать *социально-педагогическую миссию* учреждений дополнительного образования детей – *обеспечение конвенции интересов воспитанника (его родителей, семьи) и общества*. В данном случае под **конвенцией** понимается сопряжение интересов общества и индивида в процессе социального воспитания, социальное действие индивидов конструирующих intersubъективный мир. Если каждый индивид создает свой субъективный мир и свое социокультурное пространство, то в ситуации социальной интеграции эти плюралистичные миры и пространства должны пересекаться.

Личная составляющая конвенции предполагает: конструирование собственного варианта жизни в соответствии с необходимостью реализации в ней одной из пяти социокультурных функций, освоение образа жизни социальной группы реализующей эту функцию, интеграция в соответствующую социокультурную

общность. Культура предстает как обобщенный эталон, рамки человечности, в социокультурном качестве (культура определенной социальной группы), в виде организационной культуры (культуры отдельной социальной организации), как персональная культура бытия человека – образ жизни. Все названные проявления культуры имеют место в социальном воспитании.

Отсюда, **социальное воспитание** может быть представлено как *организованное воспроизводство культуры определенных групп, взращивание детей по образу и подобию некоего социокультурного идеала, подготовки подрастающего поколения к выполнению совершенно определенных социальных функций, проектирования адекватного в социокультурном плане варианта жизни.*

Опираясь на положения Дж.Мида о роли игры как пространства, в котором индивид принимает на себя роль «обобщенного другого» (некий обобщенный образ коллективных требований и установок по отношению к данному индивиду), Н. Смелзера об имитации (осознанном стремлении ребенка копировать определенную модель поведения) как психологическом механизме социализации, Т. Парсонса о главной функции культуры в социетальной структуре общества - «сохранение и воспроизводство образца», можно предположить существование *социокультурной имитации как важного механизма определяющего социальное воспитание школьников.*

Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся это – механизм воспроизводства культуры общества и социальной деятельности путем отображения в функционировании воспитательных организаций социокультурных аналогов социальных организаций, выполняющих ключевые социальные функции.

Схема социокультурного воспроизводства выглядит следующим образом:

1. Определенный тип социальных организаций, реализующих социальную функцию, становится основой для формирования социально-профессионального сообщества, характеризующегося специфическим образом жизни, выступает социокультурным аналогом отдельного типа воспитательных организаций.

2. Воспитательная организация, имитирующая в своем функционировании социальную организацию, организует для

воспитанников бытие, аналогичное бытию социальной организации, таким образом, подготавливая подрастающее поколение к реализации определенных социальных функций в рамках определенного образа жизни.

3. Ребенок, включаясь в жизнь воспитательной организации, рассматривает его как вариант собственных занятий и двигаясь от варианта к варианту находит индивидуально приемлемый и заключает таким образом конвенцию, идентифицируется с определенным социально-профессиональным сообществом.

Российский ученый-педагог Б.В.Куприянов проанализировав различные подходы к организации социокультурного воспроизводства выявил пять вариантов воспитательных организаций дополнительного образования (рис. 12.4.).

Модели социального воспитания в системе дополнительного образования

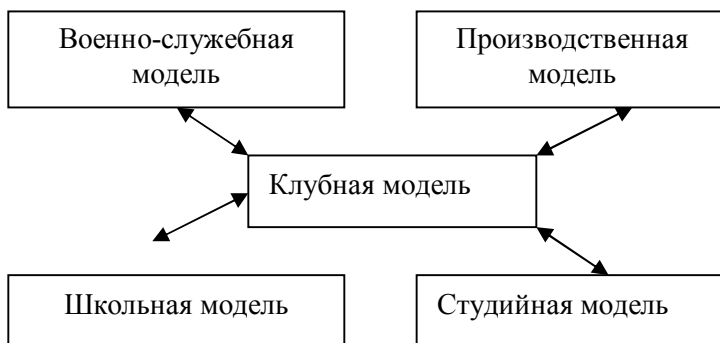


Рисунок 12.4.

Главным образом осуществление смыслового переноса определяющих свойств бытия, образа жизни из социальной организации (аналога) в воспитательную организацию (модель) и обратно происходит за счет социокультурного контекста. По своему назначению *социокультурный контекст в социальном воспитании* обеспечивает взаимосвязь элементов воспитательной организации,

выступает как интегратор совместной деятельности, общения и отношений..

Примерами осуществления *школьной модели* социального воспитания в учреждениях дополнительного образования являются художественная, музыкальная, спортивная школа, профильная очно-заочная школа. Направленные на трансляцию социокультурного образца воспитательные организации школьной модели тяготеют к репродуктивности, достаточно строгой дисциплине, здесь может проявляться педагогика авторитета, педагог выступает как тренер. *Военно-служебная модель* в дополнительном образовании представлена клубами и центрами юных летчиков, десантников, моряков. По контексту клуб юных моряков представляет собой корабль, клуб юных летчиков, десантников – военную часть, пограничников – заставных – пожарную часть. *Студийной модели* социального воспитания в системе дополнительного образования соответствует центр эстетического воспитания, детская музыкальная студия, детская музыкальная театральная студия, вокально-музыкальная студия эстрадная студия. В студии молодежь участвует в совместном творческом процессе под руководством авторитетного мастера, постепенно приобретая все большую самостоятельность. Это позволяет не только обучить основам художественного ремесла, но и способствует формированию индивидуальности, стиля, творческого кредо молодого творца. Примерами *производственной модели* социального воспитания в дополнительном образовании являются станции натуралистов, техников, центры краеведения, детская железная дорога, детское речное пароходство. Социокультурный контекст здесь представляет собой некое подобие производственной структуры – конструкторско-проектной службы с экспериментальным цехом изготовления образцов. Социокультурный контекст клуба – общность людей имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество похожих людей, собирающихся время от времени в часы досуга. Примерами *клубной модели* социального воспитания в учреждениях дополнительного образования могут служить детско-подростковый клуб, клуб ролевых игр, военно-исторический клуб, поисковый отряд, клуб старшеклассников.

Именно социокультурный контекст и позволяет выделить *специфику* социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей. Исходя из социально-педагогической концепции А.В. Мудрика можно выделить следующие ключевые особенности:

- социальное воспитание включает организацию социального опыта, образование, индивидуальную педагогическую помощь,

- параметрами, позволяющие обнаружить разницу в моделях социального воспитания можно назвать: социокультурный контекст, содержание организуемого социального опыта, тип объединения, способы бытия воспитанников, типовые формы организации взаимодействия, иерархия сфер жизнедеятельности, правила и нормы (этикет), социальные роли взрослых и детей, регламентированность обучения, виды и методы обучения, виды просвещения, направленность самообразования, содержание индивидуальной педагогической помощи.

Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей можно представить как последовательную реализацию функций трех уровней:

первый уровень - *эмоциональная конвенция* взаимосвязь мотивации воспитанника к участию в жизнедеятельности детского объединения и самореализации в ней (структурирование свободного времени ребенка, различные виды рекреации, развлечение, коммуникация, идентификация с референтной группой),

второй уровень – *содержательная конвенция* (организация социального опыта соответствующего образу жизни социальной группы, реализующей определенную социокультурную функцию, интеграция в определенное социокультурное сообщество; образование, в том числе допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка, индивидуальная педагогическая помощь в преодолении трудностей, связанных с несоответствиями между задачами и наличными возможностями воспитанника),

третий уровень – *смысло-жизненной конвенции* (ориентация на общие и дифференциальные социокультурные ценности, содействие воспитаннику в самоопределении по отношению к исполнению социокультурной функции, конструировании варианта

собственной жизни, организация опыта самоопределения и конструирования варианта жизни).

Социально-педагогическая миссия учреждений дополнительного образования детей может быть выполнена, если:

- жизнедеятельность воспитательных объединений в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивает встречу воспитанника со стилями жизни социальных групп;

- воспитательные объединения (учреждения дополнительного образования детей) находящиеся в непосредственном социальном окружении воспитанника включают полный набор социокультурных вариантов;

- воспитаннику учреждения дополнительного образования детей предоставляется возможность стать субъектом творчества собственной жизни на основе осознанного выбора стиля жизни определенной социокультурной общности.

Современная социально-педагогическая практика показывает, что социальное воспитание в учреждении дополнительного образования будет успешным, если социокультурному контексту соответствуют характеристики компонентов воспитательного процесса (субъект педагогической деятельности, содержание и организация жизнедеятельности детских воспитательных объединений, характер взаимодействия воспитательной организации с окружающей средой).

Десоциализация личности: педагогический аспект

Современная педагогика и школа испытывают острую потребность в научно обоснованных положениях, рекомендациях, способствующих выработке у учащихся на каждом возрастном уровне готовности и умению активно участвовать в трудовой деятельности, общественной жизни, сознательно вести себя в обществе и семье, овладевать ролями мужчины и женщины, нравственно относиться к любви, семье и браку - в итоге овладевать социальным опытом, реализовывать себя как личность. Важно определить реально достижимые задачи, средства и методы профилактики и коррекции виктимогенных факторов социализации, содержание работы с определенными типами жертв неблагоприятных условий, в которых проходила социализация в соответствии с возрастом, полом, социокультурной

принадлежностью детей, молодежи, их средой обитания, конкретными социальными отклонениями. Необходимо предотвратить негативные влияния политической и нравственной индокринации учащейся молодежи - навязывание худших образцов зарубежных ценностей, выработку стереотипов путем внушения, опоры на бессознательное, внедрение доктрин насаждения насилия, примитивизма, безнравственности, пошлости. Накопленные за прошедший период теоретические достижения и опыт социализации могут быть направлены на преодоление отрицательного воздействия средств массовой коммуникации, которое зачастую носит разрушающий характер, пропагандируя безнравственность, преступность, гиперсексуальность, оккультизм, антинауку. Причина подобного рода отклонений лежит в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим его миром, социальной средой и самим собой.

Регулятором подобного рода отношений являются *социальные нормы*, носящие ярко выраженный волевой характер. При этом в отличие от индивидуального волеизъявления, норма выражает типичные социальные связи, дает типовой масштаб поведения. Норма не только оценивает и ориентирует, подобно идеям или идеалам, но и предписывает; ее императивный характер устанавливает границы, условия, формы поведения, характер отношений, цели и способы их достижения.

Нарушение норм вызывает более конкретную и четкую негативную реакцию со стороны социальной группы, общества, его институциональных форм, направленную на преодоление отклонения от нормы поведения. Многообразие социальной реальности, социальных потребностей порождает многообразие норм. При этом важно отметить, что нормативные системы общества не являются застывшими, навсегда данными: изменяются сами нормы, изменяется отношение к ним.

Десоциализация – это «неудачная социализация» (Н.Смелзер).⁹⁰ Обычно при неблагоприятном социальном развитии могут возникнуть самые различные формы социальной дезадаптации и асоциального поведения, которые в обобщенном виде социологи называют **девиантным (отклоняющимся)**

⁹⁰ См.: Смелзер Н. Социология. –М.: Феникс. 1998. –С.124-125

поведением. Как известно, асоциальным, отклоняющимся поведением называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа.

При таком широком понимании проблемы следует говорить о формах и размерах отклонения (рис.12.5). В тоже время они выражаются не только во внешней, поведенческой стороне; к нарушению социальных норм и развитию асоциального поведения ведет деформация ценностных ориентаций и ценностно-нормативных представлений, т.е. деформация системы внутренней регуляции.

Структура девиантного поведения



Рисунок 12.5

С позиции подростковой девиации целесообразно остановиться на так называемом **докриминальном уровне** молодой человек еще не стал субъектом уголовного права, и его социальные отклонения проявляются на уровне мелких правонарушений, нарушений норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонений от общественно-полезной деятельности, употреблении вредных веществ (табака, алкоголя, наркотиков), разрушающих здоровье и психику, т.е. асоциального поведения не представляющего большой общественной опасности.

Динамикой роста девиантного поведения в молодежной среде в форме алкоголизма, наркомании, бродяжничества, проституции, нищенствования и т.д. прямо коррелирует с ростом подростковой и молодежной преступности. Социологи определяют **криминальный уровень** как относительно устойчивую распространенную форму девиантного поведения, достигшую степени общественной опасности и определяемую уголовным законодательством.

