



**ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ
Инженерный институт**

Общая и профессиональная педагогика

Краткий курс лекций

Новосибирск 2019

Составитель: канд. ист. наук, доцент **Б.В. Федотов**

Рецензент: д-р пед. наук, доцент **Т.И. Горелова**

Общая и профессиональная педагогика: краткий курс лекций / Новосиб. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т; сост.: Федотов Б.В. – Новосибирск, 2019. – 89 с.

Педагогика быстро развивается как наука. Она адаптирует в образовательном пространстве новые технологии. Современная компьютерная техника, качественные обучающие программы, позволяют достигать высоких результатов в подготовке специалистов.

В предлагаемом курсе лекций рассматриваются закономерности обучения и воспитания специалистов в системе профессионального образования. Курс лекций предназначен для магистрантов и аспирантов обучающихся по направлениям «Агроинженерия» и «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Утверждены и рекомендованы к изданию методическим советом Инженерного института (протокол № 11 от 25 июня 2019 г.).

© Новосибирский Государственный
аграрный университет 2019
© Инженерный институт 2019

Введение

Современная педагогическая наука претерпевает большие изменения в связи с изменениями в системе образования. Если исходить из того, что один из объектов исследования педагогики – это педагогический процесс, то современный педагогический процесс разительно отличается от того классического понимания педагогического процесса как «специально организованного взаимодействия старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) поколений с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе» (это определение введено П.Ф. Каптеревым (Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц [Текст]. СПб., 1876. (3-е издание: СПб., 1914.)). Достоинством этого определения является понятие «взаимодействие», что не утратило своей актуальности и по сей день, так как в этом понятии кроется интерактивность двух субъектов обучения – преподавателя (обучающего) и ученика (обучаемого). Будучи основоположником отечественной педагогической психологии, П.Ф. Каптерев словно предвидел будущее педагогики, которая обретает на современном этапе свойства педагогической психологии. Доказательством психологизации педагогики служит тот факт, что практически во всех педагогических исследованиях используются психологические методики, авторы обширно опираются на психологические теории, широко используют психологические термины в своих исследованиях.

Совершенно очевидно, что педагогическое образование в вузах должно стоять по обновленному научному аппарату, с использованием современных дефиниций, понятных не только российским исследователям, но и зарубежным ученым, которые имеют огромную потребность в приобщении к исследованиям российских ученых. Самое главное предназначение педагогической науки – быть востребованной педагогической практикой и обеспечивать ее успешное саморазвитие.

Изучение любой дисциплины требует понимания общетеоретических положений, лежащих в основе данной отрасли знаний. Точно также возникает объективная потребность ознакомления с историей развития науки, ее предметом исследования.

Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека. Она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. Она существует для того, чтобы на практике указывать наиболее легкие пути достижения педа-

гогических целей и задач, пути реализации законов воспитания и методик обучения.

В Древней Греции раб, приставленный к ученику, функциями которого были сопровождение его в школу, прислуживание на занятиях, назывался педагогом. Педагог – производное от греческих слов «пейда» – ребенок, «гогес» вести, буквально «детоводитель», «детовожатый».

Современная наука «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает «детовожделение». Первопричиной возникновения всех научных областей является потребность жизни. Наступил момент в жизни людей, когда образование стало играть большую роль.

Было замечено, что успех развития цивилизации во многом зависит от воспитания и образования отдельных поколений. Возникает необходимость в обобщении опыта воспитания, первые попытки обобщения делались в наиболее развитых государствах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции, когда образование начинает играть важную роль в жизни людей.

Как отдельная наука, педагогика появляется значительно позже. Предпосылками появления любой науки являются следующие положения:

- формируется под влиянием потребностей общества;
- любая отрасль складывается в науку только тогда, когда достаточно четко вычленяется предмет ее исследования.

Давая более конкретное определение педагогики, можно сказать, что это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Педагогика в широком смысле – влияние всех внешних воздействий естественной и социальной среды.

В узком смысле **педагогика** – целенаправленная деятельность воспитателей в системе учебно-воспитательных учреждений.

Исходя из данного определения, предметом исследования педагогики будет являться целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Методы исследования – способы решения научно-педагогических задач.

Объект педагогики – человек.

А.С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педа-

гогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому **объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида** в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название **образования**. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики – это *образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах* (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности обучающихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Система педагогических знаний – взаимосвязанные теоретические знания о закономерностях и принципах обучения и воспитания, о фактах педагогической практики, о знаниях педагогической теории

Лекция 1. Педагогика в системе наук о человеке.

Общая педагогика. Педагогический процесс. Дидактика. Теория воспитания. Образование. Теория управления образованием. Возрастная педагогика. Дошкольная педагогика. Педагогика школы. Педагогика высшей школы, Андрагогика. Коррекционная педагогика. Логопедия. Сурдопедагогика. Тифлопедагогика. Олигофренопедагогика. Педагогика профессионального образования. Военная педагогика. Спортивная педагогика. Педагогика перевоспитания правонарушителей. Развитие. Социализация. Воспитание. Обучение. Самовоспитание. Связь педагогики с философией, социологией, психологией, политологией, экономикой, историей, этнологией.

1.1. Структура педагогики как науки, ее связь с другими науками.

Современная педагогика – это, по существу, совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих образование как целостный педагогический процесс. За многовековую историю развития в педагогической науке сформировалось несколько самостоятельных отраслей научного знания.

История педагогики изучает теорию и практику воспитания и образования в различных цивилизациях и в различные исторические периоды. История педагогики формирует систему знаний об истоках современного педагогического процесса, о том, как сфера воспитания и обучения развивала культурные ценности цивилизации, как педагогическая теория выстраивалась и преобразовывала свои парадигмы.

В последнее десятилетие оформились в качестве самостоятельных отраслей педагогики: *этнопедагогика*, которая изучает закономерности и особенности традиционной культуры воспитания, этнического воспитания, и *сравнительная педагогика*, которая изучает ведущие тенденции развития образовательного процесса в современных странах в их сравнении. Массив знания этих отраслей педагогики достаточно долго входил в содержание *истории педагогики*. *Общая педагогика* исследует основные закономерности образования. В системе общей педагогики принято выделять достаточно самостоятельные области:

- общие основы педагогики - изучает предмет, методологию педагогического исследования, обосновывает цель и структуру целостного процесса образования;
- теория воспитания - изучает закономерности процесса воспитания;
- теория обучения, или дидактика, - изучает закономерности процесса обучения;

– теория управления образованием - изучает теоретические основы педагогического менеджмента.

Отдельной отраслью педагогики является *возрастная педагогика*, которая изучает возрастные аспекты образования и включает дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, андрагогику (педагогику взрослых).

Отраслью педагогической науки является и *коррекционная педагогика*, которая представлена самостоятельными областями: *логопедия* (изучает пути предупреждения и преодоления нарушений речи), *сурдопедагогика* (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), *тифлопедагогика* (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), *олигофренопедагогика* (обучение и воспитание умственно отсталых детей).

Сложились отрасли специальной педагогики: *педагогика профессионального образования, военная педагогика, спортивная педагогика, педагогика перевоспитания правонарушителей*.

Педагогика, ее идеи, теории и экспериментальные новации никогда не существовали изолированно от других областей знания и культуры. **Области педагогической действительности**, изучаемые педагогикой (развитие, социализация, воспитание, обучение, самовоспитание), одновременно имеют отношение к другим наукам: *анатомии и физиологии, психологии развития, социальной психологии, культурологии* и др.

Но педагогика не может строить свою теорию, используя в готовом виде данные других наук, она должна раскрывать закономерности своего собственного предмета – образования как целостного педагогического процесса.

Педагогическое знание взаимодействует особым образом с каждой из областей человековедения: *философией, психологией, культурологией, социологией, экономикой* и др. «По горизонтали» и «на стыке» этих взаимодействий возникают новые междисциплинарные области знания: *философия образования, педагогическая психология, педагогическая аксиология, социология образования, экономика образования*.

А в самой педагогической науке формируется своеобразное интегрированное «проблемное поле», которое вызывает к жизни новые отрасли: *социальную педагогику, педагогическую антропологию, педагогический менеджмент* и др.

Сегодня педагогика «втягивает» в свое *теоретическое пространство этнографию и этнологию, семиотику и психолингвистику*,

телеологию и психоанализ, которые, безусловно, обогащают педагогическое знание.

Но этот процесс одновременно усложняет теоретические поиски самой педагогики; возникает опасность «размывания» предмета педагогики, увеличивается количество различных подходов к одному и тому же педагогическому явлению. Например, **воспитательная деятельность** в современной педагогике понимается как «взаимодействие» с ребенком, как «сотрудничество» с ним, как «управление» его развитием, как «педагогическая поддержка» самоорганизации его личности, как «педагогическое сопровождение» в индивидуально-личностной ориентации, как «проживание» педагогически организованной ситуации.

Иными словами, педагогика, как всякая живая наука, развивается неоднозначно и противоречиво, переживая одновременно и процессы интеграции нового знания из смежных наук, и дифференциации своего теоретического «поля». Но, действуя в системе наук о человеке, педагогика использует принятые в человековедении фундаментальные модальности познания. Они отличаются различной степенью *эксплицированности (предварительной сформулированности)*.

На уровне *философского познания* педагогика выстраивает характеристики основных понятий, исходных утверждений, выдвигает гипотезы и формулирует закономерности образования как целостного педагогического процесса. В рамках определений философского знания в педагогике строится концептуальная система теоретических положений или их критика.

Уровень *гуманитарного познания* обеспечивает в педагогике тот информационный материал, который получен в описаниях непосредственно наблюдаемого или пережитого. Материал детских сочинений, анкет, дневники наблюдений учителя, протоколы уроков и др. не содержат теоретических умозаключений, и только анализ и приведение в систему таких эмпирических данных откроет возможность построить суждение, оценить результат, обнаружить тенденцию.

Уровень *социально-научного познания* в педагогике предполагает выделение инструмента познания (методов научно-педагогического исследования), выбор единиц изучения, правил анализа и обобщения информации. Объекты научного познания в педагогике конструируются из тех категорий, которые даны в систематическом описании, у которых объяснены структурные и динамические состояния. В этом случае экспериментальные данные можно соотносить с реальными процессами.

К педагогике вряд ли применима оценка научных оснований в том смысле, в каком она применяется в математике или естественных науках. Научное познание педагогических явлений и процессов отличается высокой степенью *рефлексии*. Исследователь-педагог нередко предлагает широкую интерпретацию полученных данных, но достоверность этих объяснений проверить трудно.

В системе наук о человеке педагогика не только воспринимает междисциплинарные взаимодействия, но и сама оказывает серьезное влияние на другие области знания. Процессы, происходящие в современной педагогической науке, дают основание предполагать, что ее мощный гуманитарно-эвристический потенциал в скором времени даст о себе знать. И философия, и психология, и иные науки из области человековедения все больше и больше нуждаются в том технологическом компоненте (в возможности получать новое знание о человеке в специально организуемых образовательных системах), которым обладает именно педагогика.

1.2. Сущность и содержание педагогического знания.

Человек, рождаясь, оказывается в среде, которую сам не создавал, в культуре, которая уже сложилась без него. Сущность взрослеющей и развивающейся личности будет определяться тем, как она социализируется в особой культурной суперсистеме – цивилизации.

Понятие «*цивилизация*» происходит от латинского *civilis* – «гражданский, общественный, государственный». Оно стало активно употребляться во франко- и англоязычной литературе в эпоху Просвещения и означало определенный период в истории человечества, который пришел на смену дикости и варварству, образ жизни общества, вышедшего из первобытного состояния.

В XIX веке понятие «цивилизация» стало фиксировать *типы общества*, которые различаются по технологии производства, управления, по механизмам регулирования человеческой деятельности (примером такого понимания цивилизаций могут служить выделенные К. Марксом *общественно-экономические формации: первобытнообщинная, рабовладельческая, феодальная, капиталистическая и социалистическая*). Наиболее совершенной цивилизацией представлялся тип общества, сложившийся к тому времени в европейских странах. Европейскую цивилизацию многие философы и историки считали обладающей самым высоким уровнем развития культуры, а другие типы общества на карте мира снисходительно относили к более отсталым цивилизациям, обреченным догонять европейскую.

К XX веку европейские (в том числе, русские) и американские философы все больше сходятся на понимании цивилизации как некой устойчивой социокультурной общности людей, государств, фиксирующей их своеобразие и уникальность на больших исторических отрезках времени (Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби). Такое понимание цивилизации потребовало отказаться от "евроцентризма", восхваления особых достижений европейской цивилизации, признать существование, наряду с западной цивилизацией, непохожих на нее восточной, евразийской, увидеть специфическую ценность архаичной цивилизации.

Для того чтобы массы людей, составляющие такие социокультурные общности, как цивилизация, были способны существовать вместе и действовать, бесспорно, важны и *экономические формы организации производства, и политико-правовая система общества*. Но если учесть, что сознание человека и его психика формируются под влиянием знаков, языка и. общения (Леви – Стросс), то окажется, что особое значение для существования и развития цивилизации имеют способы трансляции **культуры**:

- традиции, обычаи, верования, нормы поведения;
- формы и способы общения, ритуалы;
- взаимодействие поколений в семье, трудовых сообществах, в досуговой деятельности;
- информационные технологии.

Устойчивые эффективные типы поведения и жизнедеятельности людей обеспечивает опыт освоения культуры. Этот цивилизационный механизм непосредственно связан с *образованием*. Известный американский философ Д. С. Робертсон доказывал, что состояние и уровень развития человеческой цивилизации в конечном счете определяется уровнем и объемом доступных данному социуму знаний, возможностью их распространения, усвоения, переработки и продуцирования. Какие бы конкретные экономические цели ни ставил человек, он производит продукцию, товары и услуги лишь на основании тех знаний и изобретений, которыми он располагает в данное время. И социальное устройство государства, и политическая власть определяются тем, что он знает и умеет.

В процессе труда и общения у людей накапливался определенный значимый опыт и знания, которые первоначально передавались в устной форме, нередко иносказательной – в мифах, легендах, эпических поэмах. Такой способ передачи знания был очень индивидуален, прямо связан с памятью конкретного носителя информации, его изби-

рательным восприятием, способностью к устному рассказу, даже его авторитетом среди соплеменников.

Письменность позволила совершить в образовании переход от чисто мифологического освоения бытия к книжному и стала своеобразной предпосылкой выделения умственного труда, его различия от труда физического. С появлением письменности обучение открыто связывает познавательную деятельность с накоплением знаний.

Изобретение книгопечатания демократизировало образование: трансляцию знаний теперь можно было осуществлять не только от учителя к ученику, но и через учебную книгу, через библиотеки. Благодаря книгопечатанию появилась возможность развития массовой школы. Но одновременно книжный мир, с его разнообразием точек зрения, принуждает мышление к выбору, к критической оценке; жаль только, что такое чтение могло быть достоянием довольно узкого круга людей. Применение электричества в полиграфии, изобретение радио и телевидения невероятно увеличили скорость и масштабы передачи информации, накопления и переработки знаний.