Специфическими чертами отклонений данного уровня являются:

- 1) высокая латентность (т.е. неполнота выявленных преступлений), как следствие фактически уровень преступности в 2-3 раза выше, чем зарегистрированный;
- 2) повышенная криминальная активность возрастной группы по сравнению с другими молодежными группами;
- 3) преимущественно групповой характер – три из пяти совершенных преступления;
- 4) достаточно высокая степень восприимчивости к превентивным мерам, к уровню контроля со стороны педагогической общественности.

В научном сообществе нет единодушия о причинах девиантного поведения. В начале XX века были распространены *биологические* и *психологические трактовки причин девиации*. Итальянский врач Цезаре Ломброзо считал, что существует прямая связь между асоциальным поведением и биологическими особенностями человека. Выделенный им тип «криминального человека» представлял собой деградирующего индивида с выступающей нижней челюстью, пониженной чувствительностью к боли и т.п. Американский психолог У.Х.Шелтон считал, что конституция тела определяет черты характера. Опираясь на

исследования 200 юношей в центре реабилитации, Шелтон сделал вывод, что наиболее склонны к девиации атлетически стройные люди. Позднее сторонники психологической трактовки связывали девиацию с психологическими чертами (неустойчивостью психики, неразвитостью эмоционально-волевой сферы).

Развернутое *социологическое объяснение* отклоняющемуся поведению впервые дал Э.Дюркгейм. Он вводит понятие **социальная аномия**, которым выражается отношение человека к социальным нормам и ценностям, утрата их значимости ведет к отклоняющему поведению. Э.Дюркгейм рассматривал аномию как постоянное и нормальное состояние общества. По его мнению, индивиды, лишённые богатства, власти, престижа неизбежно вступают в конфликт с обществом, пытаясь достичь этих целей и приобрести необходимые для них ценности противоправным путем.⁹¹

Р.К.Мертон, пытаясь найти социальные истоки аномии и развивая теоретические воззрения Э.Дюркгейма, пришел к выводу, что определенные фазы общественного развития порождают такие обстоятельства, при которых нарушения социального кодекса представляют собой «нормальный» ответ на возникающую ситуацию. Более того, некоторые социальные образования оказывают давление на отдельных людей, толкая их на неподчинение.⁹²

Главной причиной девиации Мертон считает разрыв между целями общества и социально одобряемыми средствами осуществления этих целей. В соответствии с этим он выделяет следующие типы поведения, которые, с его точки зрения, являются вместе с тем типами приспособления к обществу: **конформность** (означающую принятие сложившегося порядка вещей), **инновационность** (предполагающую сохранение активности и самостоятельности позиции человека по отношению к окружающей среде), **ритуализм** (выражающийся символическую и некритическую позицию человека по отношению к среде),

⁹¹ Дюркгейм Э. Норма и отклонения // Рубеж. 1992 -№ 2

⁹² Мертон Р.К. Социальная аномия // СОЦИС, 1995. № 5

ретритизм и «*метеж*» (Р.Мертон)⁹³ Понятно, что первый и второй типы адаптированности, означающие, по сути, сформировавшуюся привычку и стабильно прогнозируемое поведение человека, наиболее привлекательны для общества.

Известный антрополог Р.Линтон ввел понятия модальной и нормативной личности. В результате сходных процессов социализации одни ведет себя исходя из понимания, что послушных и понятливых общество обычно поощряет: они – основа социальной стабильности, поэтому стабильно и их вознаграждение за просоциальное поведение; другие – отрываются от навязываемого обществом «идеального» стереотипа – нормативной личности. Чем более нестабильно общество, тем больше появляется различных форм отклонений от норм.

Согласно *культурологического подхода*, девиация возникает в результате конфликтов между нормами культуры. В обществе всегда существуют отдельные группы, нормы которых отличаются от норм остального сообщества, так как их интересы не соответствуют нормам большинства. Например, для членов уличной молодежной банды полиция ассоциируется скорее с карательной или продажной организацией, чем со службой по охране порядка и защите прав человека. Член такой группы усваивает ее нормы и, таким образом, становится *нонконформистом* (девиантом) с точки зрения широких слоев общества.

У.Миллер утверждал, что существует ярко выраженная субкультура низшего слоя общества, одним из проявлений которого является отклоняющееся поведение. Индивид идентифицирует себя с субкультурой, нормы которой противоречат нормам доминирующей культуры. Люди усваивают эти нормы, но не все, а только те кто подвержен внешнему влиянию и конформизму.

Говард Беккер и другие сторонники теории стигмализации (наклеивания ярлыков) объясняют отклоняющееся поведение способностью влиятельных групп общества (законодатели, судьи, врачи, педагоги и др.) навязывать другим определенные стандарты поведения и ставить клеймо «девиантов» членам менее влиятельных групп. Подросток может покуривать сигареты, но

⁹³ Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности. –М., 1966

оказывающие на это смотрят сквозь пальцы, а сам подросток не считает себя девиантом (социологи назовут это ситуацией первичной девиации). Ситуация изменится, когда взрослые «застукают» подростка, курящим сигарету с марихуаной – на молодого человека ставится клеймо девианта, постепенно он сам привыкает считать себя таковым и вести себя в соответствии с этой ролью (вторичная девиация).

Конфликтологический подход к девиации представлен группой социологов, называющих себя «радикальными криминологами». Они утверждают, что все теории девиантного поведения несостоятельны, т.к. любые социальные нормы и законы, тем более подчинение им основано на конфликте между различными социальными группами, а принудительный характер мер воздействия на них со стороны властей всегда зависит от социальных условий. Например, сотрудники полиции с большой энергией борются с мелкими торговцами и поставщиками наркотиков, но часто бездействуют в отношении «наркобаронов» и поддерживающих их государственных служащих.

Современные социально-психологические исследования личности несовершеннолетних с отклоняющимся поведением свидетельствует о деформации системы внутренней поведенческой регуляции – установок, ценностно-нормативных представлений, референтных ориентаций. Так, проведенное в трех вузах г.Астаны социологическое исследование показало, что молодые люди предпочитают скорее *высокооплачиваемую* работу, чем интересную.⁹⁴ Определяется ориентация к денежным доходам, а не к самореализации, к *to have* вместо к *to be*. Следовательно, *деньги – главное условие для их самореализации* (табл.91).

Согласно иерархии А.Маслоу, люди заинтересованы в поиске личных целей, что делает социализирующего человека – «making human» («делающее существо»), которое редко достигает полного

⁹⁴ Социологическое исследование проводилось в трех вузах г.Астана: Академия налоговой полиции МГД РК, Акмолинский филиал ВШП «ЭдЛет», Институт управления. Всего в исследовании приняли участие 268 студентов в возрасте 17-31 (см.: Тесленко А.Н. Социальная адаптация молодежи в условиях конкуренции и плюрализма. -Астана: Институт управления, 2001)

удовлетворения и каждое удовлетворение одной потребности вызывает другую, направляющую внимание и усилие человека к новым стремлениям. Без реализации первичных потребностей, в основном удовлетворяемых товарно-денежными отношениями, говорить о вторичных нереально, реальный потенциал (сила воздействия) всегда есть функция от степени их удовлетворенности. А подавление или не реализация потребностей любого уровня деформирует личность и поведение.

Таблица 12.1. наглядно показывает, что доминантными целями (они стимулируют соответствующими потребностями) выступают *деньги, образование и профессия, деловая карьера и удовольствия*; ясно видно господство в умах молодых людей прагматических и гедонистических настроений. Ценность человеческой жизни здесь может быть выражен термином «жизненный успех».

Таблица 12.1. Веер ответов на вопрос: «Что, по Вашему мнению является для молодежи самым важным в жизни?»

Варианты ответов (17-31-летних студентов)	Сумма , %
Деловая карьера	20,3
Семья	9,8
Секс	7,5
Служение на благо будущего Казахстана	4,4
Образование, профессия	21,0
Межнациональное согласие и мир без войны	7,2
Деньги	27,0
Любовь	5,1
Идеалы, вера	2,7
Желание получить от жизни побольше удовольствий	18,7
Другое	1,0
Затрудняюсь ответить	6,0

Ценностно-нормативная ориентация молодых людей в ситуации постановки респондентов в ситуацию выбора средств для достижения ими такого жизненного успеха показывает

преобладание нелегитимных способов достижения возможности «наслаждаться жизнью» (табл.12.2).

Таблица 12.2.. Веер ответов на вопрос «Как Вы относитесь к перечисленным способам достижения богатства и жизненного успеха?»

Вариант ответа	Осуждаю %	Отношусь спокойно	Хотел бы иметь такую возможность
Занять должность, где можно брать взятки	52,7	39,9	7,4
Украсть крупную сумму денег	79,9	15,9	4,6
Заняться торговлей оружием, женщинами и наркотиками	86	11,3	2,1
Открыть собственное дело и не платить налоги	29,0	46,1	24,8
Взять силой то, что я хочу	63,2	26,6	10,2
Зарабатывать своим трудом и квалификацией	2,1	32,0	65,9

В наиболее сложном состоянии выбора находиться молодые мигранты. В поисках работы они мигрируют в крупные города страны (прежде всего в Астану и Алматы), где составляют серьезную конкуренцию взрослому населению на рынке труда. Кроме того, скопление маргинализованной, незанятой молодежи вносит элемент общей нестабильности в них, а фактическая выключенность молодежи из системы позитивно ориентированных отношений в социуме приводит к формированию своей, узкокорпоративной морали, групповой субкультуры, со своими лидерами, внутригрупповой иерархией отношений, закреплённых в кличках, прозвищах. Социально значимой деятельности молодежь противопоставляет отчужденные «психо-группы», «тусовки» и т.п. - временные спонтанные сообщества информационного типа,

аккумулирующие антропоцентричную информацию, относящуюся к самоутверждению индивидуальности и реабилитации чувственности. Однако реализация потребности в самореализации зачастую осуществляется на основе асоциального поведения, выпивках, дерзких хулиганских выходках, в ложной смелости и пренебрежении к нормам морали и права. Отсюда очевидно, что десоциализация молодежной среды может осуществляться самостоятельно, за счет стихийно действующих социально-психологических механизмов и закономерностей, присущих процессу социализации молодежи.

Кроме того, изолированные от внешнего мира группы с узкокорпоративными ценностями легко подвержены негативному влиянию более опытных сверстников, зараженных ложной романтикой преступного мира, чувством вседозволенности и несознательного отношения к моральным ценностям и закону. По данным криминологов, от 30 до 40% несовершеннолетних совершает преступления под непосредственным влиянием ранее судимых лиц.

Все это свидетельствует о том, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Особый пик таких нарушений приходится на подростковый возраст, так называемый маргинальный (переходный) период от детства к зрелости. Согласно статистики, подростки от 11 до 16 лет составляют 2/3 рассматриваемых на комиссиях по делам несовершеннолетних. Отсюда очевидно, что для профилактики различных форм подростковой девиации центральной задачей является выявление особенностей социализации современной молодежи, ее социально-психологических механизмов, способов и институтов на разных этапах взросления. При этом подобного рода исследование должно выявить «узкие места» процесса социализации, где с наибольшей вероятностью могут возникнуть нарушения и отклонения в социальном развитии детей и подростков.

В целом, в числе разнообразных, взаимосвязанных *факторов*, обуславливающих генезис девиантного поведения, следует выделить такие, как:

- **индивидуальный фактор**, действующий на уровне психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, затрудняющие социальную адаптацию индивида;
- **психолого-педагогический фактор**, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;
- **социально-психологический фактор**, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия подростков со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;
- **личностный фактор**, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;
- **социальный фактор**, определяющийся социально-экономическими и социально-политическими условиями общественной жизни.

Социологические исследования последних лет убедительно показывают лавинообразный характер этих факторов оказывает негативное влияние на социализацию молодежи. Значительная часть молодежи находится на определенной социально-психологической дистанции от общества и его ценностей, становясь **жертвами неблагоприятных условий социализации** (рис.10).