Появление компьютерных технологий в системе передачи информации сделало к началу XXI века образование важнейшей отраслью производства знания.

Каждый тип культуры рождает свою модель идеального человека. Антропологически, по своим физическим параметрам, человек в разных цивилизациях не отличается чем-то существенным, но в культурном отношении люди традиционной культуры, западной и восточной, разные типы.

Так, в *культуре восточной цивилизации* человек есть то, каким он является для других, а главными добродетелями его почитается не ум, как на Западе, а сердце и воля. Евразийская цивилизация (территориально связанная с Россией) в своей культуре органично объединила западное уважение к личности и восточное подчинение родовому клану; идеальную личность евразийца всегда отличают стремление к нравственной общности (соборности) и готовность к свободному действию, народность и жажда творчества.

Российский философ и науковед М. К. Петров предложил своеобразный мысленный эксперимент – как посмотрел бы человек, воспитанный в системе ценностей традиционной цивилизации, на идеалы западной цивилизации: «Человек традиционного общества воспринял бы европейца как явно ущербного, которому с детства прививают вздорную мысль о том, что он способен стать всем, и, когда европеец взрослеет, включается в специальную деятельность, он до конца жизни остается разочарованным человеком, носителем несостоявших-

ся надежд, озлобленным и завистливым к ближним. Ни в юности, ни в зрелые годы европеец не знает ориентиров собственной жизни, не в состоянии понять ее цели, безрассудно мечется от одной специальности к другой, всю жизнь что-то осваивает.

Как дикари говорят: я – попугай, я – выдра, я – крокодил, так европеец говорит; я – личность. Это его тотем... Может быть, поэтому личность – самое чувствительное и болезненное место европейца. Если погладить личность европейца по шерсти, похвалить его как личность и сказать ему, по возможности в присутствии других европейцев: «Ты – личность», он на глазах начнет распухать от тщеславия и гордости... Но не дай бог погладить личность европейца против шерсти – без драки не обойтись. Поэтому европейцы то живут мирно, когда они без конца уверяют друг друга, что они личности, то сражаются и ссорятся, когда им это надоедает».

Педагогическая мысль, которая в любой цивилизации оформлялась философски, играет важную роль в духовном поиске людей. *Духовный поиск* – это всегда поиск абсолюта, В западной цивилизации – поиск абсолютной Истины, в восточной – поиск абсолютного смысла, слияния с Вечностью, в евразийской цивилизации – поиск абсолютного Добра.

Исходя из этого, каждая цивилизация выстраивала свои *базисные педагогические механизмы*. Именно они обеспечивают функционирование и передачу новым поколениям такого феномена, как культура. **Базовые педагогические механизмы цивилизаций** определяют:

- *области образования человеческой личности* («внешнее – внутреннее», «тело – душа – дух», «разум – сердце – воля»);

- *направленность педагогического действия*, его ориентацию на достижение практического результата или на безусловное принятие системы религиозных, этических, идеологических и других ценностей, ориентацию на механическое воспроизведение полезных привычек или на свободное творчество в культуре;

- *понимание природы детства*, процесса взросления ребенка и восхождения к идеалу;

- *соотношение личностно-индивидуального и общественно-коллективного начал в социальной жизни и образовании;*

- *систему жизненных ценностей* (высшие цели, социокультурные и образовательные ценности, устремления личности и ее добродетели).

1.3. Понятие научной парадигмы в педагогике

Педагогика, как и любая область научного знания, переживает изменения: уходят в историю некогда авторитетные теории, их сменяют новаторские концепции, которые со временем, став общепринятыми, сами теряют свою актуальность и испытывают напор новых радикальных идей и экспериментального опыта.

Почему это происходит? Современная наука еще не может дать исчерпывающий ответ на этот вопрос. Не обнаружен тот однозначно действующий механизм, который вызывает отказ от одних идей и обращение к другим, а иногда возрождение давно забытых идей.

Философия науки дает как наиболее убедительные следующие объяснения динамики научного знания.

— В науке, и в том числе в педагогике, действует своеобразный *конвенциализм* (от лат. *conventio* - соглашение), то есть некое соглашение ученых, их договоренность руководствоваться в выборе общепринятой теории критерием удобства и простоты.

Одним из первых на эту особенность развития науки обратил внимание еще *А. Пуанкаре*. По его мнению, экспериментальным путем доказать, какая геометрия более истинна — Римана или Лобачевского, невозможно, геометрия может быть только более удобной. А пока что самая удобная евклидова геометрия, и весь мир пользуется ею. «Удобство» теории применительно к педагогике нередко обосновывается идеологическими, политическими интересами государства, правящей элиты, власти.

В науках, имеющих экспериментальную базу исследования (а педагогика относится к их числу), всегда существует определенное *единство между фактическими и теоретическими знаниями*, теория стремится обосновывать известные факты. Но далеко не все факты попадают в поле зрения ученого: для него представляют интерес лишь те, которые соответствуют его философским воззрениям, методологическим, ценностно-целевым установкам.

Поэтому существуют теории, справедливость которых установлена для той или иной области фактов, но они не работают в другом предметном поле. Так, например, известные сегодня **концепции обучения** (*развивающее, проблемное, программированное, модульное, кооперативное*) не только не конкурируют между собой за эффективность обучения, но и не вытеснили *традиционное (знаниевое, манипулятивное)*. обучение.

Изменения в науке происходят и в связи со сменой научных *парадигм*. Понятие «**парадигма**» (от греч. *paradigma* - образец, пример) ввел в научный обиход в середине XX века известный американский философ Томас Кун. В своей знаменитой книге «Структура научных

революций» он писал: «Под парадигмой я понимаю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений».

Иными словами, **парадигма** – это господствующая в определенное время система научных идей и теорий, которая дает ученым достаточно ясное видение мира, и они исходят в своей работе из этих моделей научного знания. Принято различать парадигмы общенаучные, которые признаются всем научным сообществом и общественным сознанием, и специализированные, которые образуют теоретическую основу различных отраслей знания и частных наук. В этом смысле как о специализированных парадигмах можно говорить о парадигмах педагогической науки.

Влияет ли научная парадигма на остальную часть общества, кроме научных кругов? Да, несомненно. *Общепризнанные в данное время научные знания транслируются всему обществу через систему образования, средства массовой информации.* Это позволяет решать многие мировоззренческие, нравственные и практические задачи.

Т. Кун обосновал «теорию научных циклов» и убедительно доказывал, что научное осмысление бытия неизбежно предполагает смену парадигм, которая начинается с кризиса господствующей парадигмы и восходит к научной революции, когда возникает «отказ научного сообщества от той или иной освященной веками научной теории в пользу другой теории, несовместимой с прежней».

Окончательное становление нового научного цикла и укрепление основ новой парадигмы всегда проецируется и опирается на радикальные инновации в культурной, социальной, экономической и политической областях жизни. А это означает, что научная революция неизбежно сопровождается серьезными изменениями в области образования, а значит, и сменой парадигмы педагогической науки.

Научные революции – редкое явление. Это сложное и грандиозное событие подготавливается прежде всего перестройкой философского основания науки и радикальным преобразованием социокультурных ценностей.

Проблема научных парадигм в педагогике находится сейчас в поле внимания многих отечественных ученых-педагогов (Б. С. Гершунский, И. А. Колесникова, Б. Г. Корнетов, В. В. Краевский и др.). Эти теоретики по-разному понимают сам алгоритм педагогической парадигмы и процесс смены парадигм педагогической науки.

Но, при всей разнице подходов, исследование научных парадигм педагогики должно строиться как обоснование тех ценностей, которые придадут теоретическим моделям статус парадигм.

Еще в XIX веке итальянский философ Дж. Вико характеризовал историю развития человечества как «круговорот» сменяющих друг друга «эры богов», «эры героев» и «эры людей».

Европейская историко-культурная мысль XX века (Н. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби) убежденно соотносила фазы эволюции культуры с теологической, метафизической и позитивистской эпохами.

Обратившись к истории педагогической науки и образования, можно выделить области своеобразной *центрации научного знания* на ту или иную ценность «первого порядка»: ВЕРА - ЗНАНИЕ – «Я» ЛИЧНОСТИ. В соответствии с этим выстраиваются три главные парадигмы педагогической науки: *теоцентрическая, рациоцентрическая и антропоцентрическая*.

Если учесть, что **предметом педагогики** является образование как целостный педагогический процесс, то педагогическая парадигма призвана дать научное объяснение главным проявлениям этой социокультурной реальности, как бы задать теоретическую модель образования. Чтобы педагогическое сообщество и родители могли обращаться к ней как к теоретической основе педагогической деятельности, педагогическая парадигма «обязана» обосновывать:

- *типологическую характеристику «Образа ребенка»* как главного педагогического феномена;
- *представление о природе взросления, становлении личности и индивидуальности, о сущности педагогического процесса воспитания и обучения;*
- *характеристику целей, содержания и организационно-технологических моделей образования;*
- *природу педагогической деятельности, взаимодействия субъекта и объекта образовательного процесса;*
- *доминирующую модель школы.*

Один из величайших мыслителей XX века *Питирич Сорокин* (1889-1968), излагая свою концепцию типологии культуры, использует интересную метафору – «Музыка в концертном зале истории»: огромный зал, в котором одновременно играет множество симфонических оркестров. Слушатели воспринимают только беспорядочный грохот и какофонию. Как разобраться в такой музыке? Есть только один способ: выделить два-три самых мощных оркестра, которые задают тон остальным, и пытаться уловить их музыкальные темы.

При характеристике парадигм педагогической науки стоит воспользоваться этой метафорой П. Сорокина и обратиться к отдель-

ным, наиболее мощным, влиятельным «супертеориям», определяющим сущность каждой из парадигм педагогики.

Выводы

1. Педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

2. При всем многообразии представлений об объекте педагогики наиболее продуктивной представляется концепция, согласно которой педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

3. В качестве своего объекта педагогика имеет систему педагогических явлений, связанных с развитием индивида. Эти явления получили название образование. Оно и есть та часть объективного мира, который изучает педагогика.

4. Предмет педагогики – это образование как реальный, целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Основные понятия

- Общая педагогика.
- Педагогический процесс.
- Дидактика.
- Теория воспитания.
- Развитие.
- Социализация.
- Воспитание.
- Обучение.
- Самовоспитание.

Вопросы для самопроверки

1. Как современная педагогика связана с образованием?
2. В чем сущность педагогики как самостоятельной области знания?

3. Какие отрасли включает педагогика?
4. Что вы знаете о происхождении понятия «Педагогика»?
5. Какая существует связь педагогики с другими науками: философией, психологией, социологией, политологией, экономикой, историей?
6. В чем сущность научной парадигмы в педагогике?

Лекция 2. Основные педагогические системы и теории.

Введение

1. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
3. Теория проблемно-деятельностного обучения.
4. Теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина (развивающее обучение).
5. Концепция программированного обучения.
6. Контекстное обучение.
7. Бихевиористские теории научения.
8. Гештальттеория усвоения.
9. Суггестопедическая концепция обучения.
10. Теория обучения на основе нейролингвистического программирования.

Заключение

Список использованной литературы

Основные понятия темы:

- Ассоциации.
- Рефлексы.
- Умственные действия и понятия.
- Постановка проблем в обучении.
- Развивающее обучение.
- Программированное обучение.
- Контекстное обучение.
- Бихевиоризм и теория научения.
- Гештальттеория усвоения.
- Суггестопедия.
- Нейролингвистическое программирование.

Введение

- В педагогической лексике теоретиков и практиков педагогики довольно часто в разных контекстах употребляется понятие «систе-

ма» (система обучения, воспитания, система методов, средств и т.п.). Однако при использовании этого термина в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл. Система - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление.

- По Л.Ф. Спирину, любое объединение людей, где ставятся педагогические цели и решаются образовательно-воспитательные задачи, надо рассматривать как педагогическую систему.

- Н.В. Кузьмина считает, что «педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей».

- Как искусственная, специально, в силу объективных законов развития общества, организованная, педагогическая система находится под постоянным «контролем» общества, т.е. той социальной системы, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие идет не сплошным потоком, а избирательно (отдельными гранями, свойствами), то изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования, заботу о материальном положении учителя и т.п.

- Деятельность людей в процессе обучения носит учебно-познавательный характер. Поэтому эффективность обучения в целом и во многом определяется умением педагогов организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучаемых. С их учетом разрабатываются также разнообразные педагогические (дидактические) концепции обучения.

- Под теорией или концепцией обучения понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления. В практике активно применяются ассоциативно - рефлексорная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, теория проблемно-деятельностного обучения, теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина (развивающее обучение), теория программированного обучения, контекстное обучение, бихевиористская теория научения,

гештальттеория усвоения, суггестопедическая концепция обучения, теория обучения на основе нейролингвистического программирования и другие.

1. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения.

В соответствии с данной теорией сформулированы дидактические принципы, разработано подавляющее большинство методов обучения. В основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения лежат выявленные *И.М.Сеченовым и И.П.Павловым закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека*. Согласно их учению, во время жизни в мозгу человека происходит постоянный процесс образования условно-рефлекторных связей - **ассоциаций**. Образувавшиеся ассоциации - своеобразный опыт, жизненный багаж человека. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании зависит индивидуальность каждой личности. На основе учения о физиологии умственной деятельности известные отечественные ученые психологи, педагоги *С.Л.Рубинштейн, А.А.Смирнов, Ю.А.Самарин, П.А.Шеварев, и др.* разработали ассоциативно-рефлекторную теорию обучения. Кратко **смысл данной теории** можно выразить следующими положениями.

1. Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека - есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций: простых и сложных.

2. Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность и включает в себя следующие этапы:

- восприятие учебного материала; его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;
- запоминание и сохранение в памяти изученного материала;
- применение усвоенного в практической деятельности.

3. Основным этапом процесса обучения выступает активная мыслительная деятельность обучаемого по решению теоретических и практических учебных задач.

4. Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении ряда условий: формирования активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подачи учебного материала в определенной последовательности;

5. Демонстрации и закрепления в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применения знаний в учебных и служебных целях и т.п.

Из данных теоретических положений можно сделать следующие практические **выводы**:

Во-первых, овладение учебным материалом начинается с его восприятия. Для улучшения восприятия учебной информации важно задействовать различные органы чувств (анализаторы): слуховые, зрительные, двигательные и др.

Чем больше органов чувств участвует в восприятии учебной информации, тем легче она воспринимается.

Важно также помнить, что при восприятии учебного материала ученик может удерживать в своем внимании примерно 6-9 различных элементов или информационных блоков. Все остальное выступает в качестве определенного фона и нередко затрудняет восприятие информации. Поэтому, если учебный материал содержит большое количество блоков, то для его восприятия лучше применять специальные приемы: выделять главное; использовать подчеркивание; использовать цвет; предложить обратить особое внимание и т.д.

Во-вторых, деятельность по осмыслению учебного материала представляет собой работу мысли, которая отличается большой сложностью. Мышление "работает" только тогда, когда в сознании есть для этого необходимый материал в виде определенного количества представлений, понятий, фактов, примеров и т.д.

Для активизации процесса осмысления учебного материала важно, чтобы он был: доступным; логически взаимосвязанным; правильно понятым; актуализированным.

В этих целях лучше всего использовать яркие и точные формулировки, схемы, рисунки, примеры, сравнения с тем, что знакомо.

В-третьих, в процессе обучения важно обеспечить не только восприятие и осмысление учебного материала, но и его закрепление в памяти. При этом можно использовать как произвольное, так и произвольное запоминание.

Забывание полученной информации у человека идет по нисходящей кривой: вначале забывание интенсивнее, чем в последующем. Следовательно, руководителю занятия необходимо предотвратить быстрое забывание учебного материала сразу после его сообщения.

Наиболее эффективным средством запоминания учебной информации является ее активное воспроизведение: составление конспекта изученного; повторение; рассказ; объяснение; показ усвоенного товарищу; применение полученных знаний в практической деятельности.

В-четвертых, основой процесса овладения знаниями является их применение на практике. Оно осуществляется во всех видах деятельности.

Учителю важно помнить, что применение знаний на практике дает эффект лишь в том случае, если оно выполняется осмысленно, если ученики хорошо усвоили теоретические основы своих действий. В противном случае они будут неспособны обнаружить свои ошибки, осознать различные способы применения приобретенных знаний и творчески действовать в различных ситуациях.

Характерными чертами ассоциативно-рефлекторной теории обучения являются: направленность на активизацию познавательной деятельности; направленность на умственное развитие учеников; формирование у учеников самостоятельного творческого мышления.

Реализуется это посредством использования активных, в том числе и игровых, форм обучения, позволяющих накапливать у обучаемых разнообразные профессиональные ассоциации и развивать интеллектуальные способности.

2. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Эффективное усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных качеств зависит не только от познавательной активности обучаемых, но от накопления ими конкретных приемов и способов профессиональной деятельности. В этом плане наибольший эффект дает обучение на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. В разработке данной теории активное участие приняли известные ученые-психологи А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина и др.

Основными положениями **теории поэтапного формирования умственных действий и понятий** являются:

1. *Идея о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека.* Согласно этой идее умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом "материальной" (внешней) деятельности во внутренний, умственный, план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

2. *Положение о том, что всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентиро-*

вочной (управляющей); исполнительной (рабочей); контрольно-ориентировочной.

Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контролирующая часть отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской части действия. В различных действиях все перечисленные части обязательно присутствуют и имеют различный удельный вес.

3. Каждое действие характеризуется определенными *параметрами*:

формой совершения; мерой обобщенности; мерой развернутости; мерой самостоятельности; мерой освоения и др.

4. *Качество приобретаемых знаний, навыков и умений, понятий, развитие умственных способностей зависят от правильности создания ориентировочной основы деятельности (ООД).* ООД - текстовально или графически оформленная модель изучаемого действия и система условий его успешного выполнения. Примером наиболее простой ООД является инструкция по эксплуатации какого-либо прибора, операционная карта, используемая при регулировке различных систем двигателя. В ней обычно подробно описывается, когда, что, где и как сделать.

В повседневной деятельности, связанной с обучением, используют несколько *типов ориентировочной основы*:

Первый тип характеризуется неполной ООД. В ней указывается лишь исполнительная часть решения и образец конечного результата действия. Например: к такому-то сроку провести настройку радиостанции на несколько частот. При этом сам путь достижения результата (технология настройки) не указывается. Обучаемые самостоятельно методом проб и ошибок настраивают радиостанцию. Усвоение порядка и правильности настройки радиостанции приобретает затяжной, неознаваемый характер и может найти применение только при решении аналогичных задач.

Второй тип ООД включает в себя все необходимые для выполнения действия ориентиры. В отличие от приведенного выше примера обучаемым точно указывается, какие тумблеры, ручки настройки и в какой последовательности нужно задействовать, чтобы настроить радиостанцию на заданные частоты. Это значительно сокращает время на обучение и достижение нужного результата, однако способствует формированию стереотипных действий, которые в изменившихся

условиях, например при настройке радиостанции другого типа, не будут давать соответствующего эффекта.

Третий тип ООД отличается тем, что в нем все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Такой тип ООД иногда называют инвариантным, поскольку он отражает всю сущность профессиональной деятельности и ориентирует в наиболее общем способе решения профессиональных задач. Пользуясь таким типом ориентировочной основы деятельности, обучающийся самостоятельно создает более частную ООД для выполнения конкретного действия, тем самым учится применять наиболее общие методы профессиональной деятельности к решению частных учебных и практических задач. В рамках инвариантной ООД ученику предоставляется возможность проявить творчество, инициативу, нестандартный подход к выполнению учебного действия.

5. В процессе обучения принципиально новым знаниям, практическим навыкам теория поэтапного формирования умственных действий выделяет несколько **этапов**:

Первый этап – **мотивационный**. В ходе его у обучаемых формируется необходимая познавательная мотивация, позволяющая им успешно овладевать каким-либо действием. Если данная мотивация отсутствует, то руководитель занятия должен сформировать у обучаемых внутреннюю или внешнюю мотивацию, обеспечивающую их включение в совместную с офицером учебную деятельность.

На втором этапе происходит **предварительное ознакомление с действием**, т.е. построение в сознании обучаемого ориентировочной основы. На этом этапе очень важно, чтобы была достигнута полнота и точность ориентировки, четко показаны и усвоены конечные результаты обучения, которых предстоит достичь.

На третьем этапе **обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие** в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: моделей, приборов, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с письменной инструкцией. Данный этап позволяет ученику усвоить содержание действия (все операции) и правила их выполнения. Учитель в данном случае, осуществляет контроль за правильностью выполнения каждой входящей в действие операции. Очень важно своевременно заметить ошибку обучаемого и исправить ее, чтобы в последующем не допустить закрепления неверного действия.

На четвертом этапе после выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и **функ-**

цию ориентировочной основы выполняет внешняя речь обучаемого. Ученики проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

На пятом этапе, который называется этапом беззвучной устной речи, **обучаемые проговаривают выполняемое действие**, операцию про себя. Мысленно проговариваемый текст необязательно должен быть полным, обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению.

На заключительном, шестом, этапе ориентировочная часть действия настолько автоматизируется, что проговаривание про себя начинает тормозить выполнение действия. **Ученики автоматически выполняют отработываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется.** Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала. Следовательно, формирование действия завершилось.

Эффективность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий зависит от соблюдения ряда **условий:**

- конкретного описания конечного результата действия и его характеристик;
- выбора задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия;
- точного определения порядка выполнения всех исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие;
- правильности и полноты ориентировочной основы.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что наилучшие результаты обучения на основе данной теории получены в подготовке специалистов, деятельность которых достаточно алгоритмизирована и поддается подробному описанию. Высокий результат в обучении возможен, прежде всего, за счет четкого и обобщенного показа образца – как нужно выполнять конкретные действия. Это экономит время на поиск решения задачи, ведет обучаемого самым коротким путем к достижению учебной цели, позволяет алгоритмизировать мыслительную деятельность.

Другая сильная сторона теории поэтапного формирования умственных действий и понятий заключается в осуществлении жесткого управления процессом овладения знаниями, своевременным исправле-

нием ошибок, организацией самоконтроля со стороны обучаемого по прохождению каждого этапа освоения профессионального действия.

Четкая ориентировка в выполнении того или иного действия способствует формированию у обучаемых уверенности в своих силах, что особенно важно для тех учеников, которые теряются в обычных условиях и не могут справиться с решением учебных задач.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что существует немало профессиональных творческих действий, для которых трудно, а иногда и невозможно создать ориентировочную основу. Обучение по строго определенной инструкции снижает возможности для творчества, обучаемого в процессе овладения профессиональным действием и в определенной мере способствует формированию мыслительных стереотипов.

3. Теория проблемно - деятельностного обучения.

Дальнейшим творческим развитием ассоциативно-рефлекторной теории обучения и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий стала теория проблемно – деятельностного обучения. Данная теория реализует два основополагающих принципа обучения: *принцип проблемности и принцип деятельности* в обучении.

Сущность проблемно-деятельностной теории обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее разрешения. В ходе учебных занятий, проводимых на основе проблемно-деятельностной теории обучения, значительно возрастает доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций, усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения профессиональных задач.

Можно выделить несколько *этапов познавательной учебной деятельности учеников*, но такое выделение носит условный характер, поскольку мыслительная и практическая деятельность тесно взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Выделение данных этапов необходимо лишь в целях понимания сущности проблемно-деятельностного обучения и методики его реализации.

При первом этапе происходит восприятие и осмысление обучаемыми созданной руководителем занятия проблемной ситуации.

Ученики знакомятся с ситуацией, анализируют ее, выделяют лежащее в ее основе противоречие и осознают сущность своего затруднения.

При *втором этапе* ученики создают и обосновывают модель своих возможных действий по разрешению проблемной ситуации. Обучаемые пробуют разрешить возникшую проблему на основе имеющихся у них знаний, а когда это не удастся, они путем догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках, учебных пособиях выстраивают мысленную модель своих действий по ее разрешению.

Третий этап – индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Ученики реально, практически действуют на основе намеченных путей разрешения профессиональной проблемы или учебной задачи. Во время практических действий уточняется и корректируется принятое решение.

В ходе *четвертого этапа* происходит анализ проведенного действия и проверка правильности решения проблемы. Обучаемые анализируют, как реально они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации. При этом уточняется, все ли возможные варианты ее разрешения были проанализированы, были ли оптимальными затраченные силы и средства, каковы будут последствия, что необходимо предпринимать, чтобы такие ситуации в реальной деятельности не возникали и т.д.

Пятый этап – анализ мышления в ходе проведенного действия. Некоторые руководители занятий ограничивают процесс обучения только анализом проведенного действия, выявлением и разбором ошибок, допущенных при его выполнении. Вместе с тем анализ того, как обучаемый мыслит в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности.

Эффективность проблемно-деятельностного обучения зависит от ряда **дидактических условий**, которые необходимо соблюдать при проведении занятий:

Во-первых, важно организовать интенсивное мышление обучаемых. Это обеспечивается последовательным наращиванием противоречий в их познавательной учебной деятельности.

Повышению интенсивности мышления способствует как создание проблемных ситуаций, так и использование специальных методических приемов изложения учебного материала, таких, как: подведение обучаемых к противоречию с предложением найти способ его разрешения; актуализация противоречий практической деятельности; из-

ложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; предложение обучаемым рассмотреть явление, предмет с различных сторон, разные грани его функционирования; побуждение учеников делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; постановка проблемных вопросов; решение проблемных заданий и задач; резкое ограничение времени разрешения проблемной ситуации и др.

Использование методических приемов создания проблемных ситуаций эффективно лишь в том случае, если они: имеют логическую связь с ранее изученным материалом и тем, что еще предстоит изучить; содержат в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного; вызывают чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным и неудовлетворенность имеющимся запасом знаний.

Во-вторых, что не менее важно, следует добиться, чтобы *процесс мышления обучаемых стал «видимым»*, «замечаемым» как для руководителя занятия, так и для самих обучаемых. «Замечаемость» мыслительной деятельности обучаемых позволяет руководителю занятия определять недостатки в способе их мышления, вырабатывать меры помощи по его корректировке. Для того чтобы процесс мышления обучаемых стал "видимым", применяются следующие приемы:

фиксация результата различных этапов мыслительной деятельности на учебной доске, бумаге; предложение уточнить предложенную версию, конкретизировать и объяснить ее; вопросы на понимание, уточнение высказанного; показ руководителем занятия своего отношения к высказанной обучаемым мысли и т.д.

В-третьих, рекомендуется обеспечить *индивидуальное самостоятельное прохождение обучаемыми всего процесса выработки решения профессиональных задач*. Практика свидетельствует, что значительная часть преподавателей-руководителей занятий дает обучаемым типовые варианты, алгоритмы решения профессиональных проблем и стремится научить использовать, применять их в практической деятельности.

Однако профессиональная деятельность всегда сложнее, разнообразнее того набора возможных вариантов и алгоритмов, которые может дать обучаемым руководитель занятия. Индивидуальное прохождение всего процесса выработки решения позволяет не только получить определенное количество таких вариантов, но и формирует у обучаемого способность самостоятельно вырабатывать варианты решения любой проблемы. Достижению этого способствуют следующие **методические приемы**:

– индивидуальная разработка;

– доклад и защита каждым учеником выработанного варианта разрешения профессиональной проблемы, его уточнение и переработка;

– участие в выработке коллективной версии;

– определение наиболее оптимального варианта решения и т.д.

Таким образом, подготовка на основе проблемно-деятельностной теории обучения предполагает усиление проблемности при проведении учебных занятий, специфическую организацию их мыслительной и практической познавательной деятельности. Проблемно-деятельностное обучение позволяет приобретать не только новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и развивать интеллектуальные способности, накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

4. Теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина (развивающее обучение).

В основу *концепции развивающего обучения* положена гипотеза о *ведущей роли теоретического знания* и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у обучающихся *теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности*. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует усвоение ребенком содержательных обобщений – генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Понятие «*субъект познания*» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Иными словами, *учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания*.

Введение нового понятия в процессе обучения проходит *четыре стадии*:

– знакомство с предлагаемой учителем ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентирование в ней;

- овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида;

- фиксация выявленных отношений в форме той или иной (предметной или знаковой) модели;

- выявление тех свойств выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условия и способы решения исходной частной задачи.

Принятая в традиционной системе обучения методика использования наглядного материала, утверждают В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин, способствует лишь формированию обобщений эмпирического характера, так как наглядный образ не является наиболее удачной формой ознакомления с существенными признаками того или иного явления. Такой формой может быть предметная или знаковая модель. Таким образом, отрицается универсальное использование на начальных ступенях обучения принципа наглядности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В.Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение они называли развивающим.

5. Концепция программированного обучения.

Под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.).

Программированный учебный материал представляет собой сравнительно небольшие *порции учебной информации* (кадры, файлы, «шаги»), подаваемые обучаемому в определенной логической последовательности. После каждой порции информации дается контрольное задание в виде вопроса, задачи, упражнения, которое нужно немедленно выполнить. В случае правильного выполнения контрольного задания обучающий получает новую порцию учебной информации. Функцию контроля также выполняет обучающее устройство.

В зависимости от способа представления информации, характера работы над ней и контроля усвоения знаний различают *обучающие программы*:

- линейные;
- разветвленные;
- адаптивные;
- комбинированные.

Линейные программы представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. После изучения учебной программы обучаемому дается контрольное задание, которое он должен выполнить и дать правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. В случае правильного ответа обучаемый получает новую учебную информацию, а если ответ неправильный - предложение вновь изучить первоначальную информацию. И так до тех пор, пока не будет дан правильный ответ.

Разветвленная программа отличается от линейной тем, что обучаемому, в случае неправильного ответа, может предоставляться дополнительная учебная информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новый блок учебной информации.

Адаптивная программа предоставляет обучаемому возможность самостоятельно выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения и обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т.д.