А.В.Мудрик предлагает, в большей мере условно, следующие виды жертв неблагоприятных условий социализации:

- **реальные** – инвалиды, молодые люди с психосоматическими дефектами и отклонениями;
- **потенциальные** – акцентуированные личности; мигранты из страны в страну, из села в город; молодые люди-выходцы из семей с низкими экономическим, моральным, образовательным уровнями; метисы и представители инонациональных групп в местах компактного проживания другого этноса;

- **латентные** – высокоодаренные люди, теряющиеся в общей массе населения, часто даже не подозревающие о своем таланте.⁹⁵

Важно иметь в виду, что жертвы социализации по-разному воспринимаются в общественном сознании. Так, употребление алкогольных напитков или наркотиков подростком нередко рассматривается в его референтной группе как признак соответствия ее нормам, а не социальное отклонение. Даже в обществе в целом может признавать или не признавать те или иные типы жертв таковыми, заботиться о них, игнорировать их наличие или репрессировать их.

В целом, рассматривая проблему виктимогенности условий социализации, следует иметь в виду, что:

- в процессе исторического развития общества, усложнения его структуры объективно растет многообразие типов жертв неблагоприятных условий социализации;
- осознание и (или) конструирование тех или иных типов жертв связано с особенностями социума, его культуры;
- отношение к жертвам определяется социокультурными установками и стереотипами общества, связано с характером преобладающих в нем конфессий, с мерой его секуляризации а, скорее, атеистичности;
- динамика количества жертв и их типов не имеет линейный характер, а зависит от уровня развития общества, конкретной социальной ситуации в нем;
- объективное количество жертв и их типов в различных обществах в разные периоды исторического развития не совпадают с количеством конструированных типов и людей, считающих себя жертвами;
- осознание человеком себя жертвой связано не только с наличием объективных показателей, но и с установками общества и его ближайшего окружения, индивидуальными особенностями.

Системный анализ генезиса девиантного поведения, выявляющий различные неблагоприятные психобиологические,

⁹⁵ Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. –М., 1997. –С.192

психолого-педагогические, социально-психологические и социальные факторы (рис.12.5), превращающие индивида в виктимную личность и свидетельствует о необходимости комплексного подхода к профилактике подростковой девиации.

ВИКТИМИЗАЦИЯ –
процесс и результат превращения человека (группы людей) в той или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации

ФАКТОРЫ ВИКТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ (ГРУППЫ)

Биологические факторы

- Генетическая предрасположенность
- Особенности темперамента
- Отставание в развитии лобных долей головного мозга
- Органические причины

Психологические факторы

- Социально-психологический климат в семье
- Личностные качества (характер)
- Неуравновешенность поведения
- Недостаток любви в детстве

Социальные факторы

- Низкий социально-экономический статус семьи
- Ценностное ориентирование на богатство, гедонистические культурные модели
- Общественные и культурные изменения и общая нестабильность
- Воспитание в неполной семье
- Алкоголь и наркотики
- Влияние сверстников и местной специфики
- Учебная неуспеваемость
- Насилие в СМИ

Рисунок 12.5

Превентивная работа должна включать комплекс социально-медико-педагогических мер по оздоровлению условий социализации и коррекции отклоняющего поведения несовершеннолетних.

Социальный педагог в системе «Человек – Семья - Общество» Современные тенденции развития теории и практики воспитания в большинстве стран мира отражают быстрое возрастание роли *социальной педагогики* в обновлении системы воспитания подрастающего поколения. В условиях продолжающегося отрыва школы от других государственных институтов, от семьи, от социокультурной среды возникла острая потребность в возрождении социальной педагогики как науки и области педагогической практики, свернутой в 30-е годы в силу социально-политических причин.

Основанная на интегративной целостной концепции человека, социальная педагогика призвана обеспечить компетентность социальной деятельности в вопросах понимания человеческих отношений, проблем, влиять на стратегию социальной политики и практику социальной работы. Она должна стимулировать позитивные процессы в жизни человека и стремиться преодолеть или ослабить искажения, деформации в его поведении. Назначение социального педагога в таком контексте определяет его основные *функции*:

Диагностическая. Она как бы ставит «социальный диагноз», изучает психологические и возрастные особенности, способности молодого человека, вникает в мир его интересов, круг общения, условия жизни, выявляет позитивные и негативные влияния, проблемы.

Организаторская. Организует социальную деятельность, инициативу, творчество; влияет на содержание досуга, помогает в трудоустройстве, профессиональной ориентации и адаптации, деятельности подростковых и молодежных объединений, влияет на взаимодействие медицинских, образовательных, правовых, культурных и спортивных учреждений, общественных и государственных институтов в системе социальных служб.

Прогностическая. Участвует в программировании, прогнозировании и проектировании процесса социального развития

конкретного микросоциума, деятельности различных институтов социализации молодежи.

Предупредительно-профилактическая, социально-терапевтическая. Учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические, психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний социума на личность, организует оказание социотерапевтической помощи молодым людям-жертвам десоциализации, обеспечивает защиту их прав.

Организационно-коммуникативная. Способствует включению широкой педагогической общественности в социальную работу с молодежью, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, сосредотачивает информацию и налаживает взаимодействие между различными социальными институтами в их работе с молодежью.

Охранизационная. Использует имеющийся арсенал правовых норм для защиты прав и интересов клиентов, содействует применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия в отношении молодежи.

В своей практической деятельности социальный педагог выполняет различные *социальные роли*, причем умение выступать в различных ролях определяет уровень его профессиональной компетентности.

Социальный педагог – это, прежде всего, *посредник в контексте: человек – микросоциум – общество*; связующее звено между клиентом и государственно-общественными социальными службами, организациями и учреждениями, призванными осуществлять социальную работу с молодежью. Одновременно он – *защитник интересов молодежи*, законных прав каждого клиента.

Социальный педагог не посторонний наблюдатель, а *участник совместной деятельности* с молодежью и, одновременно, ведущий организатор этой деятельности. Вся его энергия направлена на то, чтобы побудить молодого человека (ребенка) к действию, социальной инициативе, социальной ответственности за свои действия. Это своеобразный *духовный наставник* молодого поколения и, одновременно, *социальный терапевт*, помогающий

предвосхищать и разрешать конфликтные ситуации в детском и молодежном возрасте, *эксперт* в постановке «социального диагноза» и определении методов компетентного допустимого вмешательства. Наконец, у него – соответствующий имидж *общественного деятеля*, который поддерживает, развивает и возглавляет социальные инициативы молодежи.

Специализация, профиль социально-педагогической деятельности определяется регионально-этническими особенностями, потребностями конкретного социума – города, микрорайона, села, а также личностными и профессиональными возможностями специалистов. Рассмотрим наиболее распространенные и востребованные в нынешних условиях типы социальных педагогов.

Тип семейного социального педагога, специализируется на социальной работе с семьей, оказании ей разносторонней помощи непосредственно в микросоциуме. Основные функции – устранение конфликтных ситуаций в семье, ее настрой на требования школы и общества, создание условий для всестороннего развития личности. Причем, школа через социального педагога становится помощником семьи в решении этих вопросов.

Потребность в данном типе социальных педагогов вполне закономерна, она основана на современных подходах к взаимодействию личности, семьи и общества, отдающий приоритет семье как ведущему институту воспроизводства и социализации подрастающего поколения.

Тип организатор свободного времени. Главное в его работе – организовать разнообразную деятельность детей, молодежи и взрослых по интересам в свободное время (физкультурно-оздоровительную, культурно-досуговую, учебно-познавательную, техническую, художественное творчество).

Тип социального педагога общеправленческого звена, т.е. не выходящего непосредственно на практическую педагогическую деятельность с детьми, их семьями или подростковыми, молодежными группами, а специализирующийся по вопросам управления воспитательно-образовательным процессом в условиях открытой микросоциальной среды. Социальные педагоги этого типа являются своего рода экспертами, главными специалистами по основным направлениям, блокам системы, которые как бы «по

вертикали» прослеживают состояние той или иной проблемы в данном социуме, диагностируют ситуацию, выявляя противоречия и программируя их решение.

Тип социального работника. Его функция – коррекция поведения и социальная реабилитация, оказание неотложной помощи подросткам. Это требует от данной группы специалистов глубокой психолого-педагогической и юридической компетенции, педагогического мастерства и такта.

Естественно, что все группы социальных педагогов работают в органической взаимосвязи между собой и со всеми воспитательными учреждениями и организациями микрорайона.

Местом работы социальных педагогов могут быть:

- социально-педагогические и социально-психологические службы учреждений образования (дошкольных, внешкольных, общеобразовательных учреждений, колледжей, лицеев, школ-интернатов, детских домов и т.д.);
- социальные службы специализированных учреждений (домов престарелых, семейных детских домов, центров реабилитации и адаптации, социальных приютов, спешкол для детей с отклонениями в умственном и физическом развитии и т.д.);
- социальные службы предприятий, организаций и учреждений, общежитий, коммерческих структур, НПО и т.д.;
- социальные службы местных органов власти (акиматов) и их подразделений (департаменты: образования, культуры, социальной защиты населения, туризма и спорта, по делам молодежи и т.д.);
- службы культурного досуга (Дворцы школьников, подростковые клубы, молодежные центры, Дома культуры, игровые площадки, парки и т.д.);
- валеологические и физкультурно-оздоровительные службы (летние детские оздоровительные центры, профилактории, санатории, реабилитационные центры, центры народной медицины);
- частная практика.

Таким образом, социальный педагог может работать как штатная единица общеобразовательных, культурно-досуговых и спортивно-оздоровительных учреждений различного ведомственного подчинения, служб социальной защиты и социального обеспечения, предприятий, правоохранительных, административно-территориальных органов, общественных организаций, фондов, коммерческих структур. Более конкретный ответ на этот вопрос также заложен в специфике региона, области, района, населенного пункта и определяется степенью развитости социальных служб, уровнем управления ею.

Основной, базовой («горизонтальной») инфраструктурой, своеобразным фундаментом в системе «Человек-Семья-Общество» выступает *медико-психолого-педагогическая служба*. Опираясь на нее, работают в органической взаимосвязи по «вертикали» – специальные службы, направления действия которых определяются спецификой национально-региональных и микросоциальных условий (рис. 12.6). Основное содержание работы медико-психолого-педагогической службы: выявление социальной инфраструктуры микрорайона, ее соответствия реальным потребностям разновозрастного населения; выявления социально-педагогических, социально-экологических потребностей семей, детей и молодежи; диагностирование социально-педагогической ситуации в семье и оказание психолого-педагогической помощи родителям в воспитании детей, в оздоровлении условий семейного воспитания; создание и развитие социально-педагогической базы для воспитания и развития детей, проведения семейного досуга (семейные, подростковые клубы, педагогические университеты для родителей, спортивные секции и т.д.); проведение организационно-педагогических мероприятий, направленных на создание воспитательной среды по месту жительства, организация семейно-соседского сообщества, включение различных социальных институтов в процесс социализации детей и молодежи; оказание социальной помощи детям и семьям группы риска; организация центров планирования семьи (медико-генетических, медико-психологических); создание реабилитационных центров для несовершеннолетних, имеющих отклонения в психическом и социальном развитии, оказание социальной помощи семьям, имеющих больных детей, детей-инвалидов; осуществление

медицинского социального патронажа над семьями, имеющими малолетних детей, над инвалидами, престарелыми и одинокими людьми; привлечение по мере необходимости отделов социальной защиты, правоохранительных органов к работе семьями социального риска.

Социально-правовая служба действует с привлечением к ее деятельности сотрудников полиции, юстиции, прокуратуры. Основные усилия этой службы направляются на обеспечение социального контроля и социальной охраны несовершеннолетних от криминальной среды. Особое внимание уделяется криминальным семьям, лицам, вовлекающим несовершеннолетних в преступную деятельность, проявляющим жестокость, насилие, развратные действия в отношении несовершеннолетних, женщин и других категорий населения.