Комбинированная программа включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

В соответствии с концепцией программированного обучения построены автоматизированные учебные курсы по освоению компьютерной техники. Как разновидность идей программирования в обучении возникает блочное и модульное обучение.

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала: информационный блок; тестово-информационный (проверка усвоенного); коррекционно-информационный (в случае неверного ответа - дополнительное обучение; проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний; блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность.

Модульное обучение (как развитие блочного) – такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей. Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения,

позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала.

Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном. Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);
- банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;
- методическое руководство по достижению целей;
- практические занятия по формированию необходимых умений;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Общая система знаний и качеств личности представляется как иерархия модулей. Система контроля и оценки учебных достижений - рейтинговая; накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Объединение идеи модулей с технологией проблемного обучения дает гибкую технологию проблемно-модульного обучения (М.А.Чошанов). Она разрабатывается в основном для высшей школы, но может быть применена и в средней.

6. Контекстное обучение.

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время знаково-контекстное, или контекстное обучение. В этом обучении *информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности.* По А.А.Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе за счет: дидактических средств; форм; методов.

Одно из основных мест здесь занимает **деловая игра**. Деловая игра понимается как форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда.

7. Бихевиористские теории научения.

В бихевиористских теориях научения (Э.Торндайк, Д.Уотсон, Б.Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так:

«стимул - реакция – подкрепление».

Стимул – это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), **реакция на стимул** – само действие (физическое, умственное), **подкрепление** – сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. *Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.*

8. Гештальттеория усвоения.

Гештальттеория усвоения (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келлер, К. Коффка и др.) основывается на учении о **гештальте** – *такой целостной организации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний.* Отсюда строится особая теория усвоения как одномоментное запечатление в ходе учебной деятельности. Упражнения по гештальттеории оперируют достаточно крупными законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

9. Суггестопедическая концепция обучения.

Суггестопедическая концепция обучения – это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения.

Для преподавателя это означает:

- высокий авторитет: широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.;
- инфантилизация – установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю;

– двуплановость при введении нового материала: каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.

Для обучаемого необходимы:

- формирование веры в осуществимость задач обучения;
- постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий;
- внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых;
- демонстрации быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины и др.;
- «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4-6 часов в течение 2-3 месяцев и др.

Основы суггестопедии заложены в трудах *В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Г.К. Лозанова и др.*

10. Теория обучения на основе нейролингвистического программирования.

Теория нейролингвистического программирования (НЛП) представляет процесс обучения в виде движения информации сквозь нервную систему человека.

В теории НЛП выделяются:

●информационная модель:

- вход информации;
- хранение информации;
- переработка информации;
- выход информации – ее воспроизведение в той или иной форме;

●виды информации:

- сенсорная (нейро);
- вербальная (лингво).

Отсюда и произошло название «нейролингвистическое».

Три типа детей (обучающихся) в зависимости от преобладающего развития определенной модальности (канала) восприятия и прохождения информации:

- визуалисты (видение);
- аудиалы (слышание)
- кинестетики (прикосновение) каналов прохождения информации.

Два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: *левополушарные* (где локализованы процессы логического, вербального мышления) и *правополушарные* (где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

Каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность данной системы обучения.

Таким образом, педагогической наукой разработано достаточно много разнообразных педагогических теорий, концепций, позволяющих на научной основе, эффективно и качественно обучать. Выбор соответствующей теории, концепции обучения зависит от характера подготовки специалистов, содержания проводимых учебных занятий, профессиональной компетенции и методического мастерства преподавателя.

Заключение

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленности, необходимых для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель этого занятия. Поэтому очень важно знать сущность, содержание и особенность основных концепций обучения, видеть их сильные и слабые стороны и с учетом этого организовать процесс обучения.

Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению или учебным материалом. При этом он использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Регулярный контроль и анализ результатов учения позволяют оперативно вносить необходимые коррективы, как в деятельность обучающегося, так и в деятельность обучаемых.

Современные ученые, представители педагогики, психологии и других наук разработали целостную концепцию обучения. Новые решения органически объединяют продуктивные традиционные и инновационные подходы.

Основные понятия

1. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
3. Теория проблемно-деятельностного обучения.
4. Теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина (развивающее обучение).

5. Концепция программированного обучения.
6. Контекстное обучение.
7. Бихевиористские теории научения.
8. Гештальттеория усвоения .
9. Суггестопедическая концепция обучения.
10. Теория обучения на основе нейролингвистического программирования.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите психологические основы ассоциативно-рефлекторной теории обучения?
2. Какие этапы включает Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий?
3. В чем сущность постановки проблемы в обучении?
4. Особенности развивающего обучения?
5. Как происходит подача информации согласно концепции программированного обучения?
6. Основные положения теории контекстного обучения?
7. Назовите психологические основы бихевиористской теории научения?
8. Какова специфика гештальттеории усвоения?
9. Сущность суггестопедической концепции обучения?
10. Особенности применения теории обучения на основе нейролингвистического программирования?

Лекция 3. Педагогический процесс как система и целостное явление

Педагогический процесс. Система. Структура. Целостность. Закономерности. Объект. Предмет. Содержание. Операционно-деятельностный компонент. Оценка. Анализ. Педагогическая диагностика.

Введение

Вещам и явлениям реального мира объективно присуща целостность. Данное понятие характеризует системы, процессы с точки зрения наличия в них основных компонентов, обеспечивающих во взаимосвязи полноценное функционирование. Общество как сложная социальная система представляет собой органическую целостность, состоящую из множества отдельных систем и подсистем: экономической, политической, культурной, нравственной, правовой, педагогической и других. В каждой целостной системе происходит бесконечное движение, разрешение противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества, возникновение систем более высокого порядка. Педагогическая система как целостность представляет

собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов, направляющих и преобразующих деятельность конкретного человека. Она выстраивается с учетом возможно более полного воздействия на личность ребенка и взаимодействия с ней. Общая система учебно-воспитательной работы включает в себя функциональные, специального назначения педагогические подсистемы, направленные на решение специфических воспитательных задач. Сложность педагогического процесса, неоднозначность его результатов, заключается в том, что ребенок воспитывается целостно в целостном жизненном потоке отношений, в то время как в организованной учебно-воспитательной работе внимание акцентируется на отдельных специализированных подсистемах. Актуальность идеи целостного педагогического процесса, направленной на всестороннее и гармоническое развитие личности, её духовного потенциала, творческих способностей в условиях организованной на принципах коллективизма жизнедеятельности школьников, имеющей существенное методологическое значение как для теоретических исследований, так и для практической деятельности педагогов в поиске путей совершенствования образования, обуславливает научный интерес к изучению происхождения её развития в историческом опыте педагогической мысли. **Цель** данной лекции раскрыть теоретические основы целостного педагогического процесса, показать состоятельность классификации учебных целей путем разработки курса практических заданий. **Задачи:** раскрыть сущность целостного педагогического процесса, дать основные определения, изучить структуру педагогического процесса.

1. Структура и закономерности педагогического процесса

Структура педагогического процесса – это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Компоненты педагогического процесса таковы: целевой – определение целей воспитания, обучения; содержательный – разработка содержания образования; операционно-деятельностный – процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников процесса; оценочно-результативный – проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения, суждение об эффективности процесса. В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов. Определение целей требует педагогической диагностики – изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь воспитанности и обученности школьников, а также других условий процесса. Этапы педагогического процесса

приводят к мысли о цикличности, повторяемости, педагогической деятельности: диагностика, проектирование, реализация, контроль.

В связи с этим встает вопрос о том, что является толчком, *движущей силой педагогического процесса*. Наука считает, что таким источником является *противоречие между требованиями к ребенку, возникающими в его жизни, и его реальными возможностями, уровнем развития*. Это противоречие становится толчком к процессу воспитания и росту ребенка, если эти требования соответствуют возрастным особенностям ребенка. Л.С. Выготский называл зоной актуального развития то состояние, в котором ребенок может делать что-либо без помощи взрослого. Зоной ближайшего развития психолог называл тот уровень, когда ребенок потенциально способен освоить новое с помощью взрослого, при обучении. Разрыв между зонами порождает педагогическую ситуацию - такое состояние педагогического процесса, когда имеется расхождение между желаемым и действительным, достигнутым в формировании личности, то есть обнаруживается некоторая педагогическая задача. Педагогический процесс, по существу, реализуется в цепи, в смене педагогических ситуаций. Структура педагогического процесса и деятельности отражает реальную работу педагогов, но не всегда ими осознается, и, главное, наука часто не дает экономных средств для этого осознания и рационального построения педагогической деятельности. Поэтому есть еще одна характеристика педагогического процесса – технологичность.

В закономерностях отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Среди ***общих закономерностей педагогического процесса выделяют:***

1. Закономерность динамики педагогического процесса (это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер);

2. Закономерность развития личности в педагогическом процессе (темпы и достигнутый уровень развития зависят от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность, применяемых средств и способов педагогического взаимодействия);

3. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом (эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратной связи между педагогом и учеником, величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых);

4. Закономерность стимулирования (Продуктивность педагогического воздействия зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого, практического применения воспринятого);

5. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе;

6. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.

7. Закономерность обусловленности педагогического процесса.

Ошибочным, однако, является представление, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, действующие в педагогическом процессе. Последних гораздо больше, к изучению глубинных связей исследователи еще только приступают.

2. Педагогический процесс как система

Если рассматривать педагогический процесс как систему, то нужно отметить наличие в нем множества подсистем, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связей. Система педагогического процесса не сводится ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они ни были. *Педагогический процесс – это главная объединяющая все система.* В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Педагогическая теория сделала прогрессивный шаг, начав представлять педагогический процесс как динамическую систему. Помимо четкого выделения основных компонентов, такое представление позволяет анализировать многочисленные связи и отношения между компонентами.

Педагогический процесс как система не идентичен системе протекания процесса. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступает *система народного образования*, взятая в целом, *школа*, *класс*, *учебное занятие*. Каждая из этих систем функционирует в *определенных условиях*: природно-географических, общественных, производственных, культурных. Есть и специфические для каждой системы условия. К внутришкольным условиям, например, относятся материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические условия.

Структура – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними. Понятие связей важнее всего, ибо только зная что с чем и как связано в педагогическом процессе,

можно решать проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса.

Связи в педагогической системе не похожи на связи между компонентами в других динамических системах. Целесообразная деятельность педагога выступает в органическом единении со значительной частью средств труда (а иногда и со всеми). *Объект – он же субъект. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии, ученика.*

Чтобы анализировать педагогический процесс как систему, необходимо установить *критерий* анализа. В качестве критерия может выступать любой достаточно веский показатель процесса, условий его протекания или величины достигнутых результатов. Важно, чтобы он отвечал целям изучаемой системы. Анализировать систему педагогического процесса по всем теоретически возможным критериям не только затруднительно, но в этом нет никакой нужды. Исследователи выбирают только такие, изучение которых раскрывает наиболее важные связи, обеспечивает проникновение вглубь и познание неизвестных ранее закономерностей.

Системы и критерии их выделения должны соответствовать намеченной цели. Для выделения системы и ее структуры можно воспользоваться известным критерием расположенности, позволяющим выделить в исследуемой системе основные составные части.

Компоненты системы, в которой протекает педагогический процесс – *педагоги, воспитуемые, условия воспитания*. Сам **педагогический процесс** характеризуют *цели, задачи, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты*. Это и есть образующие систему **компоненты** – *целевой, содержательный, деятельностный, результативный*.

Целевой компонент процесса включает все многообразие целей и задач педагогической действительности: от генеральной цели – всестороннего и гармоничного развития личности, до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов. **Содержательный компонент** отражает смысл, задачу, а **деятельностный** – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат.

Педагогический процесс – это процесс трудовой, а как любой трудовой процесс он осуществляется для достижения общественно значимых целей. Специфика педагогического процесса в том, что труд воспитателей и труд воспитуемых сливаются воедино, образуя своеоб-

разные отношения участников трудового процесса – *педагогическое взаимодействие*.

Как и в других трудовых процессах, в педагогическом процессе выделяются *объекты, средства, продукты труда*. **Объект деятельности педагога** – развивающаяся личность, коллектив воспитанников. Объектам педагогического труда кроме сложности, системности, саморегуляции присуще и такое качество, как саморазвитие, чем и обуславливается вариативность, изменчивость, неповторяемость педагогических процессов.

Предмет педагогического труда – формирование человека, который в отличие от педагога, находится на более ранней ступени своего развития и не обладает необходимыми для взрослого человека знаниями, умениями, навыками, опытом. Своеобразие объекта педагогической действительности состоит также и в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике – особенностям восприятия, становления воли и характера.

В педагогическом процессе довольно специфичными являются также и **орудия труда**. К ним относятся не только *знания педагога, его опыт, личное воздействие на воспитуемого, но и виды деятельности, на которые он должен уметь переключать школьников, способы сотрудничества с ними, методика педагогического влияния. Это духовные средства труда*.

3. Целостность педагогического процесса

Педагогический процесс – внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. *Целостность, общность, единство* – главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается:

- 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих;
- 2) в наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс заключается в том, что она обнаруживается при выделении доминирующих функций. *Доминирующая функция процесса обучения* –

обучение, *воспитания* – воспитание, *развития* – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую функцию, а обучение немислимо без сопутствующего ему воспитания и развития. *Диалектика взаимосвязей* налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых также приходится выделять доминирующие характеристики.

Так, например, в *содержание обучения* превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние на развитие, на воспитанность личности. В *содержании воспитания* преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных ориентаций, установок, мотивов, но в то же время формируются и представления, и знания, и умения.

Таким образом, оба процесса ведут к **главной цели** – *формированию личности*, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему способами.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе *форм и методов достижения цели*. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная *классно-урочная форма работы*, то в воспитании превалируют более свободные формы различного характера. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если *обучение* использует преимущественно способы воздействия на *интеллектуальную сферу*, то *воспитание*, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующих на *мотивационную и действенно-мотивационную сферы*. Имеют свою специфику и методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются устный контроль, письменный контроль, зачеты, экзамены. *Контроль* за результатом воспитания менее регламентирован. Информацию педагогам здесь дают наблюдения за ходом деятельности и поведения учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

Заключение

Самые главные характеристики педагогического процесса, как их понимает современная наука, – это целостность, системность, цикличность и технологичность. Под целостностью понимают неразрывное единство процессов воспитания, обучения, а также развития и формирования личности. Воспитание и обучение зависят друг от друга

и имеют много общего, хотя наука их различает. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире. В содержании воспитания преобладают нормы, правила, ценности, идеалы. Обучение влияет преимущественно на интеллект, воспитание обращено в первую очередь к мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание, поведение, эмоции личности и ведут к ее развитию. Поскольку, при всей близости, это специфические процессы, наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом целостность педагогического процесса, единство воспитания и обучения, является методологическим принципом, что особенно актуально в настоящих условиях.