В ее задачу входит социальный контроль и социально-правовая помощь лицам, вернувшимся из мест лишения свободы, осуществление мер по их социальной реабилитации. Важным направлением действия этой службы является также создание юридических консультаций, адвокатуры семьи и детства, в задачу которых входит защита прав и льгот женщин, детей, несовершеннолетней молодежи, участие в рассмотрении уголовных и гражданских дел, связанных с несовершеннолетними в судебном порядке. Эта служба оказывает социально-правовую и психолого-педагогическую поддержку детям в семьях разводящихся супругов, формирует правильное отношение к своим родительским обязанностям у разведенных или не состоящих в браке родителей.

Служба профессиональной ориентации и адаптации занимается изучением проблем профориентации и социальной адаптации в семье, сбором информации о наличии рабочих мест в районе и городе, о потребности учреждений и предприятий в тех или иных специалистах; подготовкой информации для родителей и детей о наличии в населенном пункте (городе) учебных заведений, готовящих специалистов, требуемых в районе проживания; занимается совместно с медико-психолого-педагогической семейной службой созданием необходимых условий в школе, по месту жительства для успешного решения проблемы подготовки детей и юношества к жизни, подготовки дошкольников к школе, выпускников школы к поступлению в вуз и т.д.

Межведомственная система медико-психолого-педагогической службы (модель развития)

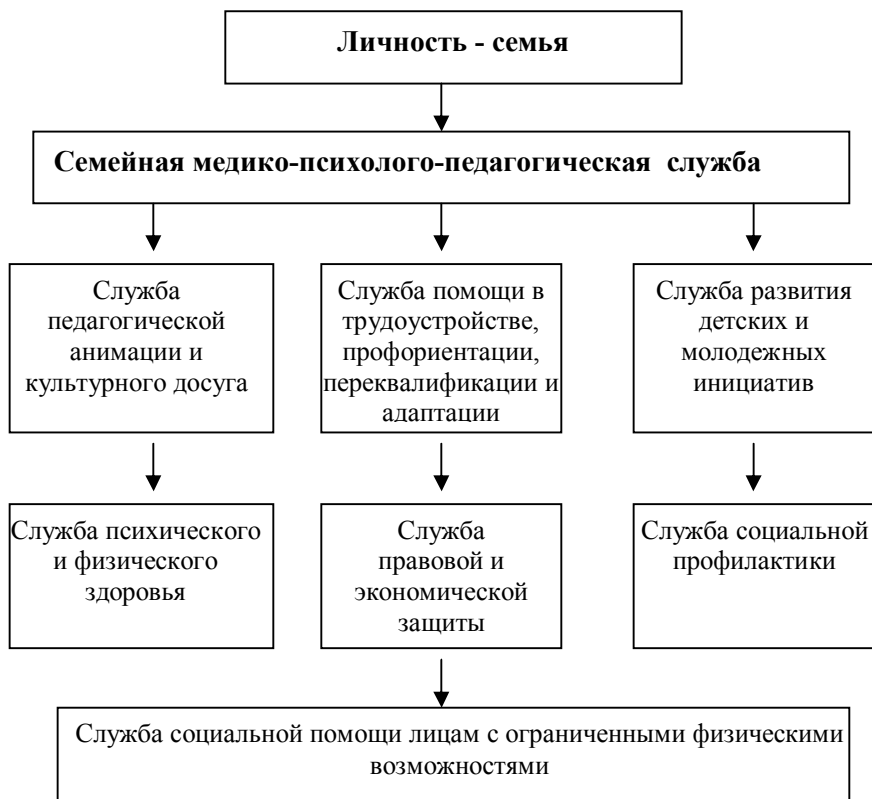


Рисунок 12.6.

Служба спортивно-культурного досуга организует спортивно-оздоровительную и культурно-досуговую совместную деятельность детей и родителей в микрорайоне.

Социально-бытовая служба, включающая органы соцобеспечения, торговли и коммунального хозяйства, занимается выявлением престарелых, одиноких, инвалидов, помогает им в ведении хозяйства, в закупках продуктов и лекарств, в

приобретении необходимых инвалидных приспособлений и протезов, оказывает социально-правовую помощь инвалидам, престарелым, одиноким, а также семьям инвалидов, имеющих несовершеннолетних детей, в охране их прав и в получении причитающихся льгот (пособий); организует посильную трудовую деятельность престарелых и инвалидов, включая различные виды домашнего труда; оказывает социально-психологическую поддержку и помощь в социальной адаптации и реабилитации инвалидов, выпускникам вспомогательных школ и интернатов для умственно отсталых, слепых, глухонемых, детей с дефектами опорно-двигательной системы и другими видами инвалидности.

Социальная служба молодежи решает проблемы занятости и трудоустройства молодежи, выпускников общеобразовательных школ, колледжей, вузов, создания рабочих мест для молодежи и несовершеннолетних в рыночных условиях конкуренции, их профессионального обучения и роста; обеспечивает социальную поддержку молодых семей и прежде всего семей учащейся молодежи, помогает им в улучшении жилищно-бытовых условий; организует досуг молодежи, создавая совместно с учреждениями культуры семейные, подростковые, молодежные клубы (центры) по интересам, дискотеки и видеотеки, Интернет-кафе, при этом берет под свой контроль содержательную сторону программ развлекательно-просветительского характера; участвует в осуществлении социальной реабилитации несовершеннолетних правонарушителей, молодых людей, вернувшихся с мест лишения свободы.

Служба экономической защиты семьи и личности решает вопросы помощи семьи, содействует защите экономических прав семьи и ребенка.

Служба развития детских и молодежных инициатив занимается сбором информации о различных формах детской и молодежной самоорганизации; осуществляет поддержку формальных и неформальных молодежных объединений, координирует их деятельность, способствует развитию их социальных инициатив.

Служба психического и физического здоровья направлена на выявление причин психологического и физического нездоровья детей, семей и оказание им конкретной помощи.

Социальная служба сферы занятости решает вопросы занятости жителей микрорайона, и в первую очередь одиноких матерей, многодетных родителей, инвалидов, молодых людей и подростков, высвобождающихся в результате реорганизации производства, регулирует через систему налоговых льгот создание рабочих мест для вышеперечисленных категорий населения, нуждающихся в социальной поддержке государства; осуществляет мероприятия по охране труда матерей, имеющих малолетних детей и несовершеннолетних; оказывает социальную помощь семьям, воспитывающим несовершеннолетних детей, помогает малообеспеченным, многодетным и неполным семьям; оказывает социальную помощь в семейно-бытовой сфере.

Социальная служба благотворительных, общественных и религиозных организаций направлена прежде всего на оказание социальной помощи и поддержки наиболее остро нуждающихся в социальной защите гражданам: больным, одиноким, престарелым, инвалидам, тем, кто отбывает наказание, детям из асоциальных семей и т.д. из фонда отечественных и зарубежных НПО, благотворительных фондов и т.д. данная служба действует в больницах, детских домах, домах престарелых, местах лишения свободы. Она заботится о создании собственных социальных программ, приютов и убежищ, о реализации реабилитационных программ совместно с организациями и учреждениями системы образования, здравоохранения, социального обеспечения и правопорядка.

Все структурные элементы *комплексной межведомственной системы социальных служб* органически взаимосвязаны так же, как связаны между собой все проблемы человека (психологические, медицинские, правовые, экономические, социальные и т.д.). Каждая из служб, их кадры (социальные педагоги и работники, медики, психологи, аниматоры, юристы и др.) ориентированы на работу с детьми и взрослыми, с семьей, семейно-соседской общностью в социуме. Но в деятельности социального педагога приоритетной является *воспитательно-социализирующая задача*. Он не ждет, когда к нему обратится клиент за помощью, а сам в этически допустимой форме выходит на контакт с семьей, личностью; ставит «социальный диагноз», изучает психологические и возрастные особенности, вникает в их микросоциум, мир интересов, круг

общения, моральную атмосферу, выявляет позитивные и негативные влияния, проблемы, к решению которых затем подключает других специалистов работающих в социуме по месту жительства клиента.

Основная литература:

1. *Бондаревская ЕВ., Купьевич СВ.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания
2. *Гребенюк О.С.* Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003.
3. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
4. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. – М.: Изд-во БРЭ, 2002.
5. *Тесленко А.Н.* Социальная педагогика. Уч.пособие. Астана: ЕАГИ, 2007.

Дополнительная литература:

6. Актуальные проблемы социального воспитания/Редколл.:Т.Ф.Яркина, В.Г.Бочарова, В.Е.Львов. –М.-Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990
7. *Василькова Ю.В., Висилькова Т.А.* Социальная педагогика: Курс лекции. Учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей М.. 1999
8. *Тесленко А.Н.* Социализация молодежи: смена парадигм. Астана. 2002
9. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. М.. 2000.
10. *Филонов Г.Н.* Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М.. 1995

Основные понятия:

- *Воспитательно-образовательная среда*
- *Социализационная траектория личности*
- *Группа сверстников (peer-group)*
- *Коллективообразование*
- *Учебно-воспитательный коллектив*
- *Социокультурная имитация*
- *Социальное воспитание*
- *Внешкольное воспитание (дополнительное образование)*
- *Десоциализация личности*
- *Девиантное поведение*
- *Виктимная личность*

- *Виктимизация*
- *Социальная аномия*
- *Социальный педагог, его функции и типы специализации*
- *Медико-психолого-педагогическая служба*

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение понятий «воспитание» и «социализация». Как взаимодополняют они друг друга в педагогической практике?
2. Охарактеризуйте педагогические компоненты социализации личности. Какие направления педагогической деятельности вытекают из этой структуры?
3. Что понимается под результатом социализации? Каковы уровни социализации личности?
4. Каковы социокультурные факторы и психолого-педагогические механизмы социализации личности? Дайте их общую характеристику.
5. Что такое воспитательно-образовательная среда? Какова ее роль в успешной социализации личности?
6. Что понимается под социализационной траекторией в условиях воспитательно-образовательной среды? Каков алгоритм ее построения?
7. В чем разница между понятиями «группа сверстников» и «детский коллектив»? Каковы особенности и уровни коллективообразования?
8. В чем специфика учебно-воспитательного коллектива? Каковы его воспитательные функции и возможные опасности его доминирования?
9. Какие особенности внешкольного воспитания в системе дополнительного образования наиболее ценны в плане социализации личности ребенка?
10. Что такое «конвенция» в социальном воспитании? Каковы функции трех уровней ее реализации на практике?
11. Какова сущность социокультурной имитации и воспроизводства? С этой позиции охарактеризуйте современные модели социального воспитания в системе дополнительного образования?
12. Охарактеризуйте виктимные факторы социализации личности. Какова их роль в десоциализации личности?

13. Что такое девиантное поведение? Какие его уровни выделяют криминологи? Дайте общую характеристику коррекционной и профилактической работы педагога на каждом из этих уровней.
14. В чем заключается основное предназначение социального педагога? Каковы его функции в микросоциуме, вытекающие отсюда социальные роли и специализации?
15. Раскройте сущность вневедомственной системы медико-психолого-педагогической службы в микросоциуме?

Задания для самостоятельной работы магистрантов:

1. Б.Ф.Ломов выделял следующие особенности процесса социализации, позволяющие отличать его от воспитания: относительная стихийность, непреднамеренное усвоение социальных норм и ситуация социального выбора. В тоже время целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, которое направлено на создание воспитывающей среды, на исключение стихийного фактора влияния среды, ближайшего окружения. Следует ли отсюда, что социализация как «процесс вхождения в человеческую культуру» тождественен с понятию «воспитание»? Почему нельзя исключить стихийную социализацию? Какие опасности таит в себе полная организация среды для личности?
2. Результат социализации – социализированность. Существуют различные точки зрения на данное явление:
 - а) социализированность – это *«ситуативное приспособление»*, т.е. *«вступая в новую ситуацию, индивид соединяет новые ожидания других со своим «Я» и таким образом приспособляется к ситуации»* (А.Инкельс)
 - б) социализированность – это *«освоение совокупности ожиданий и представлений в различных сферах жизнедеятельности, позволяющее индивиду в случае неуспешной социализации перераспределить самооценки и научиться оставлять предшествующие социальные роли»* (М.Райли)
 - в) социализированность – это *«умение находить баланс между своими ценностями и требованиями социальной роли»* (И.С.Кон)

Какое определение соответствует следующим подходам к проблеме социализации личности:

- 1) субъект-субъектный подход («в интересах личности и общества»)
- 2) объект-субъектный подход («в интересах общества»)
- 3) субъект-объектный («в интересах личности»)

Проанализируйте различные взгляды на социализацию личности с позиции этих подходов.

3. Соотнесите ниже указанные институты социализации по отношению к тем или иным механизмам и факторам социализации:

№	Институт социализации	Фактор социализации	Механизм социализации
1	Семья	<i>микрофактор</i>	
2	Соседи		
3	Школа		
4	Микрорайон		
5	Населенный пункт (город, село)		
6	СМИ		
7	Национальный культурный центр		
8	Театр		
9	Одноклассники		
10	Интернет		

4. Воспитание – не только и не столько педагогическая проблема, это – проблема развития всего общества. Издревле воспитание строилось на религиозных требованиях, например Десять заповедей в Библии. Первые четыре из них устанавливают отношения человека с Богом, а следующие шесть – отношения между людьми, то есть общечеловеческие ценности: «Почитай отца твоего и мать твою ...; не убивай; не прелюбодействуй; не кради; не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего; не желай жены ближнего твоего и не желай дома ближнего твоего ...» (Втор. 5, 16-21). На сколько современны и актуальны эти нравственные нормы сегодня?

5. Проведите мини-исследование с целью выявить влияние семьи и группы сверстников на поведение молодых людей 12-15 (А) и 16-18 лет (В). Выборка не менее 20 человек. Методом ранжирования выявите, кто оказывает на них самое сильное влияние по ряду вопросов: родители, одноклассники, лучший друг. По результатам исследования, заполните следующую таблицу:

№	Вопросы	Родители (%)		Одноклассники (%)		Лучший друг (%)	
		А	В	А	В	А	В
1	Выбор одежды для посещения школы						
2	Какую одежду покупать						
3	Когда возвращаться домой						
4	Посещать ли вечеринку						
5	Как проводить свободное время						
6	Какие передачи смотреть						
7	Выбор музыки						
8	Выбор материала для чтения						
9	Спортивные предпочтения						
10	Мнения о людях						
11	Нормы поведения						
12	Советы по личным проблемам						

Постройте по вашим данным диаграмму ориентации молодежи на родителей и сверстников. Сделайте выводы по итогам исследования.

6. С точки зрения А.И.Кравченко де- и ресоциализация – две тени, два крыла нормальной социализации. Та и другая возникает в результате «неудачной социализации». Иногда человек попадает в

такие экстремальные условия, где десоциализация заходит слишком глубоко, что превращается в разрушение нравственных основ личности, а последующая ресоциализация не способна уже восстановить все богатство утраченных ценностей, норм и ролей. Именно с такими условиями сталкиваются молодые правонарушители – герои документального фильма казахстанских кинематографистов *«Опыт Креста»* (1997). Проанализируйте причины десоциализации несовершеннолетних, формы и размеры отклонений, условия ресоциализации. Разработайте социально-педагогические рекомендации по совершенствованию пенитенциарной системы для несовершеннолетних.

Уровень критически-творческой деятельности

7. По данным ООН, около 30% всех молодых людей принимают участие в каких-либо противоправных действиях, а 5% совершают серьезные правонарушения. Что позволяет утверждать, что самой опасной и податливой к девиации группой является молодежь, особенно подростки. В чем причины отклоняющегося поведения подростков? Каковы психолого-педагогические и социальные предпосылки дезадаптации подростков? Какие задачи стоят перед социальными педагогами по превентивной работе с подростками?

8. На какие идеалы педагогики ориентируется американский психолог А. Маслоу (1908—1970)? Какие задачи школьной социализации ставит ученый перед системой образования? Каким образом идеи А. Маслоу могут быть практически реализованы сегодня?

А. Маслоу

ДАЛЬНИЕ ПРЕДЕЛЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ¹

Традиционное обучение зачастую обманывает ребенка, внушает ему, что его основная задача – заслужить похвалу учителя, делать нечто, что будет приятно его наставнику. Дети в обычной школе очень быстро усваивают, что креативность наказывается, а поощряется, напротив, дословное повторение заученного урока; они концентрируются теперь скорее на том, какого ответа ждет от них учитель, чем на познании существа изучаемого предмета. Традиционное обучение больше внимания уделяет поведению учащегося, чем

его мышлению, и потому ребенок познает не столько предмет, сколько то, как ему следует вести себя, привыкает держать свои мысли при себе. [...]

В том идеале колледжа, который видится мне, не будет зачетов, ученых степеней и обязательных к изучению дисциплин. Человек будет познавать то, к чему он склонен. [...]

Внутреннее, сущностное образование в идеальном колледже будет доступно каждому, было бы только у него желание, потому что и росту и развитию способен любой человек. Студентами такого колледжа смогут стать как творческие, одаренные дети, как гении, так и умственно отстающие люди (потому что даже слабоумные в состоянии постигать эмоционально и расти духовно). Этот колледж не будет ограничен стенами конкретного здания или конкретными сроками обучения, как не может быть ограничен какими-то пространственными и временными рамками сам процесс познания, и преподавать в нем сможет каждый, кому есть чем поделиться с другими. Курс обучения в этом колледже будет продолжаться всю жизнь человека, ибо человек познает всю жизнь. Возможно, даже смерть стоит зачесть как отдельный курс, как философское прозрение, как высоко обучающий жизненный опыт.

Идеальный колледж станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый сможет попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем плох. Здесь люди смогут изучать самые разные дисциплины, посещать самые разнообразные семинары, и даже если они не будут знать, насколько им нужен тот или иной предмет, они будут неуклонно приближаться к познанию своего предназначения, и, *открыв его для себя*, но только после этого, они извлекут пользу и из конкретного специального образования. Иначе говоря, основной целью идеального колледжа будет *познание собственной идентичности* и неотрывное от него *познание своего предназначения*.

Что я имею в виду, когда говорю о познании собственной идентичности? Я имею в виду познание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, выданное самому себе, жить именно так, чтобы полностью воплощать и выражать себя. [...]

Есть еще одна цель, которую следовало бы поставить перед собой нашей школе и нашим учителям. Это поиску призвания юного человека, его человеческого призвания, его предназначения, его судьбы. Когда мы говорим о познании самого себя, о слухе к своему внутреннему голосу, мы подразумеваем, что разумный и имеющий уши человек сможет понять, для чего ему дана его жизнь, что он должен сделать с нею. Поиск идентичности обозначает почти то же, что и поиск предназначения, в любом случае это поиск того алтаря, перед которым человек положит свою жизнь. [...]

Что же может сделать система образования, чтобы буквально с детского сада, с первых классов школы помочь ребенку противостоять стремлению к смерти, усилить и подбодрить стремление к жизни? Может быть только, самое важное, что можно и должно делать, это внушать ребенку чувство успешности в его начинаниях. Вспомните, какое удовлетворение получают дети, когда помогают младшему или более слабому. Можно дать мощный толчок детской креативности, просто отказавшись от строгой регламентации. А поскольку дети имитируют отношение к жизни своего учителя, то учитель должен быть радостным и самоактуализированным человеком. [...]

Если мы хотим быть помощником ребенку, советником, наставником, руководителем, психотерапевтом, мы обязаны принять ребенка таким, каков он есть, и помочь понять ему, что он из себя представляет. Как он живет, на что он способен, к чему предрасположен, как он может использовать то, чем владеет, каковы в нем лучшие задатки, его потенциалы? Нам не будет нужды посягать на его "Я", мы окружим ребенка атмосферой благожелательности принятия, в отношениях между нами не останется места для страхов, тревог и желаний защищаться. Более того, мы будем лелеять этого ребенка, т.е. радоваться тому, каков он есть, радоваться его росту и самоактуализации. [...]

Надо учиться ценить как редкое сокровище те "выходки" ребенка, за которые сейчас ему достается в школе, его умение быть поглощенным и замороженным чем бы то ни было, присущее детству изумление, уникальный дар смотреть на мир широко распахнутыми глазами и дионисийской жизнеутверждающий энтузиазм. Мы должны подбадривать его увлечения и хобби, этих тихих провозвестников его "взрослых" восторгов. Они многое таят в себе. Из этих спокойных радостей со временем может прорасти трудолюбие, настойчивость, увлеченность, плодотворность, обучаемость и т.д. [...][...]

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Культурная социализация школьников в условиях городского (сельского) микросоциума.
2. Молодежные культура: поле социальной активности или десоциализации личности?
3. Социализационная траектория молодежи в условиях дополнительного образования
4. Опыт зарубежных стран в профилактике подростковой и молодежной девиации
5. Система предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: история и современность

Тема 13. Управление целостным педагогическим процессом

Характеристика нормативных документов Республики Казахстан в сфере образования

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий

научно обоснованный характер.

Под **управлением** обычно понимается *деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.*

Управление, труд руководителя — это творческий процесс, порой искусство всей системы действий.

Ф. Генов

Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, региона, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования и науки Республики Казахстан, управления образования области или города, а также районные отделы образования.

Казахстан за годы независимости имел различные уровни государственной поддержки образования и различные оттенки общественного отношения к нему. Наряду с пышными декларациями прежних лет о приоритетности «инвестиций в наше будущее» и сопровождающимся резким ухудшением материальной базы и социального престижа образовательной деятельности, тем не менее, в последние годы обозначились позитивные для интеллектуальной среды перемены: во-первых, образованию достались плоды общего экономического роста, и, во-вторых, произошел невиданный рост общественного внимания к реформам средней и высшей школы. Основной акцент был сделан на совершенствование нормативно-правовой базы образовательной

деятельности. Правовые нормы, реализующие те или иные комплексы отношений, связанных с деятельностью в образовательной сфере или вытекающих из нее, содержатся более чем в 60 нормативно-правовых актах, принятых за период с 1991 по 2010 гг.

Применительно к образовательной сфере методологической и правовой основой законодательства являются в первую очередь нормы, закрепленные в ст. 30 Конституции Республики Казахстан, регламентирующей право на образование. В силу пункта 1 данной статьи гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях. Среднее образование обязательно. В соответствии с пунктом 2 статьи 30 гражданин имеет право на конкурсной основе на бесплатное высшее образование в государственном высшем учебном заведении. Согласно следующему пункту названной статьи регламентируется получение платного образования в частных учебных заведениях, осуществляемое на основаниях и в порядке, принятом законом. Пункт 4 содержит норму: государство устанавливает обязательные стандарты образования. Деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам.

Конституционное право на образование опирается на конституционное право каждого на пользование родным языком и культурой, на свободной выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества (статья 19), а также на конституционное положение о том, что свобода слова и творчества гарантируется (пунктом 1 статьи 20). Таким образом, основной закон государства не только провозгласил перечисленные конституционные основы реализации права на образование, но и предусмотрел непосредственный механизм правового регулирования конституционных положений в области образования.

Государственная политика Казахстана в области образования после 1991 года осуществлялась в направлении реформирования законодательной базы, системы управления и финансирования образования в контексте задачи качественного преобразование системы образования.

За годы независимости Казахстана этапы реформирования системы высшего образования можно условно подразделить на следующие.

Первый этап (1991-1994гг.) Становление законодательной и нормативной правовой базы высшего образования.

Второй этап (1995-1998гг.). Модернизация системы высшего образования, обновление ее содержания.

Третий этап (1999-2000гг.). Децентрализация управления и финансирования образования, расширение академических свобод организаций образования.

Четвертый этап (начало 2001-2007гг.). Стратегическое развитие системы высшего и среднего образования.