Педагогический процесс и педагогическая система также составляют единство, поскольку процессы – это свойство систем. Можно сказать, что педагогические процессы – это последовательная смена состояний педагогической системы.

Рассматривать педагогический процесс системно значит выделить структурные компоненты системы и процесса и функциональные связи между ними. Это, напомним, помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, их взаимодействие, изменение одного от изменения другого, например: от цели меняется содержание, обученность, состояние ученика меняет методы обучения и т.д.

Основные понятия

Компоненты педагогического процесса.

Общие закономерности педагогического процесса.

Педагогический процесс как главная объединяющая система процессов формирования, развития, воспитания и обучения.

Условия, формы и методы протекания педагогического процесса.

Целостность, общность, единство.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы компоненты педагогического процесса?
2. Назовите закономерности педагогического процесса?
3. В чем состоят особенности систем, в которых протекает педагогический процесс: система народного образования, взятая в целом, школа, класс, учебное занятие?
4. Предмет педагогического труда?
5. Какова диалектика отношений внутри педагогического процесса?
6. Специфика процессов обучения и воспитания?

Лекция 4. Обучение в целостном педагогическом процессе.

Вопросы

1. Общее понятие о дидактике.
2. Основные дидактические категории.
3. Гносеологические основы процесса обучения.
4. Движущие силы и закономерности процесса обучения.
5. Функции и структура учебного процесса.

Базовые понятия: обучение, процесс обучения, функции обучения, закономерности процесса обучения, структура учебного процесса.

1. Общее понятие о дидактике

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики – **дидактика**. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571 – 1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия»).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 – 70) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776 – 1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагогики, а ее предмет – воспитывающее обучение – трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 870). Глубоко изучив процессы психического разви-

тия и воспитания детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование, без воспитания не существуют. Отсюда следует, что *дидактика – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.*

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «дидактика».

Дидактика – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Андреев В. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

Дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Дидактика как наука имеет свой предмет. *Предмет дидактики – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.*

Различают *общую* и *частную* дидактики. *Общая дидактика* исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют *методиками преподавания* (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).

- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как учить? (методы обучения).
- Как организовать обучение? (формы организации обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

2. Основные дидактические категории

Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в основных понятиях теории обучения: *обучение, процесс обучения, учение, преподавание*. Отметим, что единого определения данным категориям в дидактике нет.

«Обучение» – это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

«Под *обучением* мы будем понимать планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятельностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самих обучающихся» (В. Оконь).

«Обучение» – целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Е. С. Рапацевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под **обучением** понимают *активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных*

знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Какой смысл вкладывается в понятие «процесс обучения»?

«Процесс обучения – это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями» (Н. В. Савин).

«Процесс обучения представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности обучающихся, направленных к общей цели – вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и воспитанию» (Г. И. Щукина).

«Процесс обучения – это целенаправленное взаимодействие преподавателя и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, то процесс обучения можно определить как *взаимодействие учителя и обучающихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями*. Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; в) совместная деятельность учителя и обучающихся; г) управление развитием и воспитанием обучающихся; д) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» – не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») – это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). *Учение* – это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Преподавание – это целенаправленная деятельность учителя по формированию у обучающихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспече-

нию умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, *задачами* процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
- формирование учебных умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
- формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

3. Гносеологические основы процесса обучения

Методологической основой любой теории обучения является та или иная теория познания. В основе отечественной теории обучения лежит материалистическая теория познания, которая утверждает материальность объективного мира, его познаваемость, раскрывает сущность процесса познания. Процесс познания в соответствии с материалистической философией – это отражение объективного материального мира в нашем сознании. Но это не зеркальное отражение объективной реальности, а процесс ряда абстракций, процесс формирования научных понятий, законов и закономерностей, в которых раскрывается сущность познаваемых явлений и процессов, их внутренние закономерные связи.

Познание окружающего нас мира начинается с *чувственного восприятия*. Воздействие объективного мира на наши органы чувств приводит к возникновению ощущений и представлений. Вот почему Жан-Жак Руссо называл чувства первым разумом ребенка. Однако наше познание было бы крайне примитивным, если бы ограничивалось лишь его чувственным (сенсорным) характером. Кроме того, имея субъективный характер, ощущения могут исказить научную истину. Например, дотрагиваясь до деревянных и металлических предметов в комнате, мы считаем, что металлические предметы «холоднее», чем деревянные, а в действительности они имеют одинаковую температуру, ту, которую показывает термометр в комнате. Познание как движение вглубь от явлений к их сущности обязательно связано с мыслительной деятельностью человека, т. е. с осознанием, осмыслением его чувственных впечатлений.

Ощущения и представления как субъективные образы объективного мира осмысливаются в нашем сознании, при этом формируются аб-

абстрактные понятия, законы и закономерности, отражающие внутренние связи между наблюдаемыми фактами и явлениями. Таким образом, в основе развития абстрактного мышления лежат ощущения и представления. Опираясь на чувственное познание, абстрактное мышление опускает все несущественное, случайное, фиксируя внимание на закономерностях, раскрывающих сущность изучаемых явлений. Вот почему *абстрактное мышление* является более высокой ступенью познания. Результатом абстрактного мышления является система научных знаний, которая позволяет человеку ориентироваться в мире и изменять его в соответствии с полученными знаниями.

Современной философской и психологической науками установлено, что научное познание не всегда может начинаться с непосредственного восприятия предметов и явлений реальной действительности. Опираясь на имеющиеся знания, выраженные в понятиях, категориях, принципах, законах (книги, научные труды), на основе логического мышления (суждений, умозаключений) обучающийся может получить теоретическое отражение объективной действительности. Нельзя, например, путем непосредственного чувственного восприятия увидеть строение атома или связей какого-нибудь сложного химического соединения. Однако из этого не следует, что чувственное восприятие объективной реальности теряет свое значение, так как именно оно лежит в основе самых сложных теоретических обобщений, которыми оперирует исследователь.

Правильность открытых законов и закономерностей проверяется *практикой*, которая и является критерием истины. Познавая окружающий мир, человек всегда преследовал прежде всего практическую значимость получаемых знаний, следовательно, и истинность их проверялась в его повседневной жизни. Все научные теории, гипотезы, концепции также проверяются практикой. Например, современный уровень развития физики позволил не только подтвердить атомистическую теорию Демокрита, но и опровергнуть значение понятия «атом», проникнуть внутрь «неделимого» и создать квантовую физику. Классические законы механики, сформулированные И. Ньютоном, также были «откорректированы» в XX в., а теория самозарождения, теория флогистона или Птолемеева система канули в Лету.

Теория познания раскрывает *этапы* и *ход* познания. Материалистическая философия утверждает, что *познание идет от «живого созерцания» к абстрактному мышлению, а от него к практике*. Эта формула научного познания отражает его ход в самом общем виде. В каждом конкретном случае научное познание может начинаться с критического осмысления уже добытых человечеством знаний, но и в его основе было все-таки чувственное познание. Все современные математические тео-

ремы или аксиомы явились результатом практической деятельности человека, а потом уже превратились в научные понятия, закономерности, законы.

Философская теория познания подтверждается *учением о высшей нервной деятельности* И. П. Павлова и И. М. Сеченова, которое является *естественнонаучной основой процесса обучения*. В соответствии с ним высшая нервная деятельность – это деятельность больших полушарий головного мозга (с ближайшей подкоркой), обеспечивающая приспособление организма к окружающей среде через единство условных и безусловных рефлексов. Физиологическим механизмом высшей нервной деятельности являются временные нервные связи, лежащие в основе образования условных рефлексов. Учение о рефлекторной природе деятельности нервной системы заложило основы материалистической психологии.

Б.Г. Ананьев и другие психологи, творчески используя учение И.П. Павлова и И.М. Сеченова, доказали, что одной из особенностей головного мозга является его способность к образованию устойчивой системы временных нервных связей (стереотипа) под длительным воздействием в постоянной последовательности одних и тех же раздражителей. Сложившийся стереотип характеризуется легкостью и четкостью выполнения определенной деятельности, но в случае необходимости способен к перестройке системы временных связей под влиянием новых воздействий. *Условные рефлексы* лежат в основе наших привычек поведения, а также умений и навыков, получаемых в процессе обучения.

Высшая нервная деятельность человека осуществляется через первую сигнальную систему на базе условных рефлексов и вторую сигнальную систему, основным раздражителем в которой являются слова, «вторые сигналы». Именно вторая сигнальная система у человека обеспечивает процесс его мышления и познания окружающего мира в понятиях и законах. Процесс обучения в значительной степени обусловлен образованием временных связей во второй сигнальной системе на основе ориентировочного рефлекса, т. е. первой сигнальной системы. Слово учителя или другие носители словесной информации, вызывая эмоции и другие сигналы первой сигнальной системы, играют огромную роль в усвоении учащимися научных понятий и теорий.

Для понимания сущности процесса обучения, имеющего гносеологическую и естественно-научную природу, важно выяснить, в чем проявляется сходство познавательной деятельности ученого, исследователя и ученика за партой или студента и чем же их познавательная деятельность отличается.

Между научным поиском ученого и обучаемого есть много общего. И тот и другой ищут неизвестное для них научное знание. К. Д. Ушинский, анализируя деятельность учителя в процессе обучения, утверждал, что учитель вводит ученика в мир научного познания. И действительно, учитель раскрывает логику познания, обучает логическим методам познания (индукция, дедукция), методам преподаваемых основ науки. Процесс обучения, как и процесс научного познания, бесконечен. Мир вокруг нас – в движении, постоянно меняется, знания о нем уточняются, расширяются. Это влечет за собой уточнение цели обучения, изменения в его содержании и методах. Практика в научном и учебном познании является критерием истинности полученных знаний. Все лабораторные работы, выполняемые учащимися, наблюдения за изучаемыми объектами убеждают их в объективности и истинности законов и закономерностей, открытых наукой. Этапы познавательной деятельности от чувственного восприятия к абстрактному мышлению и практике также являются общими.

Вместе с тем *процесс обучения не тождествен процессу научного познания.* Между познавательной деятельностью ученика и ученого есть и существенные отличия. Так, ученик познает окружающий мир в уже познанном виде. Он изучает то, что пока не известно ему, но человечеству уже известно. Однако это не означает, что учебное познание является только отражательно-созерцательным, оно становится отражательно-преобразовательным, если учитель организует и ориентирует ученика на самостоятельное и творческое овладение системой научных знаний.

Содержание основ наук адаптировано к возрастным и познавательным возможностям обучающихся. Логика и содержание учебного предмета не всегда отражает логику самой науки или ее последние достижения. Например, последовательность изучения тех или иных разделов учебного предмета «математика» отличается от логической последовательности науки математики. Изучаемый сегодня в средней школе курс математики отражает открытия математической науки XVIII в., которые стали доступными для изучения благодаря методике математики.

Практика служит не только как доказательство и проверка правильности законов, но в большей степени как средство закрепления получаемых знаний и выработки на их основе умений и навыков.

4. Движущие силы и закономерности процесса обучения

Процесс обучения – сложный, диалектически развивающийся процесс. *Движущими силами* его являются *противоречия*. К неисчерпаемому противоречию как вечному двигателю познавательной активности

ученика в процессе обучения относится *противоречие между новыми познавательными задачами*, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании), и *достигнутым уровнем знаний, умений и навыков*. На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути достижения поставленной цели. Определяя для обучающихся оптимальный уровень трудности, учитель обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от их эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

К противоречиям процесса обучения относится *противоречие между требованиями общества к уровню обученности и образованности обучающихся и их познавательными возможностями*. Разрешается оно через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски более адекватных технологий и моделей обучения и т. п.

Противоречие между известным и неизвестным является основой проблемного обучения. Создавая проблемную ситуацию, учитель включает учеников в активный совместный поиск путей разрешения возникшей проблемы. В результате разрешения спланированного противоречия между известным и неизвестным ученики приобретают новое знание или новые способы познавательной деятельности.

Противоречием является и *противоречие между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием*. Оно может разрешаться, например, через неоднократное изложение материала (полное и свернутое, включающее самое главное) или иными путями с учетом познавательных возможностей обучающихся, особенностей их восприятия и через организацию первичного закрепления на уроке в той же логической последовательности, в какой велось изложение.

Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности разрешается через обеспечение осознанности, понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения (от вводных и копировочных до творческих).

Процесс обучения не только противоречивый, но и закономерный. Как известно, закономерность – это объективная устойчивая причинно-следственная связь между явлениями или процессами. К закономерностям учебного процесса можно отнести его *двусторонность*. Во-первых, это взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения. Если нет

какой-либо стороны взаимодействия, то нет либо деятельности *преподавания*, либо деятельности *учения*, а, следовательно, нет *обучения*. Двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный И. Г. Песталоцци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременное развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что *обучение ведет за собой развитие*. Иными словами, любое обучение развивает. Даже схоластическое обучение, основанное на запоминании, способствует развитию памяти. Вместе с тем под развивающим обучением в дидактике и психологии понимается всестороннее развитие интеллекта школьника, прежде всего мышления (логического, диалектического, предметно-действенного, наглядно-образного, абстрактного, т. е. теоретического, понятийного), речи, внимания, памяти, воображения и т. д.

Ученик активен в процессе обучения. Он не только объект внимания и деятельности учителя, но *он и субъект познавательной деятельности*. Если учителю или родителям не удалось сформировать положительные мотивы и отношения к учебной деятельности, то «активность» ученика проявляется в лени, в стремлении избегать ее, занимаясь больше трудом, спортом, либо в активном Нежелании что-либо делать на уроках и дома. Вот почему проблема сотрудничества и сотворчества учителя и обучающихся в учебном процессе является актуальной как альтернатива попыткам учителя и родителей «заставить» ученика учиться. Личностно ориентированное обучение в современной школе основано на этой закономерности учебного процесса и создает потенциальные условия для развития интереса обучающихся в процессе обучения и формирования у них познавательных потребностей.

Содержание образования в современной школе находится в зависимости от развития наук, основы которых преподаются в школе, от научно-технического прогресса общества и познавательных возможностей, интересов и потребностей личности. Вот почему, исходя из этой закономерности, учебные программы периодически пересматриваются, а современные учебные планы включают общий образовательный стандарт, региональный и школьный компоненты, отражая, таким образом, не только интересы общества, но и самого человека.

Важной педагогической закономерностью является *зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом, от целей конкретной школы*. Отсутствие четкой цели превращает стройный логичный процесс обучения в случайный набор действий учителей и обучающихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует форми-

рованию научного мировоззрения, а также, затрудняет управление учебным процессом.

5. Функции и структура процесса обучения

Противоречия и закономерности учебного процесса определяют его функции. Целостный процесс обучения выполняет ряд важных *функций*.

Во-первых, это *образовательная функция*. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- вооружить обучающихся системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;
- научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;
- научить самостоятельно приобретать знания;
- расширить общий кругозор для выбора дальнейшего пути получения образования и профессионального самоопределения.

Во-вторых, *развивающая функция* обучения. В процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

- логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и др.);
- воображения;
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т. п.);
- качеств ума (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);
- речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);
- познавательного интереса и познавательных потребностей;
- сенсорной и двигательной сфер.

Таким образом, реализация этой функции обучения обеспечивает развитый интеллект человека, создает условия для постоянного самообразования, разумной организации интеллектуальной деятельности, осознанного профессионального образования, творчества.

В-третьих, *воспитывающая функция* обучения. Процесс обучения как процесс взаимодействия учителя и обучающихся активно имеет воспитывающий характер и создает условия не толь-

ко для овладения знаниями, умениями и навыками, психического развития личности, но и для воспитания, социализации личности. «Наука, – писал Н. И. Пирогов, – нужна не только для одного только приобретения сведений в ней кроется – иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно – другой важный элемент – воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести».

Воспитывающая функция проявляется в обеспечении:

- осознания учеником своей учебной деятельности как социально значимой;
- формирования его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;
 - воспитания нравственных качеств личности;
 - формирования положительных мотивов учения;
- формирования опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе;
- воспитательного воздействия личности учителя как примера для подражания.

Таким образом, овладевая знаниями об окружающей действительности и о себе, учащийся приобретает способность принимать решения, регулирующие его отношение к действительности. Одновременно он познает моральные, социальные и эстетические ценности и, переживая их, формирует свое отношение к ним и создает систему ценностей, которыми руководствуется в практической деятельности. Важно и отношение учителя к процессу обучения. «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния», – писал Л. Н. Толстой.

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, некоторые ученые выделяют еще *побудительную* и *организующую*. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям обучаемых, организовывал их на познание нового.

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектности и целостности. Однако при всей целостности процесса обучения он имеет *собственную структуру*. Существуют различные подходы в определении структуры учебного процесса. Одним из таких подходов является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного

познания. При этом выделяются специфичные для учебного процесса звенья: *подготовка к восприятию знаний, закрепление знаний и работа на их основе умений и навыков, контроль за качеством усвоения содержания образования* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Н. А. Со рокин, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и др.)

Процесс обучения начинается с *подготовки к восприятию новых знаний*. Это звено предполагает актуализацию имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу на основе проблемной ситуации, истории вопроса и т. п. и к предмету в целом. В этом же звене идет проверка и корректировка знаний и умений, необходимых для успешного овладения новым материалом.

После создания потребности в знаниях учитель организует *процесс восприятия новых знаний*. Восприятие предполагает целостное отражение всего материала в сознании обучающихся, однако уже в процессе восприятия учитель выделяет главное, существенное. Этому способствует план изложения материала; вопросы, написанные на доске, на которые нужно будет ответить после знакомства с новой информацией. Выделение главного, существенного в восприятии создает условия для перехода к следующему звену учебного процесса.

На основе умело организованного восприятия учебного материала учитель *формирует научные понятия*. Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая самые существенные признаки предмета или явления, а также устойчивые объективные внутренние связи между явлениями или предметами, выраженными в законах, закономерностях. Выделение главного облегчает формирование научных понятий. Процесс формирования научного понятия начинается с операции сравнения известного с неизвестным. Учащиеся находят сходные признаки, различия, потом дается определение понятия.

Новое знание пока не стало орудием мышления ученика. Его следует *закрепить*, поэтому учитель использует первичное закрепление, а затем различные виды *повторения*: текущее и обобщающее. Важным условием эффективности повторения являются элементы новизны, позволяющие, сделать процесс обучения творческим, осознанным. На основе многократных повторений одних и тех же действий с элементами новизны у обучающихся формируются *умения и навыки*. Умения – это знания в действии. Умения можно сформировать только при условии полного понимания изучаемого материала. Скорость формирования умений отражает степень осознанности и понимания учеником изучаемого материала. На основе умений (например, писать или читать) формируются *навыки*, под которыми часто понимают «автоматизирован-

ное» умение. Конечно, научившись быстро читать, мы не думаем о процессе чтения, мы думаем о смысле читаемого. Однако стоит нам не понять читаемой фразы, как мы начинаем перечитывать ее медленно, чтобы уловить смысл и связать с ранее прочитанным текстом. Подобные ответственные действия мы совершаем при решении уравнений, свертывая промежуточные этапы решения. Основным содержанием данного звена является система разнообразных упражнений, так как именно они и позволяют сформировать устойчивый динамический стереотип, который мы называем умениями и навыками.

Обеспечив усвоение материала по изучаемой теме, учитель включает эти новые знания в систему уже имеющихся знаний, умений и навыков. Это звено учебного процесса предполагает *использование изученного в новых ситуациях*, чтобы добиваться гибкости знаний, их критичности и креативности.

Последним звеном учебного процесса является *контроль* как звено обратной связи. В процессе контроля учитель выявляет пробелы в знаниях ученика и оказывает ему помощь в преодолении и предупреждении отставания. Кроме того, учитель контролирует и качество своей работы. С помощью различных форм и видов контроля обеспечивается мотивация и дальнейшая успешная познавательная деятельность обучаемых и деятельность учителя.

Как уже отмечалось, *процесс обучения – целостный*. В каждом звене учебного процесса отражаются и все другие звенья. Уже на этапе подготовки к восприятию знаний есть и восприятие, и оперирование понятиями, и закрепление, и контроль. Но, несмотря на это, каждое звено выполняет свою специфичную задачу при всей условности разделения учебного процесса на этапы.

Существуют и другие подходы в характеристике структуры учебного процесса. Одним из них является характеристика процесса обучения с точки зрения *управляемой системы* (П. И. Пидкасистый и др.). Эти дидакты в структуру учебного процесса включают содержательный, процессуальный и мотивационный компоненты. Уже их название говорит о том, что является главным в каждом компоненте.

Содержательный компонент отражает знания, накопленные человечеством в процессе развития науки. Содержание образования в современной школе – это систематизированная совокупность научных знаний, умений и навыков, отобранная в соответствии с государственными образовательными стандартами. В систему научных знаний включаются научные понятия, законы, принципы, правила, теории. Научное знание описывает, объясня-

ет, помогает прогнозировать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека. Основы научных знаний составляют учебные предметы, содержание которых адаптировано познавательным возможностям обучающихся на каждой ступени обучения, их возрастным особенностям. При этом сущность научного знания, его логика, структурные элементы не вульгаризируются, не искажаются, но обеспечивается его доступное изложение. В связи с информационным взрывом, быстрым увеличением научной информации *остро встает проблема структурирования учебного материала*. В практике и педагогической науке сложились различные подходы к структурированию учебного материала. Среди них: свертывание информации до опорных сигналов; структурирование предмета по вертикали для выделения главных идей, теорем, законов с целью целостного изучения предмета на основе «погружения»; «укрупнение дидактических единиц» и интегрированные курсы по родственным дисциплинам и т. п.

Усвоенные знания являются и результатом обучения, и инструментом познавательной деятельности, инструментом мышления, в том числе и творческого, инструментом практической деятельности школьника.

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у обучающихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной жизни и досуговой деятельности. Характерным для умений является их обобщенность, они могут переноситься из одной области деятельности в другую. Например, общетрудовые умения и навыки помогают человеку обслуживать себя, выполнять простые ремонтные работы по дому. На их основе формируются профессиональные умения и навыки. Общие интеллектуальные умения, такие как чтение, письмо, позволяют расширять кругозор; разумно проводить свободное время; овладевать профессиями, содержанием которых является интеллектуальная деятельность; заниматься изобретательством и рационализаторством. Важными интеллектуальными умениями являются прогнозирование и перенос знаний в новую ситуацию. Необходимо при этом знать условия, способствующие эффективности переноса и формированию гибкости ума. Одним из таких условий является осознание правил рациональной мыслительной деятельности и умение решать познавательные задачи по усвоенным правилам. Анализ процессуального компонента свидетельствует о тесной

связи умений и навыков. В основе их формирования и функционирования лежат глубокие осознанные теоретические знания.

Мотивационный компонент включает формирование у обучающихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл. Учение становится само по себе жизненно важной целью, а не только средством достижения других целей. Без положительной мотивации познавательная деятельность человека может показаться ему бессмысленной. Положительные мотивы учения не возникают сами по себе, поэтому обучающие должны обеспечить целенаправленное развитие мотивационной сферы обучающихся.

Основными путями и методами формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности психологи А. К. Маркова, А. Б. Орлов и другие считают:

- *осознание роли содержания учебного материала.* Следует учесть, что сама по себе информация без учета интересов и потребностей обучающихся не имеет для них значения и не оказывает положительного влияния. Учет возрастных потребностей в содержании информации помогает формировать любовь к интеллектуальной деятельности;

- *рациональная организация учебной деятельности,* делающая процесс познания увлекательным благодаря использованию разнообразных методов и форм учебной деятельности, заданий исследовательского характера, нестандартных, исторических и занимательных задач, учебно-проблемных ситуаций, развивающих смекалку, гибкость ума;

- *использование оценочной деятельности учителя и товарищей.* Их мнение влияет на формирование положительной мотивации. Важна и ситуация успеха, особенно для неуверенных в себе обучающихся, а также для утративших интерес к учению и потребность в знаниях;

- *развитие познавательного интереса* как главного мотива познавательной деятельности, *формирование объективной потребности в знаниях и в интеллектуальной деятельности.*

Основные понятия

обучение, процесс обучения, функции обучения, закономерности процесса обучения, структура учебного процесса, учение, преподавание.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую цель и задачи решают в процессе обучения?
2. В чем взаимосвязь учения и преподавания?
3. Назовите основные противоречия процесса обучения.

4. Дайте характеристику функций обучения.
5. Дайте характеристики преподавания как деятельности учителя и учения как познавательной деятельности ученика в процессе обучения.

Лекция 5. Преподаватель как субъект модернизации образования

Модернизация образования. Педагогическая деятельность. Цель педагогической деятельности. Педагогическая задача. Воспитательная деятельность. Критерии эффективности педагогической деятельности. Конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты. Аналитическая, прогностическая и проективная функции. Дидактические, академические, коммуникативные способности. Идеальная убежденность. Профессиональная направленность.

Введение

1. Сущность педагогической деятельности.
2. Основные виды педагогической деятельности.
3. Структура педагогической деятельности.
4. Учитель как субъект педагогической деятельности.
5. Профессионально обусловленные требования к личности педагога.

Введение

В условиях модернизации отечественная система образования претерпевает революционные потрясения, результатом которых по всем объективным показателям стало существенное *снижение качества образования*. Масштабность перемен доказывает, что они объективно обусловлены общественными потребностями и могут считаться стратегическими ориентирами государственной политики в области образования. При этом система образования должна перейти в особый инновационный режим развития, сохранить лучшие ее традиции и одновременно учитывать мировые тенденции развития образовательных систем. Государством, властными структурами предпринимаются стратегические и концептуальные шаги в данном направлении.

В Концепции модернизации российского образования основной целью профессионального образования обозначена подготовка компетентного, конкурентоспособного и социально мобильного работника соответствующего уровня и профиля на рынке труда, свободно владеющего профессией на уровне мировых стандартов.

1. Сущность педагогической деятельности

Смысл *педагогической профессии* выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педаго-

гической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации.

Однако в первом случае эта деятельность – *профессиональная*, а во втором – *общепедагогическая*, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. *Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель* (А.Н.Леонтьев). *Цель педагогической деятельности* связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям. *Цель педагогической деятельности* – явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей.

В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности. Большое внимание разработке проблемы целей воспитания уделял А. С. Макаренко, но ни в одной его работе нет их общих формулировок. Он всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа «гармоническая личность», «человек-коммунист» и т.п. А. С. Макаренко был сторонником педагогического проектирования личности, а цель педагогической деятельности видел в программе

развития личности и ее индивидуальных коррективов. В качестве *основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников.*

Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цели педагогической деятельности – явление динамическое. И логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели - развитию личности в гармонии с самой собой и социумом. Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о *педагогическом действии* выражает то общее, что присуще всем *формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.)*, но не сводится ни к одной из них.

В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности.

Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. *Познавательная задача*, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными.

Таким образом, *деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.* Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств.

Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

2. Основные виды педагогической деятельности

Традиционно *основными видами педагогической деятельности*, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются *преподавание и воспитательная работа*.

Воспитательная работа - это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности.

А преподавание – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность - понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса *о единстве обучения и воспитания*. Обучение, раскрытию сущности и содержания которого посвящено много исследований, лишь условно, для удобства и более глубокого его познания, рассматривается изолированно от воспитания. Неслучайно педагоги, занимающиеся разработкой проблемы содержания образования (В.В.Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), неотъемлемыми его компонентами наряду со знаниями и умениями, которыми человек овладевает в процессе обучения, считают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

Без единства преподавания и воспитательной работы реализовать названные элементы образования не представляется возможным. Выражаясь образно, **целостный педагогический процесс** в его содержательном аспекте – это процесс, в котором воедино слиты *«воспитывающее обучение»* и *«обучающее воспитание»* (А. Дистерверг).

Сравним в общих чертах *деятельность преподавания*, имеющую место как в процессе обучения, так и во внеурочное время, и воспитательную работу, которая осуществляется в целостном педагогическом процессе. Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие вре-

менные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели.

Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, ибо она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель.

Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности. Содержание обучения, а следовательно, и логику преподавания можно жестко запрограммировать, чего не допускает содержание воспитательной работы. Формирование знаний, умений и навыков из области этики, эстетики и других наук и искусств, изучение которых не предусмотрено учебными планами, по существу есть не что иное, как обучение. *В воспитательной работе приемлемо планирование лишь в самых общих чертах*: отношение к обществу, к труду, к людям, к науке (учению), к природе, к вещам, предметам и явлениям окружающего мира, к самому себе. Логика воспитательной работы учителя в каждом отдельно взятом классе нельзя предопределить нормативными документами.

Преподаватель имеет дело примерно с однородным «исходным материалом». Результаты учения практически однозначно определяют его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика. Воспитатель вынужден считаться с тем, что его педагогические воздействия могут пересекаться с неорганизованными и организованными отрицательными влияниями на школьника. **Преподавание** как деятельность имеет дискретный характер. Оно обычно не предполагает взаимодействия с учащимися в подготовительный период, который может быть более или менее продолжительным.

Особенность **воспитательной работы** состоит в том, что даже при условии отсутствия непосредственного контакта с учителем воспитанник находится под его опосредованным влиянием. Обычно подготовительная часть в воспитательной работе более продолжительна, а нередко и более значима, чем основная часть.

Критерий эффективности деятельности обучающихся в процессе обучения – уровень усвоения знаний и умений, овладения способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии. Результаты деятельности обучающихся легко

выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях. В воспитательной работе осложнено соотнесение результатов деятельности воспитателя с выработанными критериями воспитанности. Очень трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно воспитателя. В воспитательном процессе затруднено предвидение результатов тех или иных воспитательных действий и их получение отсрочено во времени. В воспитательной работе невозможно своевременно установить обратную связь. Отмеченные различия в организации деятельности преподавания и воспитательной работы показывают, что преподавание *значительно легче по способам его организации и реализации, а в структуре целостного педагогического процесса оно занимает подчиненное положение.*

Если в *процессе обучения* практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора. Именно поэтому *успешность учения* во многом зависит от сформированного познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т.е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы. Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что *преподавание и воспитательная работа в их диалектическом единстве* имеют место в деятельности педагога любой специальности.