Новый этап развития Казахстана ориентирован на ускоренное продвижение государства в сообщество 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. В связи с этим, политика в области образования направлена на формирование национальной модели образования, интегрированной в мировое образовательное пространство и обеспечивающей подготовку специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

Документом, определяющим долгосрочные приоритеты в области образования, является «Стратегический план развития Республики Казахстан до 2010 года», разработанный в целях реализации долгосрочной стратегии «Казахстан-2030». На основе этого документа были составлены две государственные среднесрочные программы развития образования, первая из которых была утверждена в 2000 году (на период 2000-2005 гг.), вторая – в 2004 году (на период 2005-2010 гг.). Государственная программа развития образования в РК до 2010 года была разработана на базе Концепции развития системы образования РК до 2015 года, одобренной правительством в феврале 2004 года.

Программой предусмотрены следующие основные направления развития: переход на 12-летнее среднее общее образование; создание системы технического и профессионального образования; обеспечение трехуровневой системы подготовки профессиональных кадров – бакалавриат-магистратура-докторантура (Ph.D), основанной на системе академических кредитов, соответствующей положениям Болонской декларации и международным стандартам; создание национальной системы оценки качества образования.

Основные направления данной программы законодательно закреплены в новом Законе РК «Об образовании», утвержденного 27 июля 2007г. который соответствует потребностям

экономической и общественной модернизации и учитывает международные требования к новым образовательным системам. Структура казахстанской системы приведена в соответствие с критериями классификации образовательных программ Международной стандартной классификации образования МСКО-1997, рекомендованной ЮНЕСКО. Так, согласно статье 8 нового закона, образовательная система включает семь уровней. Первый из них – дошкольное воспитание и обучение. Затем следуют начальное, основное среднее, среднее, послесреднее, высшее и, наконец, послевузовское образование.

Интернационализация высшего образования является важным аспектом для достижения намерений Казахстана стать более конкурентоспособной страной, которая заключается во внедрении международных аспектов во все направления обучения и исследовательской работы, как на уровне национальной политики, так и на уровне учебных заведений. Уже предприняты некоторые меры, заслуживающие одобрения, в том числе создание программы «Болашак», принятие Болонского процесса и подготовка к принятию Лиссабонской конвенции по взаимному признанию дипломов и квалификаций в сфере высшего образования.

Организационно-методическое руководство школой

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает **объектом внутришкольного управления**.

Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы – общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие участников целостного

педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, регулирования и контроля.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; внедрение элементов научной организации педагогического труда и др.

Сегодня на смену философии «воздействия» в управлении школой идет философия «взаимодействия», «сотрудничества», «рефлексивного управления», что инициировало разработку самостоятельного направления в педагогике – **теории внутришкольного менеджмента** (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.). Характерной и привлекательной чертой данного подхода к управлению является её личностная направленность, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха.

Любая деятельность, в том числе управленческая, строится на общих закономерностях, которыми руководствуется организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. К числу основных **закономерностей** специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят:

- зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работой от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления;
- обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой характером содержания и методов организации педагогического процесса в школе.⁹⁶

В числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называют также аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность

⁹⁶ См.: Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. - М., 1991. - С. 34 - 35.

школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности.⁹⁷

Вытекающие из закономерностей управления принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. К **основным принципам** относятся:

- **демократизация и гуманизация управления педагогическими системами.**

Демократизация внутришкольного управления направлена, прежде всего, на развитие самостоятельности и инициативы всех субъектов целостного педагогического процесса (руководителей, учителей, учащихся и родителей). Регулярные отчеты администрации перед коллективом и родительской общественностью, доступность внутришкольной информации, открытость обсуждения и принятия управленческих решений, введение конкурсного избрания на управленческую должность и контрактная система в отборе педагогических кадров – проявления демократических начал в школьной жизни.

Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности – конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания.

- **системность и целостность в управлении;**

Системный подход в управлении школой побуждает руководителя не только иметь ясное представление о школе как целостной системе, ее основных признаках, но и видеть те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между её основными частями. Системность и целостность в управлении школой предполагают взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

⁹⁷ См.: Канаржевская ЮА Внутрешкольный менеджмент. -М., 1993. -С. 42-45.

- рациональное сочетание централизации и децентрализации;

Недавний исторический опыт показывает, что, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности учебного заведения, к возникновению конфликтов и недоразумений в педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления. Разумное сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

- единство единоначалия и коллегиальности;

Преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом возможно только при условии опоры на опыт и знания коллег, открытого обсуждения управленческих решений, сопоставления разных точки зрения. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо, прежде всего, на этапе реализации принятых решений. При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических – коллегиальность

- объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Информация – это, с одной стороны, средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, с другой, – совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А.Конаржевский, Л.И.Новикова). В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знания, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и вне-учебной деятельности, характера, способностей и др. Для человека, имеющего дело с

внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Компьютеризация офисной деятельности школы значительно облегчает работу руководителя с информацией.

В организационно-методическом управлении педагогической системой важна любая информация, но, прежде всего, управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам:

- по времени – ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая;
- по функциям управления – аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная;
- по источникам поступления – внутришкольная, ведомственная, вневедомственная;
- по целевому назначению – директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Структура организационно-методического управления специфична каждое общеобразовательное учебное заведение и разрабатывается исходя из педагогической направленности и материально-технической базы (рис. 13.1)

Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит **директору школы**, который, как правило, имеет опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовал себя на преподавательской деятельности и обладает необходимыми организаторскими способностями. Одной из главных функций современного директора является **педагогический анализ**. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Организационная структура современной школы

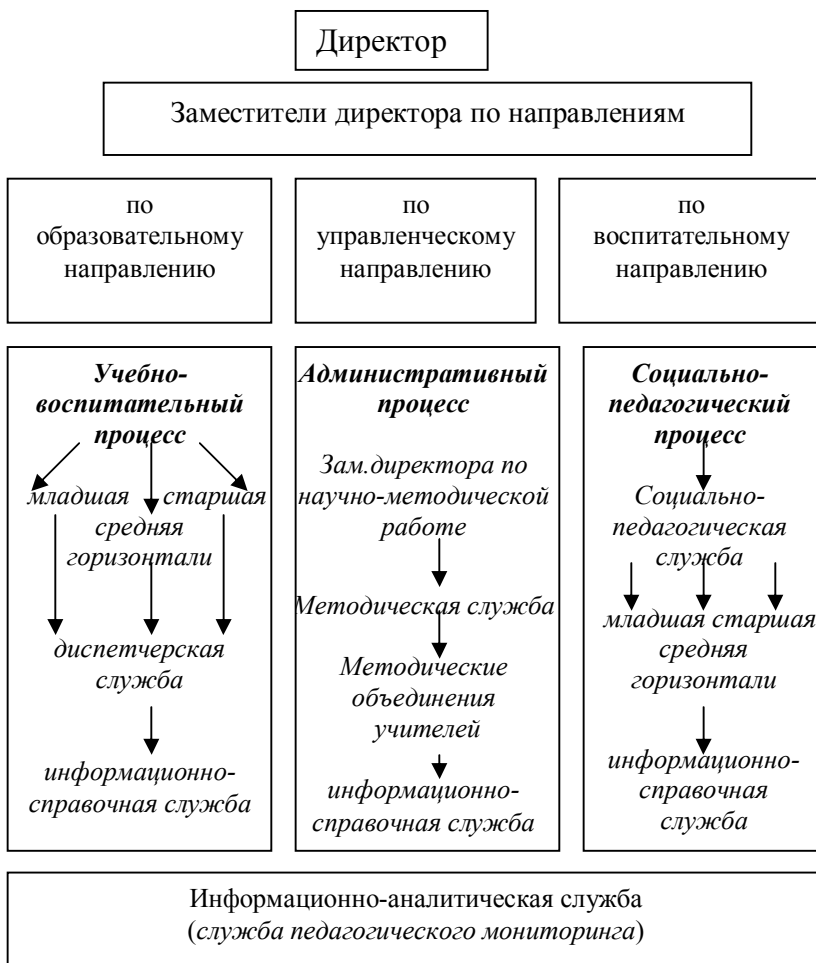


Рисунок 13.1

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю.А.Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей

выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы.⁹⁸

В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.) выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ход регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ. Параметрический анализ – это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. В содержании тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельности. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа уже является система уроков, система внеклассной работы и т.д. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, получив таким образом представление о системе работы учителя. Содержание тематического анализа составляют такие

⁹⁸ См.: Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. -Челябинск, 1978. -С. 23

комплексные проблемы, как оптимальное сочетание методов обучения, формирование системы знаний учащихся; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры и др.; система работы учителя по повышению уровня педагогической культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обосновывают содержание и технологию итогового анализа.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных, полугодических контрольных работ, из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Цель управленческой деятельности директор и администрации школы – это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. Особенности **целеполагания в управлении** педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно исходить из социального заказа и объективных требований общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся и на этой основе обосновать **миссию школы**, когда педагогические цели являются результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но и учителями и учащимися подчеркивает тот

факт, что каждый субъект педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности. Только такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, помогающему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели (миссии школы).

Комплексная целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; ее место в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей; сроки, исполнители; информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; итоговый анализ; коррекцию выполнения программы.⁹⁹

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов:

- *перспективный план* разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы.

- *годовой план* охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

- *текущий план* составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Наиболее сложной и трудоемкой функцией во внутришкольном управлении является **функция контроля**, которая дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Напомним, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой

⁹⁹ Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. —М.: Педагогика, 1991. -С. 78

особенно возрастает в условиях модернизации системы образования.

При организации внутришкольного контроля необходимо исходить из следующих общих требований:

систематичность – данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса;

объективность — проверка деятельности учителя или педагогического коллектива должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев;

действенность — результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков;

компетентность проверяющего — она предполагает знание предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, прогнозировать развитие результатов контроля.

В школоведческой литературе (М.Л.Портнов, Т.И.Шамова, Н.А.Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;
- качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- качество знаний, умений и навыков учащихся;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения;
- состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
- работа с педагогическими кадрами;
- эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся;
- исполнение нормативных документов и принятых решений.

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных инспектирующими органами или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

Выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

Организационная культура школы

Организационная культура – понятие, которое пришло в современную педагогику сравнительно недавно из практики современного менеджмента.

Этим термином обозначается, та общая социально-психологическая атмосфера, которая создается в школе и в каждом её классе. Она основывается на этических и эстетических нормах взаимоотношений, которые существуют в данной школе. Если традиционно в педагогике под *организацией* понимается *деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом.* То понятие «организационная культура» исходит из природы организаторской деятельности человека как культуuroобразующей деятельности, основанной на оперативном и практическом использовании психолого-педагогических знаний в конкретных жизненных ситуациях.

Все организации независимо от формы собственности и целей деятельности создаются и живут в определенной среде, носящей название – **культура**. Она во многом определяет смысл их существования, действует как извне, так и внутри организации.

Общепотребимого определения культуры нет, хотя интуитивно ясно, что это такое. Так известный русский писатель М.М. Пришвин писал, что культура – это связь людей, а цивилизация - это сила вещей. А русский философ и богослов П.А. Флоренский говорил, что культура – это среда, растящая и питающая личность.

Культура придает смысл многим нашим поступкам. Поэтому менять что-либо в жизни людей можно лишь с оглядкой на это значительное явление. Культура формируется годами и десятилетиями, поэтому она инерционна и консервативна. И многие нововведения не приживаются только потому, что противоречат освоенным людьми культурным нормам и ценностям

Современный менеджмент рассматривает **организационную культуру** как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и работников на общие цели. Существует несколько определений организационной культуры:

- усвоенные и применяемые членами организации ценности и нормы, которые одновременно решающим образом определяют их поведение;
- атмосфера или социальный климат в организации;
- доминирующая в организации система ценностей и стилей поведения.

Исходя из этих определений под *организационной культурой* понимаются в основном *ценности и нормы, разделяемые большинством членов организации, а также их внешние проявления (организационное поведение)*.

Организационная культура выполняет две *основные функции*:

- *внутренней интеграции*: осуществляет внутреннюю интеграцию членов организации таким образом, что они знают, как им следует взаимодействовать друг с другом;
- *внешней адаптации*: помогает организации адаптироваться к внешней среде.