Например, мастер производственного обучения в системе профессионально-технического образования в процессе своей деятельности решает две основные задачи: вооружить обучающихся знаниями, умениями и навыками рационально выполнять различные операции и работы при соблюдении всех требований современной технологии производства и организации труда; подготовить такого квалифицированного рабочего, который сознательно стремился бы к повышению производительности труда, качества выполняемой работы, был бы организован, дорожил честью своего цеха, предприятия. Хороший мастер не только передает свои знания ученикам, но и направляет их *гражданское и профессиональное становление.* В этом собственно, и заключается суть профессионального воспитания молодежи. Только мастер, знающий и любящий свое дело, людей, сможет привить учащимся чувство профессиональной чести и вызвать потребность в совершенном овладении специальностью. Точно так же, если рассмотреть круг обязанностей воспитателя группы продленного дня, можно увидеть в его деятельности и преподавание, и воспитательную работу.

Положением о группах продленного дня определены *задачи воспитателя*: прививать учащимся любовь к труду, высокие моральные качества, привычки культурного поведения и навыки личной гигиены; регулировать режим дня воспитанников, наблюдая за своевременным приготовлением домашнего задания, оказывать им помощь в учении, в разумной организации досуга; осуществлять совместно со школьным врачом мероприятия, содействующие укреплению здоровья и физическому развитию детей; поддерживать связь с учителем, классным руководителем, с родителями воспитанников или лицами, их заменяющими.

Однако, как это видно из задач, привитие *привычек культурного поведения и навыков личной гигиены*, например, – это уже сфера не только воспитания, но и обучения, которое требует систематических упражнений. Итак, из многих видов деятельности школьников познавательная деятельность не замыкается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями.

Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются прежде всего те учителя, которые владеют *педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников*. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей имеет своей целью формирование их готовности к управлению целостным педагогическим процессом.

3. Структура педагогической деятельности

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога. *Н. В. Кузьмина* выделила в **структуре педагогической деятельности** три взаимосвязанных компонента: *конструктивный, организаторский и коммуникативный*.

Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях. *Конструктивная деятельность*, в свою очередь, распадается на конструктивно содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педаго-

гического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий обучающихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение обучающихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями. Однако названные компоненты, с одной стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с другой – они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

А.И. Щербаков относит конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты (функции) к *общетрудовым*, т.е. проявляющимся в любой деятельности. Но он конкретизирует функцию учителя на этапе реализации педагогического процесса, представив *организаторский компонент* педагогической деятельности как *единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций*.

Особо следует обратить внимание на *исследовательскую функцию*, хотя она и относится к *общетрудовым*. Реализация исследовательской функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей.

Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные *аналитическая, прогностическая и проективная функции*. Все компоненты, или функциональные виды, деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными умениями.

4. Учитель как субъект педагогической деятельности

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является *четкость социальной и профессиональной позиций* ее представителей. Именно в ней учитель выражает себя как **субъект педагогической деятельности**.

Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической

действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы. В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. *Отношение к педагогической деятельности* в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в *направленности*, составляющей ядро личности учителя. Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией.

На выбор *профессиональной позиции* педагога оказывают влияние многие *факторы*. Однако решающими среди них являются его *профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер*.

Л. Б. Ительсон дал характеристику *типичных ролевых педагогических позиций*. Педагог может выступать в качестве:

информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);

друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;

диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;

советчика, если использует осторожное уговаривание;

просителя, если он упрощает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;

вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя.

Однако всегда дают отрицательные результаты

несправедливость и произвол;

подыгрывание ребенку,

превращение его в маленького кумира и диктатора;

подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т.п.

Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Совокупность *профессионально обусловленных требований* к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, *психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.*

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в *профессиограмме*, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя. К настоящему времени накоплен богатый опыт построения *профессиограммы учителя*, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в *три основных комплекса*, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

– общегражданские качества;

– качества, определяющие специфику профессии учителя;

– специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Психологи при обосновании *профессиограммы* обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В частности, *В.А. Крутецкий* выделяет *дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания.*

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит *дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские.* Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены

общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности,

практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные),

общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские),

коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий),

самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют:

высокая гражданская ответственность и социальная активность;

любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;

подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;

высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;

потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;

физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Эта емкая и лаконичная характеристика учителя может быть конкретизирована до уровня личностных характеристик. В *профессии учителя ведущее место занимает направленность его личности*. Рассмотрим в этой связи свойства личности учителя-воспитателя, характеризующие его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

К.Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действи-

тельности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы».

В деятельности учителя *идейная убежденность* определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идейная убежденность лежит в основе социальной активности учителя. Именно поэтому она по праву считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности учителя.

Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает.

В структуре личности учителя особая роль принадлежит *профессионально-педагогической направленности*. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога. Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является *интерес к профессии учителя*, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу. Наличие или отсутствие призвания может выявиться только при включении будущего учителя в учебную или реальную профессионально ориентированную деятельность, ибо профессиональная предназначенность человека не обусловлена прямо и однозначно своеобразием его природных особенностей. Между тем субъективное переживание призвания к выполняемой или даже избранной деятельности может оказаться весьма значимым фактором развития личности: вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней.

Таким образом, *педагогическое призвание* формируется в процессе накопления будущим учителем теоретического и практического педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. Отсюда можно сделать вывод, что недостатки специальной (ака-

демической) подготовленности не могут служить поводом для признания полной профессиональной непригодности будущего учителя. *Основу педагогического призвания составляет любовь к детям.* Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих *профессионально-педагогическую направленность учителя.* Среди таких качеств – *педагогический долг и ответственность.* Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А. С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Искключительный пример самоотверженности и самопожертвования - жизнь и подвиг Януша Корчака, видного польского врача и педагога, презревшего предложение фашистов остаться в живых и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками. Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим.

Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку. *Педагогический такт* во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися.

Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в *контрольно-оценочной деятельности педагога*, где крайне важны особая внимательность и справедливость. Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал:

«Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка».

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его *авторитетности*. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т.п., то у учителя может быть *единый и неделимый авторитет личности*.

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является *потребность в знаниях*. *Непрерывность педагогического самообразования* – необходимое условие профессионального становления и совершенствования. Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету. Л.Н.Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния».

Эту мысль развивал и В. А. Сухомлинский. Он считал, что «мастер» педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда».

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало. Он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки. Наиболее *общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является культура научно-педагогического мышления, основным признаком которого является диалектичность*. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет учителю воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в его деятельности вопросы и задачи.

Основные понятия

Модернизация образования. Педагогическая деятельность. Цель педагогической деятельности. Педагогическая задача. Воспитательная деятельность. Критерии эффективности педагогической деятельности. Конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты. Аналитическая, прогностическая и проективная функции. Дидактические, академические, коммуникативные способности. Идеальная убежденность. Профессиональная направленность.

Вопросы и задания

1. В чем сущность педагогической деятельности?
2. Каковы цели педагогической деятельности?
3. Что такое педагогическое действие и каковы формы его проявления?
4. Дайте сравнительный анализ основных видов педагогической деятельности - преподавания и воспитательной работы.
5. Какова структура педагогической деятельности?
6. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.
7. Дайте определение профессиограммы как модели личности учителя.
8. Почему направленность личности педагога является его системообразующей характеристикой?
9. Напишите сочинение на одну из тем по выбору: «Мой любимый учитель», «Мой идеал учителя», «Современный учитель - каков он?» и др. Охарактеризуйте при этом те свойства личности учителя, которые отражают его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

Лекция 6. Образовательная среда и уровни овладения профессиональной деятельностью

Основные понятия

образовательная среда, образовательное пространство, образовательные ресурсы школы, учебные среды, требования к проектированию образовательной среды. Профессионализм педагога. Критерии профессионализма. Профессиональная компетентность.

Введение

1. Понятие «образовательная среда».
2. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в образовательном аспекте.
3. Критерии и уровни профессионализма педагога.

Введение

Образовательное пространство анализируется как поле активного взаимодействия трех компонентов: ученика, педагога и среды между ними. Образовательная среда исследуется как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, которая обеспечивает полный цикл учебной деятельности. В данной лекции речь пойдет о таких понятиях, как «образовательная среда» и «образовательное пространство», разберемся в их соотношениях, а также определим пространственно-средовые возможности в организации образования.

Существует, по крайней мере, два фактора, которые влияют на развитие человека. Один фактор – *биологический*. Под ним мы подразумеваем те обусловленные генотипом признаки или особенности, с которыми рождаемся. И так как мы не можем изменить биологический фактор, то не можем изменить признаки и особенности, с которыми появились на свет. Второй – это фактор окружающей среды, касающийся всего того, что нас окружает. Если биологический фактор дает человеку какие-то потенциальные возможности, то фактор окружающей среды помогает ему развить их. Для ребенка очень важно, чтобы вокруг него были родители, педагоги, посредники, т.е. те люди, которые могут каким-то образом изменить его окружающую среду. Учителя, педагоги дополнительного образования должны осознавать всю ответственность, которую они несут как люди, отвечающие за развитие личности. Управлять развитием личности обучаемого можно через среду, создавая определенные условия *предметно-пространственной, культуротворческой, интеллектуальной среды*, его окружающей.

1. Понятие «образовательная среда».

В науке нет однозначного определения понятия «среда». Слово «среда» буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посредине», т.е. занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее значение понятию «среда»: «...условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь». Современная философия рассматривает среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития; на уровне общей характеристики понятия среда определяется как субстанция, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами. В современном слова-

ре по педагогике это понятие дается в самом общем смысле как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. *Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия.* Сегодняшние дети, образованием которых мы занимаемся, разительно отличаются от своих сверстников десятилетней давности. Они, более информированные, раскованные, общительные, не очень здоровые, требуют динамично изменяющейся образовательной среды.

Например, для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он считает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара.

Произошел фундаментальный сдвиг в системе ценностей и т.д. В этом контексте особенно важно создать личностно ориентированную образовательную среду, которая обеспечит детям возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; усвоении этических норм и правил; любви и признании, общественном одобрении; труде, значимой деятельности; самопознании, познавательной потребности и пр.

Создать формирующую личность среду в системе образования, как считает А.А. Макареня, – это значит способствовать реализации гуманистической концепции образования, ее целей и задач на всех этапах педагогического процесса. Исследователь приводит следующие определения. Социальная среда – окружающие человека общественные, материальные, духовные условия его существования и деятельности.

Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. **Социокультурная среда** – часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, с помощью которой могут осуществляться социализация (процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность) и инкультурация (процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп) личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования.

Культуротворческая среда – совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. В создании такой среды конструктором и технологом-организатором выступают педагоги и руководители образовательного учреждения, активное участие при этом принимают сами учащиеся. Часть культуротворческой среды может располагаться за пределами школы: родительский дом, учреждения дополнительного образования, очаги культуры и т.д.

Мы будем рассматривать данные среды как внешние по отношению к образовательному учреждению (ОУ). Функцией внешней среды мы назовем *рефлексивность*, самоутверждение и социализацию школьника. Внешняя среда задает определенные образцы внешнего вида, модели и стереотипы поведения. В результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор. Свободное самоопределение актуализирует развитие самообладания. Понятие «*образовательная среда*» разрабатывается в последние десятилетия и отечественными, и зарубежными учеными.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «**эффективности школы**» как **социальной системы**: эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. Образовательная среда выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения (ОУ), определяемая конкретными задачами, которые ОУ ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи выполняются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. **Образовательная среда ОУ** рассматривается как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершающую часть.

В.П. Лебедева, В.А. Орлов и В.И. Панов, также связывая оценку образовательной среды с ее развивающим эффектом, фиксируют свое внимание на технологическом уровне ее реализации и оценки. При этом в качестве фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред ими используется

алгоритм «существенных показателей», выделенных В.В. Давыдовым:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса.

Роль педагога заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, опираясь на личностный потенциал ученика и используя соответствующую технологию обучения.

«Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух одновременно действующих влияний: поведения окружающих людей и опыта, практикования собственного мышления воспитуемых. Но этот двуединый метод обучения приобретает неотразимую действенность, только когда он с необходимостью вытекает из обстоятельств, из логики окружающей среды», – считает Б.М. Бим-Бад.

Основой саморазвития в процессе взаимодействия со средой выступает индивидуальный опыт ребенка: он является источником убеждений, определяющим личностный рост; в нем выражена целостность личности в ее специфической несхожести с другими. Это рождает стремление к достижению более высокого уровня развития. Опыт школьника «всецело и без всякого остатка определяется социальной средой... И если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при посредственном влиянии на него через социальную среду... Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [8, с. 82].

Содержание понятия **«образовательная среда»**, как и понятия **«школьная образовательная среда»**, определяется подходами к толкованию образования, представлениями о целях и задачах образовательного процесса:

- **культурно-общественный подход** (В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, Н.В. Крылова): образовательная среда – механизм развития ребенка. Ее истоки – предметности культуры и общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимополагании в образовательном процессе как раз и

задают границы содержания образовательной среды и ее состав»;

- **социальный** (К. Маклафин): образовательная среда – социальная система, элементами которой являются эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качества воспитательного процесса;

- **организационный** (американские исследователи): солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как с коллегами, так и с учащимися, поддержка администрацией школы автономной инициативы учителей;

- **информационный** (М.И. Башмаков, С.И. Поздняков, П.А. Резник): психолого-педагогические условия образовательной среды – система средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения;

- **эколого-психологический** (В.А. Климов, В.А. Ясвин и др.): система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;

- **системно-синергетический** (А.И. Бочкарев, Н.В. Груздева): образовательная среда – целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека. Говоря об учебных средах (или средах обучения), исследователи имеют в виду взаимосвязанные процессы учения и преподавания (оба процесса присутствуют в названных средах).

Понятие «**учебная среда**» еще более конкретизирует «образовательную среду», так как в последней может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организованно, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются. Таким образом, под *учебной средой* понимается *взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения. В этом случае предполагается присутствие обучаемого в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом.* По нашему мнению, среда обучения – это специально организованная среда, направленная на приобретение учащимися определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изме-

нения в рамках конкретного учебного заведения. Иначе говоря, это внешняя организующая сила и вещественный антураж для разворачивания процессов обучения и развития.

Р.В. Бессонов и О.П. Околелов говорят о **педагогической среде обучения**, под которой понимают генерируемое индивидуумами – участниками процесса обучения системное образование, пронизанное специфическими, характерными именно для этого образования взаимодействиями. В данном подходе на первый план выдвигается коммуникация внутри среды. В нашем случае мы будем понимать учебные среды как внутренние среды ОУ. Кроме того, исходя из высказывания Л.С. Выготского: «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, единой среды не существует в реальной действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое» (курсив наш. – С.К.), – мы склонны предположить, что внутренняя среда многокомпонентна. Для конкретизации понятия «образовательная среда» необходимо соотнести его с понятием «образовательное пространство». На уровне повседневного восприятия пространство интуитивно понимается

2. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в образовательном аспекте

Для конкретизации понятия «образовательная среда» необходимо соотнести его с понятием «образовательное пространство». Соотношение понятий «среда» и «пространство»... как арена действий. Понятие *«пространство»* является общепедагогической категорией и в общем-то выходит за рамки математики и физики. С геометрической точки зрения термин «пространство» без дополнительных уточнений обычно обозначает трехмерное евклидово пространство.

В физическом же смысле под пространством понимают своеобразную «арену», на которой происходят все физические процессы. Соответственно, с количественной точки зрения понятие пространства, а точнее пространственных координат, позволяет использовать термины «больше – меньше» в отношении протяженности или размеров физических тел, в том числе описывать их форму и конфигурацию, а также расстояние между телами. В нашем мире для описания всех этих категорий оказывается достаточным использовать три независимые координаты, поэтому наш мир называют трехмерным.

Самое общее представление о **пространстве** связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосущест-

ствующих объектов. Говоря о «пространстве», многие исследователи имеют в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него. Понятие «среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом.

Впервые понятие «**образовательное пространство**» появляется в работах французского социолога Пьера Бурдьё, значительная часть трудов которого посвящена определению социального пространства. В работах 1970-х гг. он писал о символических отношениях, о символической власти между учеником и учителем. Еще не используя понятия образовательного пространства, Бурдьё называл социальным пространством структуру определенных социальных позиций, систему отношений между различными позициями.

В 1990-е гг. появилась работа И. Фрумина и Б. Эльконина, в которой впервые в отечественной педагогике было введено понятие *образовательного пространства*. Но позже Б.Д. Эльконин говорит о том, что понятие необходимо «обновить», поскольку первоначально в большей степени речь шла об образовательных средах, а не об образовательном пространстве. В отличие от образовательной среды, **образовательное пространство** в широком смысле понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред. В некоторых работах (Е.А. Ракитина, В.Ю. Лыскова) еще 1998–1999 гг. отмечалась близость понятий «пространство» и «среда», но их несинонимичность.

Под **образовательным пространством России** понимается вся совокупность ее образовательных учреждений разного типа и взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также идущих образовательных и учебновоспитательных процессов. Вместе они создают пространство социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, военных, этических и других отношений. Образовательное пространство многомерно. Оно включает в себя среду обитания, среду пребывания, образовательно-развивающие процессы и другие показатели. При этом гармоничное развитие обитателей этого пространства может происходить только во взаимосвязи с состоянием окружающей социальной и природной сре-

ды, с условиями жизни в семье, на улице.

Ведущим фактором общественного бытия в этом пространстве является **культура**, которая выступает организующим и регулирующим началом уклада жизни, обеспечивает сохранение и воспроизводство человеческих ресурсов, культуры здоровья и культуры здорового образа жизни, культуры осознания и разрешения противоречий бытия.

Под **образовательным пространством** понимается та сфера общественной деятельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие его личности, индивидуальности. В рамках образовательного пространства реализуется формирование социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала нового общества, выращивание человеческого капитала.

Таким образом, *образовательное пространство выступает как потенциалность, некоторая возможность для социокультурной среды.*

Мы склонны различать образовательные пространства по *территориальному принципу*:

- мировое образовательное пространство;
- европейское образовательное пространство, регулируемое Болонскими соглашениями, к которым Россия присоединилась в сентябре 2003 г.;
- образовательное пространство России, регулируемое Федеральным законом «Об образовании» и другими нормативными документами;
- региональное образовательное пространство, имеющее свои региональные законы и нормативные акты;
- образовательное пространство учебного заведения. Современные социально-экономические и политические условия требуют выбора адекватных путей реформирования и дальнейшего развития дошкольного образования как неотъемлемой части развивающегося социума. Для решения этой сложной проблемы мы считаем необходимым использовать системный подход на основе *эволюционно-синергетической парадигмы*, выступающей в роли методологической основы в построении модели образовательного пространства ОУ.

Структура образовательного пространства определяется задачами, поставленными перед ОУ гуманистической концепцией образования, логикой учебной и познавательной деятельности, требованиями современной цивилизации, особенностями развития региона и этапами развития ребенка. Реализация цели образования в первую очередь обеспечивается социально богатой, культуротворческой окружающей

средой. Однако нельзя не учитывать возможности внутренней учебной среды.

Внутренняя среда складывается, а педагогом используется из предметнопространственного, событийно-деятельностного, информационно-интеллектуального, художественнодосугового, валеологического окружения. Все это предоставляет ребенку поле для развития, содействует формированию образа жизни и служит основанием для последующего взаимодействия с ней, оценивания ее и выстраивания собственного поведения в этом представленном в сознании ребенка мире.

Образовательное пространство ОУ составляет совокупность материальных, пространственнопредметных компонентов; социальных факторов, межличностных отношений. Все компоненты и факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательного пространства.

Требования к проектированию активной внутренней среды ОУ:

- признание приоритета самоценности индивидуума;
- смещение акцентов на собственную активность ребенка;
- учет субъективного опыта каждого обучаемого;
- организация коммуникативной деятельности, межличностного общения.

В образовательном пространстве ОУ происходит взаимодействие педагога и ребенка в активной внутренней среде.

Таким образом, **образовательное пространство** в широком смысле понимается нами как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, действующих на конкретной территории, набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека, при этом в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Образовательное пространство ОУ – внутренне многообразная система, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – развитие личности ребенка.

В образовательном пространстве ОУ среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе. Поэтому мы, вслед за Л.С. Выготским, определяем **образовательное пространство** как поле активного взаимодействия трех компонентов: школьника, педагога и среды между ними.

Среда для человека – его психологическое, духовное, культурное, социальное и другое окружение, однако в этом случае предполагается присутствие человека в среде.

Кроме внешних сред (географическая, экологическая, социальная, культуротворческая, образовательная), существуют внутренние (учебные) среды, являющиеся естественным фактором педагогического воздействия.

В образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организованно, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются.

3. Критерии и уровни профессионализма педагога

Профессионализм педагога — это интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).

Профессионализм педагога должен отвечать ряду **критериев**:

– **объективные критерии**: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов — обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога — диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);

– **субъективные критерии**: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентации профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

– **процессуальные критерии**: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

– **результативные критерии**: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности обучающихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

– *уровень овладения профессией*, адаптации к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;

– *уровень педагогического мастерства* как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта,

накопленных в профессии; владение имеющимся в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.

– *уровень самоактуализации педагога* в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие себя средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

– *уровень педагогического творчества* как обогащение педагогом опыта своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учетного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания.

Виды профессиональной компетентности педагога

Профессионализм педагога включает в себя три стороны:

– *эффективное с высокой результативностью выполнение видов педагогической деятельности* (обучающей, развивающей, воспитательной, диагностической, коррекционной, самообразовательной и др.);

– *полноценное гуманистически ориентированное педагогическое общение*, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками педагогического процесса (с учащимися, с коллегами - педагогами, с администрацией);

– *зрелость личности педагога*, характеризующаяся сочетанием профессионально важных качеств, необходимых для высоко результативной педагогической деятельности и гуманистически ориентированного педагогического общения.

Каждая из этих сторон профессионализма педагога лежит в основе видов его профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность педагога понимают как его способность к решению определенного класса профессиональных задач.

Так, *сформированность* педагога как субъекта видов педагогической деятельности является основанием для нескольких видов компетентности – предметной, методической, диагностической, инновационной, исследовательской. Сформированность педагога как субъекта педагогического общения повышает его коммуникативную, перцептивную, управленческую компетентность. Зрелость личности педагога укрепляет его личностно-индивидуальную компетентность. Сохранение этих видов профессиональной компетентности входит в предмет педагогической акмеологии.

Профессиональная педагогическая компетентность складывается из: профессиональных педагогических знаний и умений, из профессиональных педагогических позиций (как устойчивых отношений педагога к делу, к учащимся, к коллегам, к себе), из профессионально важных качеств личности.

Первая сторона профессионализма педагога - компетентность в педагогической деятельности – включает в себя:

- *знания о сущности труда учителя*, о психологических и о возрастных особенностях обучающихся, о содержании школьных программ и др.

- *педагогические умения*: умения изучать педагогическую ситуацию и ставить адекватные педагогические задачи; умение отбирать, группировать и обновлять учебный материал, умение изучать обучающихся (их память, мышление, внимание и др.), состояние обученности и воспитанности обучающихся, прогнозировать их зону ближайшего развития; умение отбирать и комбинировать методы, средства и формы обучения и воспитания, адекватные способностям и возможностям обучающихся, инновационные умения, как поиск новых педагогических задач, способов (технологий); умение ставить проблемы и проводить исследование, экспериментировать и др.;

- *профессиональные педагогические позиции*: предметник, методист, диагност, мастер, новатор, исследователь, экспериментатор и др.

- *профессионально важные качества личности*:

- педагогическая эрудиция и осведомленность;

- педагогическое мышление (как способность к анализу педагогических ситуаций и принятию педагогом педагогического решения с учетом особенностей обучающихся);

- педагогическая интуиция (как быстрое одномоментное принятие педагогического решения с учетом предвидения развития ситуации без развернутого осознанного анализа);

- педагогическая импровизация (как нахождение неожиданно педагогического решения и его воплощения);

- педагогическая наблюдательность, зоркость (как понимание сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам);

- педагогический оптимизм (как подход к учащимся с оптимистической гипотезой, с верой в их возможности);

- педагогическое прогнозирование (как умение предвосхищать поведение обучающихся, предусматривать их и свои затруднения).

Вторая сторона профессионализма педагога – компетентность в педагогическом общении (коммуникативная компетентность) содержит:

- *знания о задачах и средствах общения, о педагогической этике;*

- *педагогические умения:* умения ставить широкий спектр общенческих задач и гибко их перестраивать в ходе общения; умение учитывать позицию других участников общения; терпимость к непохожести другого человека; умение преимущественного использования организующих воздействий по сравнению с оценивающими и дисциплинирующими; использование демократического стиля и открытой позиции в общении; умение изучать и оценивать опыт коллег, участвовать в педагогическом сотрудничестве и др.;

- *профессиональные педагогические позиции:* гуманист, «психотерапевт», актер, участник и субъект педагогического сотрудничества;

- *профессионально важные качества личности:*

- педагогическая эмпатия, сопереживание;

- педагогический такт (как разумная мера в выборе воздействий на обучающихся с учетом условий и возможностей участников общения);

- педагогическая чувствительность;

- эмоциональная саморегуляция и др.

Третья сторона профессионализма педагога – личностно-индивидуальную компетентность образуют:

- *знания о психологии личности;*

- *педагогические умения:* умение изучать и развивать личность обучающихся; умение изучать и развивать свои личностные качества, понимать и сохранять нравственные ценности в труде педагога; умение строить и реализовывать планы своего личностного и профессионального саморазвития; умение изучать и хронометрировать процесс своего труда; умение видеть сильные и слабые стороны своего труда, особенности своего индивидуального стиля; умение поддерживать работоспособность и др.

- *профессиональные и педагогические позиции:* самодиагностика, осознанная индивидуальность;

- *профессионально важные качества:*

- *педагогическое целеполагание* (как способность планировать свою деятельность с учетом возможностей обучающихся; строить планы собственного профессионального развития);

- *педагогическая рефлексия* как обращенность сознания педагога на самого себя, педагогическое самосознание;
- *педагогические способности* (понимать другого человека и воздействовать на него).

Основные понятия

Образовательная среда, образовательное пространство, образовательные ресурсы школы, учебные среды, требования к проектированию образовательной среды. Профессионализм педагога. Критерии профессионализма. Профессиональная компетентность.

Вопросы для самопроверки

1. Общее понятие среды и среды в педагогике?
2. Пространство как философская категория?
3. В чем особенности формирования образовательного пространства?
4. Учебная среда как важнейший элемент образовательной среды?
5. Можно ли проектировать образовательную среду?
6. Дайте определение профессионализма педагога?
7. Какие существуют уровни профессионализма в педагогической деятельности?

Библиографический список

Основная литература

1. Мандель, Б. Р. Технологии педагогического мастерства / Б.Р. Мандель. - Москва: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 211 с.

Дополнительная литература

1. Околелов, О. П. Педагогика высшей школы : учебник / О.П. Околелов. — Москва : ИНФРА-М, 2019. — 187 с.
2. Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В.П. Симонов. — Москва : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2019. — 320 с. (ЭБС «Инфра-М»)
3. Жуков, Г. Н. Общая и профессиональная педагогика : учебник / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : ИНФРА-М, 2020. — 425 с. (ЭБС «Инфра-М»)
1. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. Учебник. М.: Юрайт, 2016. 478 с.
3. Есекешова М., Сагалиева Ж. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. М.: Фолиант, 2018. 256 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Учебное пособие для вузов. В 2-х частях. Часть 2. Общественная педагогика. М.: Юрайт, 2019. 272 с.
5. Крысько В. Г. Основы общей педагогики и психологии. Учебник для СПО. М.: Юрайт, 2019. 472 с.
6. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 156 с.
7. Куцебо Г. И., Пономарева Н. С. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 128 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Учебник для СПО. В 2-х томах. Том 2. Практическая педагогика. В 2-х книгах. Книга 1. М.: Юрайт, 2019. 492 с.
9. Психология и педагогика. Учебник / ред. Пидкасистый П. И. М.: Юрайт, 2019. 736 с.
10. Суртаева Н. Н. Педагогика. педагогические технологии. Учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 250 с.
11. Тарасова С. И. Основы народной педагогики. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 158 с.

12. Щуркова Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 320 с.

Перечень ресурсов в сети «Интернет»

Наименование	Адрес
Официальный сайт Минсельхоза России	http://www.mcx.ru/
ЭБС издательства «ИНФРА-М»	znanium.com
ЭБС издательства «Лань»	e.lanbook.com
Учебно-методический материал Инженерного института	server/student/Ush_Metod/ http://www.mechfac.ru
Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU	https://elibrary.ru/defaultx.asp?
Государственная публичная научно-техническая библиотека (ГПНТБ)	http://www.gpntb.ru/
Портал Гуманитарное образование	http://www.humanities.edu.ru\
Федеральный портал Российское образование	http://www.edu.ru\
Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов	http://school-collection.edu.ru\
Электронный ресурс содержит материалы по следующим направлениям «Профильное обучение в школе», «Педагогика», «Педагогические технологии», «Методики обучения», «ИС в образовании».	http://www.profile-edu.ru

Составитель: **Федотов Борис Васильевич**

ОБЩАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Краткий курс лекций

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка В.Я. Вульферт

Подписано к печати 25 июня 2019 г. Формат 60×84^{1/16}
Объем 5,8 уч.- изд. л. Изд. № 64 Заказ № 112
Тираж 50 экз.
Отпечатано в мини-типографии Инженерного института НГАУ
630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147, ауд. 209