Организационная культура включает следующие компоненты:

1. **мировоззрение**, направляющее действия членов организации в отношении других сотрудников и ее клиентов и конкурентов,
2. **культурные ценности**, доминирующие в организации, такие как «качество продукции» или «оцениваемое лидерство», символы и мифология,

3. **характеристики поведения** при взаимодействии людей, такие как ритуалы и церемонии, а также язык, используемый при общении,
4. **нормы**, принимаемые повсеместно в организации, например, «заработал – получил» или как обоснованно отказаться от нового задания, к нормам относятся так называемые **«правила игры»**, которые новичок должен освоить в процессе становления членом организации,
5. **психологический климат** в организации, с которым сталкивается человек при взаимодействии с ее сотрудниками.

Ни один из этих компонентов по одиночке не представляет культуру организации. Однако все вместе они могут дать представление об организационной культуре.

Многие компоненты культуры трудно обнаружить постороннему человеку. Можно несколько недель провести в организации, но так и не понять основных положений культуры, управляющих поступками людей. Но с другой стороны, каждый новый сотрудник часто проходит через определенную процедуру знакомства с нормами, принятыми в организации, когда более опытный сотрудник детально знакомит его с тем, что и как следует делать, к кому обращаться с теми или иными вопросами, как успешно выполнить то или иное задание.

Нормы организационной культуры могут иметь *положительный* и *отрицательный* характер. **Положительными нормами организационной культуры** считаются те, которые поддерживают цели и задачи организации и поощряют поведение, направленное на достижение этих целей. В образовании это те нормы, которые поощряют усердие учителей, их преданность школе, заботу о качестве преподавания или заботу об удовлетворении социокультурных потребностей учащихся. **Отрицательные нормы** организационной культуры имеют противоположный эффект: они поощряют такое поведение, которое не способствует достижению целей организации. Примером отрицательных норм организационной культуры могут служить такие, которые поощряют неконструктивную критику школы и системы образования в целом, взятки, вымогательство, подарки,

различные подношения, конфликты на почве личных интересов, низкий уровень учебно-воспитательного процесса и т.п..

Характеристики поведения, включая нормы, более наблюдаемы и еще более изменчивы, чем ценности, отчасти из-за того, что их проще, чем ценности зарегистрировать и осознать. Поведенческий уровень организационной культуры находится в непосредственной связи с формальными аспектами функционирования организации.

Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения и др.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя – его профессио-нализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Одним из показателей организаторской культуры руководителя является его умение рационально распределять время свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций осуществляет и педагогическую деятельность, оставаясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем своих учителей. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Умение целесообразно использовать время – основа научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при имеющейся фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

Формирование организационной культуры – довольно трудоемкая и многомерная задача. Самым важным направлением в этой работе является подбор, оценка и развитие учителей, работающих в школе. Приобщение к ценностям организационной культуры происходит через гибкую систему премирования, разного рода поощрений и продвижения по карьерной лестнице.

Совпадение личных и организационных целей сплачивает коллектив и обеспечивает преобладание коллективистской философии над индивидуалистской. Позитивный настрой в восприятии как учителей, так и учащихся к своей школе и его руководству имеет непосредственное отношение к сложившейся организационной культуре. Несмотря на свою интегральность, этот настрой может отличаться в отношении каждого из субъектов. Так, отношение к школе может не полностью совпадать с отношением к конкретному руководителю и тем более не зависеть от степени позитивности в оценке субъектами целостного педагогического процесса того или иного управленческого решения. Очевидно, из трех объектов – решение, руководитель, предприятие – первый

Необходим настоящий талант, чтобы координировать усилия, поощрять увлеченность, использовать возможности каждого работника и награждать его по заслугам без пробуждения возможной зависти и нарушения гармонии целого

Анри Файоль

может характеризоваться учителями наиболее изменчиво. Отношение к руководителю может формироваться на основе оценки нескольких его решений и действий. Отношение к школе намного более стабильно. Оно может оставаться неизменно положительным, несмотря на низкую оценку руководителей и череду неудачных решений, принятых ими. Отношение к школе иногда носит иррациональный характер и остается позитивным, несмотря на то, что факты могут свидетельствовать о негативности происходящих в школе изменений. Сочетание позитивного отношения к предприятию с негативной оценкой происходящих на нем изменений может вести к значительным эмоциональным переживаниям тех учителей, которые относятся к школе как к своему дому. Одновременно, та часть работников, которые относятся к школе безразлично, могут с легкостью воспринимать её неудачи и в определенный момент предпочтут этому учебному учреждению любое другое – более успешное. Тем не менее, возможна общая характеристика психологического настроения педагогического коллектива, представляющая собой интеграцию всех оценок учителей, руководителя и управленческих решений, в том числе инновационных.

Такую общую характеристику социально-психологического настроения учителей можно интерпретировать как особую психологическую связь работника с предприятием, которая включает три составляющих: *чувство вовлеченности в работу, лояльность организации образования и доверие ценностям организационной культуры школы*. В совокупности все три названные составляющие присутствуют в индивидуальном и общественном сознании членов педагогического коллектива получили название **идентификации**. Как правило, идентификация части учителей с школой имеет место в организациях образования с так называемой «сильной» организационной культурой, где у большинства работников имеются целостные и разделяемые большинством представления о целях, ценностях, преимуществах, правилах поведения, ритуалах, общей истории. Иначе говоря, в таких школах имеется проработанный и единый рисунок поведенческого уровня организационной культуры, что называется корпоративной идентичностью..

Корпоративная идентичность – чувство принадлежности к организации, в которой работаешь. Она подразумевает наличие ценностного значения работы в данной организации, эмоциональной привязанности к значимой для индивида общности. Потребность в общности, в связях с другими людьми, в интеграции с ними является одной из фундаментальных потребностей человека. Это нечто большее, нежели обычное желание эмоциональных отношений с окружающими. Она требует и крепких связей преданности между индивидуумами и организациями.

Существует множество каналов, при помощи которых можно транслировать и развивать организационную культуру школы. Это общешкольные праздники, стенгазеты, внутришкольное радио и телевидение, школьный музей, обряды, традиции и ритуалы посвящения в учащиеся, выхода из школы и другие.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров

Особенности современной социально-образовательной ситуации предъявляют новые требования к педагогическим кадрам. Социальные функции учителя, с одной стороны, заключаются в подготовке подрастающих поколений к жизни в социуме (*адаптивная функция*), а с другой стороны - в формировании личности, способной к творчеству, самореализации своих возможностей (*гуманистическая функция*). Хотя эти функции связаны между собой, следует отметить их антиномичность. Личностная направленность педагогического непрерывного образования тесно увязывается с проблемой сохранения педагогом высокого уровня *профессиональной компетентности*.¹⁰⁰

В современном образовательном пространстве Республики Казахстан процесс повышения квалификации носит системный, научно-методический характер, мобильно реагирующий на постоянно меняющиеся условия, а также требования, обусловленные нормативными и правовыми актами в образовании,

¹⁰⁰ Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан // Менеджмент в образовании. - 2006 г., № 2.- С.17-28.

что реализуется через:

- оперативное повышение квалификации и переподготовки;
- постоянную диагностику профессиональных потребностей педагогов и как результат - обновление содержания курсовой подготовки;
- моделирование системы повышения квалификации;
- технологизацию учебного процесса.

В настоящее время концепция развития системы постдипломного профессионального образования включает комплекс идей и перечень мер, определяющих стратегию перехода системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в новое интегративное качество.

В обобщенном виде, под повышением квалификации понимается обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации.

В педагогических исследованиях постдипломного образования определены следующие функции системы повышения квалификации:

- *образовательная* – переподготовка педагогических кадров; обучение различных категорий работников образования, не имеющих профессиональной подготовки к выполняемой ими деятельности; обучение педагогов новым методам и формам преподавания;

- *информационная* – обеспечение работников образования всех уровней актуальной профессиональной информацией; создание эффективно действующей информационной инфраструктуры, включающей издательскую базу, компьютерные сети и т.д.;

- *консультативная* – обеспечение работников образования и образовательных учреждений консультативной помощью по конкретным профессиональным проблемам;

- *исследовательская* – выявление актуальных образовательных потребностей педагогов и прогнозирование их развития; изучение специфики образовательных процессов и их результатов в системе переподготовки и повышения квалификации;

- *проектировочная* – участие в разработке региональных

программ развития образования; новых моделей обучения, методик, технологий,

- *внедренческая* – обеспечение работников образования и образовательных учреждений квалифицированной помощью в процессе инновационной деятельности;

- *экспертная* - экспертиза разработанных учреждениями образования и отдельными педагогами проектов инновационной деятельности.

Если в предшествующие десятилетия система повышения квалификации «традиционно выполняла компенсаторные функции (ликвидацию пробелов в предшествующей подготовке учителя), а также функции адаптивные (оперативное приспособление учителя к различного рода изменениям в содержании или методах обучения), то в настоящее время на первый план начинает выдвигаться развивающая функция последипломного образования. В новых условиях учитель должен быть способен не только осваивать новое, но и активно участвовать в развитии современного образовательного процесса.

Целью системы переподготовки и повышения квалификации является развитие социально-профессиональной компетентности. Под ***социально-профессиональной компетентностью*** следует понимать интегративное качество профессиональной ориентации учителя в современном образовательном пространстве и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе в конкретно-исторический период ценностями, нормами, стандартами. По мнению И.А.Зимней, социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности поведении и поступках человека и рассматривается как целостное личностное качество, основывающееся на определенном уровне его индивидуальных и социально-психологических качеств.¹⁰¹ Исходя из этого, она предлагает идеализированную модель социально-

¹⁰¹ Зимняя И.А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сб. науч.статей/ под ред Н.А.Селезневой, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.

профессиональной компетентности, содержательно представленную четырьмя разнопорядковыми блоками:

1. Базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком специалист должен характеризоваться как минимум нормой развития таких умственных операций как:

- анализ и синтез;
- сопоставление и сравнение;
- систематизация;
- принятие решений;
- прогнозирование;

соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

2. Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

3. Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком специалист должен быть способным:

- организовать свою жизнь в соответствии с социально-значимыми установками;
- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовывать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языке;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения в социально-профессиональной деятельности;

- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и другие).

4. Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком специалист должен решать профессиональные задачи по специальности.¹⁰²

Развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров связано с ключевыми положениями новой философии образования, которая базирующегося на основных идеях и принципах андрагогики и акмеологии. Акмеология как новую область интегративных знаний об образовании выступает в качестве методологического подхода (акмеологического), который ориентирует на достижение вершин в целостном развитии человека в условиях образовательных систем.

В качестве ведущих задач профессионально-педагогической подготовки учителя в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров выделяются следующие:

1. **Компенсаторная:** реализация этой задачи выражается в том, что учитель наверстывает упущенное в базовом экологическом образовании, ликвидирует имеющиеся проблемы в подготовке, приобретает новые знания в этой области. Здесь уместно остановится на следующих фактах. По оценкам американских экономистов, ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний, которыми должны владеть инженеры, врачи, биологи, педагоги и другие специалисты. В США установлена даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов – «период полураспада компетентности». Под этим термином понимается продолжительность времени (с момента окончания ВУЗа), когда в результате появления новой научной и технической информации компетентность специалистов понижается на 50%. В течение последних десятилетий этот период быстро сокращается. Так, если 50%-ное «устаревание» знаний инженера - выпускника 1940г. наступало через 12 лет, то для выпускников 1960г.- через 8 лет, а для сегодняшних выпускников -

¹⁰² Зимняя А.И. Указ. соч. С.54

через 5 лет; 4 года составляет «период полураспада компетентности» медиков, биологов, менеджеров. По ориентированным расчетам для учителей экологии данный показатель составляет 2,5-3 года.¹⁰³ Таким образом, постоянное овладение новыми знаниями становится непрерывным условием сохранения квалификации специалистов.

2. **Адаптирующая:** учитель как субъект деятельности постоянно приспосабливается к меняющемуся содержанию образования, условиям работы. Он критически анализирует свою педагогическую деятельность, меняет ее в соответствии с поставленными задачами.

3. **Преобразующе-развивающая:** предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в переустройстве окружающего мира в соответствии с прогрессивными идеями.¹⁰⁴ Эта функция является доминирующей на современном этапе развития нашего общества и включает в себя две первые.

Структура эффективной образовательной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров формируется исходя из общих принципов концепции непрерывного образования и локально конкретных целей развития системы образования Республики Казахстан, реализуемых посредством демократического стиля управления (рис. 13.2).

Для получения эффективного результата деятельности системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров также необходимы:

- благоприятные, комфортные условия, складывающиеся из положительных взаимоотношений между членами коллектива;
- признание значимости личности педагогических кадров системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования;
- средства стимулирования их добросовестного и творческого отношения к должностным обязанностям (моральное, материальное);

¹⁰³ Алексеев С.В. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования. Монография.- СПб.: СпецЛит, 2001.- С. 45-48.

¹⁰⁴ Онушкин В.Г. Теоретические основы непрерывного образования – М.: Педагогика, 1987.



Рисунок 13.2. Структура эффективной образовательной системы ПКиПК

- создание социокультурных условий для самореализации и творчества педагогических кадров системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров;

- поощрение увлеченности педагогических кадров инновациями в сфере образования;

- ответственность за своевременное получение запланированного результата;

- социальное партнерство и поддержка системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров государственными и неправительственными организациями.

К деятельности педагогических кадров системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров должны быть предъявлены самые высокие профессиональные требования при выполнении принятой ими образовательной программы с соблюдением коллегиальности в творческой деятельности и постоянным ведением мониторинга процесса развития системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в нашей стране осуществляется при широком социальном партнерстве различных институтов. Методологическая основа развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан отражает философию современного отечественного и мирового образовательного пространства, предполагающую создание условий для индивидуальной творческой самореализации педагогов, выявляя и развивая их личностный образовательный потенциал.¹⁰⁵ Педагогическое творчество возможно только в условиях свободы. Развивается лишь тот, кто создает и творит нечто новое, кто выходит за рамки предопределенного, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира.

¹⁰⁵ Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан // Менеджмент в образовании. - 2006 г., № 2. - С.17-28.

Следовательно, для создания эффективной системы послевузовского дополнительного профессионального образования актуальной проблемой сегодня является выполнение условий для перехода педагогов к более высокому уровню профессионального мышления, что решается через следующие задачи:

- 1) научное обеспечение данного перехода;
- 2) переподготовка самих педагогов системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров;
- 3) повышение качества управления педагогическим процессом системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Основная литература:

1. *Афанасьев В.Г.* Научное управление обществом. Опыт системного анализа. М., 1973
2. Альмухамбетов Б.А., Бенцион Я.С. Методическая работа с педагогическими кадрами: подходы, проблемы, поиски, решения. Алматы, 1999
3. *Гребенюк О.С.* Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. - М.: Владос, 2003.
4. *Кондаков М.М.* Теоретические основы школоведения. М, 1982
5. Педагогика. Курс лекций / Под ред. Н.Д.Хмель– Алматы: АГУ им.Абая,, 2003
6. *Хмель Н.Д.* Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998

Дополнительная литература:

6. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1991
7. *Гаврилин А.В.* Управление школой как воспитательной системой.- Владимир, 1993
8. Концепция развития среднего образования Республики Казахстан // учитель Казахстана. № 17-18, 1997
9. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан // Менеджмент в образовании.- 2006 г., № 2.- С.17-28.
10. *Онушкин В.Г.* Теоретические основы непрерывного образования – М.: Педагогика, 1987
11. *Орлов А.А.* Управление учебно-воспитательной работой в школе.-М., 1991

12. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. /Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой.- М.: Педагогическое общество России, 1999
13. Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М.Поташника. — М., 1992

Основные понятия:

- *Управление (менеджмент) в образовании*
- *Внутришкольное управление*
- *Теория внутришкольного менеджмента*
- *Принципы управления в образовании*
- *Педагогический анализ как функция управления*
- *Целеполагание в управлении*
- *Миссия школы*
- *Организационная культура школы*
- *Корпоративная идентичность*
- *Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров*
- *Социально-профессиональная компетентность*

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите основные нормативно-правовые документы, регламентирующие систему образования в Республике Казахстан. Каковы важнейшие тенденции развития образования в нашей стране?
2. Назовите основные признаки государственного управления образованием. Что такое государственный стандарт образования и какие требования предъявляются к нему?
3. Что такое управление, внутришкольное управление? Что понимается под понятием «менеджмент в образовании»?
4. Что означает система принципов управления педагогическими системами? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
5. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.
6. Назовите основные компоненты управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.
7. Дайте характеристику деятельности основных субъектов организационной структуры школы. Каковы их основные

функциональные обязанности? В каких документах определены обязанности должностных лиц?

8. В чем состоит роль и каково содержание педагогического анализа в управлении школой? Что является объектом педагогического анализа?

9. Как осуществляется целеполагание как функция управления школой. Проанализируйте различные виды планов работы школы. В чем заключается их взаимосвязь? Во время лабораторных занятий в школе познакомьтесь с содержанием годового плана работы школы. Проанализируйте содержание основных разделов плана.

10. Что такое организационная культура школы? Каково основное содержание администрации школы по ее созданию и развитию?

11. Как связан контроль и регулирование с другими функциями внут-ришкольного управления? Какие используются методы внутришкольного управления?

12. Как осуществляется послевузовское образование педагогических кадров? Каковы цели и задачи системы повышения квалификации и переподготовки кадров?

Тематика докладов, рефератов, сообщений:

1. Государственная политика Республики Казахстан в сфере образования
2. Тенденции развития среднего образования в условиях перехода к 12-летнему образованию
3. Эффективный менеджмент как условия повышения качества образования
4. Содержание и организация управления учебно-воспитательным процессом школы
5. Социально-педагогический мониторинг качества образовательных услуг
6. Социальный статус и имидж современного директора школы
7. Зарубежный опыт общественно-государственного управления системой образования
8. Специфика и подходы к организации аттестации педагогических кадров

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Модуль 1 ПЕДАГОГИКА — ИСКУССТВО, НАУКА, УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ	5
Глава 1. Введение в педагогическую теорию	5
1.1. Феномен педагогики	5
1.2. Педагогические науки и их содержание	7
1.3. Педагогика в системе наук о человеке	8
1.4. Роль учебного курса «Педагогика» в личностном и профессиональном развитии специалиста	12
<i>Учебно-методический комплекс</i>	15
Глава 2. Становление педагогики как отрасли научного знания	22
2.1. Донаучный этап формирования и развития педагогической мысли.....	22
2.2. Становление педагогики как особой отрасли научного знания	25
2.3. Развитие педагогики на евразийском пространстве в середине XIX – XX вв.....	31
2.4. Педагогическая наука в Республике Казахстан	36
<i>Учебно-методический комплекс</i>	39
Глава 3. Тезаурус педагогической науки	41
3.1. Понятие тезауруса в педагогике	41
3.2. Соотношение философских категорий «становление», «формирование», «развитие» в педагогике	45
3.3. Педагогический процесс как категория	49
3.4. Образование как основная педагогическая категория	52
3.5. Воспитание в системе педагогических категорий	59
3.6. Воспитание и социализация личности	64
<i>Учебно-методический комплекс</i>	73

Глава 4.	Методы научно-педагогического исследования	80
4.1.	Методология как философское учение о методах научного познания	80
4.2.	Современное понимание методологии педагогики	85
4.2.	Методы теоретического уровня	87
4.3.	Методы экспериментально-эмпирического уровня	95
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	105
Глава 5.	Человек в системе объекта и предмета педагогики	107
5.1.	Понятие об объекте и предмете педагогики	107
5.2.	Человек, индивид, личность	109
5.3.	Концептуальные подходы к проблеме личностного развития	116
5.4.	Теория социализации личности	129
5.5.	Педагогическая синтез-концепция личности	132
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	149
Глава 6.	Возрастные и индивидуальные особенности социализации личности.....	141
6.1.	Проблема возрастной периодизации в психолого-педагогических науках	141
6.2.	Особенности развития и воспитания в детстве	150
6.3.	Социализация в подростковом возрасте	156
6.4.	Социализация в молодежном возрасте	162
6.5.	Зрелая личность: акмеологический этап социализации	170
6.6.	Проблема социализации в пожилом возрасте	172
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	179
Глава 7	Феномен образования и воспитания в западной и отечественной педагогике	176
7.1.	Осмысление феномена образования в западной интеллектуальной традиции	176
7.2.	Антропологические основания образования	182
7.3.	Педагогическая интерпретация образования	186
7.4.	Образование как технологический механизм социализации личности	188
6.5.	Система непрерывного образования	196
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	204

Глава 8.	Педагогические парадигмы образования	210
8.1.	Парадигмальные традиции в педагогике	210
8.2.	Парадигма педагогики авторитарно-императивной и гуманной педагогики	212
8.3.	Парадигма когнитивной и личностной педагогики	215
8.3.	Парадигмы естественнонаучной, исторической, гуманистической и полифонической педагогики	222
8.4.	Парадигмы педагогики: традиции технократической и гуманистической педагогики	299
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	235

Модуль 2 ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ИСКУССТВО НАУКА, УЧЕБНЫ **ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** 242

Глава 9.	Целостный педагогический процесс как предмет педагогики и объект педагогической деятельности	242
9.1.	Педагогический процесс как целостная система	242
9.2.	Педагогическое взаимодействие в целостном педагогическом процессе	247
9.3.	Противоречия и закономерности педагогического процесса	252
9.4.	Система средств, форм и методов в целостном педагогическом процессе	261
9.5.	Педагогические инновации в целостном педагогическом процессе	272
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	279

Глава 10.	Обучение в целостном педагогическом процессе	281
10.1.	Общая характеристика процесса обучения	281
10.2.	Дидактические теории и концепции	285
10.3.	Проблемы содержания обучения	289
10.4.	Формы организации обучения в школе и вузе	296
10.5.	Технологии организации обучения и общения	300
10.6.	Методы активизации познавательной деятельности учащихся	305
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	315

Глава 11.	Воспитание в целостном педагогическом процессе	319
11.1.	Цели воспитания , их социальная обусловленность	319
11.2.	Мировоззрение как ядро формирующейся личности	324
11.3.	Воспитание как педагогическая система	332
11.4.	Современные воспитательные системы	338
11.5.	Семейное воспитание в целостном педагогическом процессе	349
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	357
Глава 12.	Социализация личности в целостном педагогическом процессе	370
12.1.	О взаимоотношении социализации и воспитания	370
12.2.	Социализации личности: педагогический аспект	375
12.3.	Факторы и механизмы социализации личности	381
12.4.	Динамика социализации личности в учреждении образования	386
12.5.	Социализация личности в коллективе сверстников	390
12.6.	Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования	395
12.7.	Десоциализация личности: педагогический аспект	401
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	423
Глава 13.	Управление целостным педагогическим процессом	431
13.1.	Характеристика нормативных документов Республики Казахстан в сфере образования	431
13.2.	Организационно-методическое руководство школой	434
13.3.	Организационная культура школы	444
13.4.	Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров	450
	<i>Учебно-методический комплекс</i>	459

Тесленко Александр Николаевич

ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие для магистрантов

Файл: макет книги
Каталог: C:\Documents and Settings\123\Рабочий стол
Шаблон: C:\Documents and Settings\123\Application
Data\Microsoft\Шаблоны\Normal.dotm
Заголовок: Министерство образования и науки Республики Казахстан
Содержание:
Автор: TESLAN
Ключевые слова:
Заметки:
Дата создания: 13.09.2010 11:28:00
Число сохранений: 5
Дата сохранения: 29.09.2010 20:40:00
Сохранил: TESLAN
Полное время правки: 499 мин.
Дата печати: 02.01.2011 21:30:00
При последней печати
страниц: 464
слов: 126 714 (прибл.)
знаков: 722 271 (прибл.)