О[**сновы общей педагогики**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/)

*Учебное пособие*

*М.В. Ликеева*

*2009 год*

Содержание

[**Предисловие**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/#a_menu)

Фундаментом подготовки в данном направлении является предлагаемое учебное пособие, дающее представление о теоретико-методологических основах рассматриваемой дисциплины.

Пособие состоит из трех глав. Первая глава является базовой и дает представление об основных концептуальных парадигмах педагогического процесса — когнитивно-селективной (цели образования и воспитания задаются социумом) и личностно-ориентированной (базируется на гуманистическом подходе, акцентирующем внимание на интересе и мотивации развивающегося человека, а, следовательно, на самообразовании и самовоспитании). В этой главе рассматриваются также типовые модели организации педагогического процесса в рамках каждой парадигмы.

Вторая глава посвящена рассмотрению учебно-познавательной деятельности как системы. Здесь выделены ее структурные компоненты, описаны процессуальная логика и типология участников педагогического процесса.

Третья глава раскрывает процедурно-операциональную сторону педагогического процесса, закономерные связи и отношения, существующие между его участниками. Здесь же рассматривается процесс педагогического общения и структура самосознания профессионала, предоставляется возможность выделить общее и специфическое в процессах образования, обучения и воспитания, определить пути их совершенствования.

Необходимо отметить, что в данном пособии представлена общая картина педагогики как науки. В зависимости от уровня подготовленности студентов, от профиля факультета и заинтересованности слушателей преподаватель при проведении лекционно-семинарских занятий может более подробно остановиться на рассмотрении конкретной педагогической проблемы, а также порекомендовать студентам соответствующие источники информации.

Автор выражает надежду, что базовый теоретический материал, представленный в пособии, окажет влияние на формирование методологической культуры, развитие мышления медицинского работника, поможет анализировать опыт собственной профессиональной деятельности, требующей формализованного взаимодействия и целесообразного общения с пациентами, подчиненными и коллегами.

[**Введение**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/#a_menu)

Философия определяет общий подход к познанию, исследованию педагогических явлений и процессов, поэтому философию с ее идеями целостности и системности, методами структурного анализа считают методологической основой педагогики.

Общая педагогика — это теоретическая система педагогических наук, исследующих педагогические знания, теорию и практику, методы и функции, место педагогики среди других наук.

В общей педагогике выделяют два уровня: теоретический и прикладной (нормативный). Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела: 1) общие основы; 2) дидактика (теория обучения); 3) теория воспитания; 4) школоведение. Названные разделы в последние десятилетия стали большими самостоятельными отраслями знаний.

Дидактика — часть общей педагогики, теория образования и обучения, которая раскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков; определяет объем и структуру содержания учебных курсов, совершенствует методы и организационные формы учебного процесса.

Теория воспитания изучает процесс развития личности, ее убеждений, анализирует закономерности и перспективы воспитательного процесса, а также организацию межличностного общения; изучает методы воспитания людей с различными интеллектуальными особенностями, волевыми проявлениями, чертами характера, специфичными мотивами и интересами. Направления воспитания: трудовое, нравственное, умственное, правовое, эстетическое и физическое.

Возрастная педагогика изучает закономерности воспитания и специфику учебной деятельности внутри определенных возрастных групп: от рождения до взрослости. Предмет изучения возрастной педагогики – закономерности, методы, средства, технологии организации учебно-воспитательной работы на различных ступенях онтогенеза. В ее компетенции – и закономерности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях всех типов.

1. Педагогика раннего возраста — изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста.

2. Дошкольная педагогика — представляет особую науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. Разрабатываются теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных и негосударственных учебно-воспитательных учреждениях и в семьях.

3. Педагогика школы (общеобразовательной) — исследует образовательные модели различных цивилизаций, формаций, государств, дает возможность судить о взаимовлиянии школьного дела и социальных процессов. Обращает внимание на вопросы управления образованием, организацию учебно-воспитательного процесса, работу отдельных образовательных учреждений; рассматривает содержание и методы организации управления школьным делом; отражает процесс руководства системой народного образования со стороны государства, разрабатывает принципы организации школьного дела.

4. Педагогика высшей школы — изучает закономерности учебно-воспитательного процесса, протекающего в высших учебных заведениях, проблемы получения высшего образования в современных условиях.

5. Андрогогика — педагогика взрослых — изучает особенности образования и обучения трудоспособного населения в период зрелости. Основные идеи воплощены в концепции непрерывного образования.

6. Педагогика третьего возраста — разрабатывает систему образования, развития, воспитания людей пожилого воз- раста.

Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на освоение новых технологий, повышение квалификации, профессиональную переподготовку.

Военная педагогика исследует особенности воспитательного процесса в специфических условиях ведения военных дейст- вий. Раскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Социальная педагогика рассматривает процесс формирования нормативной личности в конкретных социальных условиях, сосредотачивая внимание на причинах возникновения отклонений поведения и возможностях ресоциализации деви- антов.

В социальной педагогике выделяют такие отрасли, как семейная, пенитенциарная (перевоспитание правонарушителей), профилактическая.

Коррекционная (специальная) педагогика (дефектология) изучает сущность, закономерности, тенденции управления процессом развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными наличием физического или психического недостатка.

Исторически первыми возникли такие направления коррекционной педагогики, как сурдопедагогика, тифлопедагогика и олигофренопедагогика. На современном этапе дефектология обращена не только к учащимся с нарушенным слухом, зрением, интеллектом, но и к тем, у кого диагностированы нарушения речи, задержка психического развития, двигательные нарушения, аутизм.

1. Сурдопедагогика (от лат. surdus — глухой) — отрасль дефектологии, разрабатывающая проблемы воспитания, образования и обучения детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих, позднооглохших). Изучая особенности развития детей с недостатками слуха, сурдопедагогика разрабатывает основы построения специального учебно-воспитательного процесса, принципы организации специальных учебно-воспитательных учреждений.

2. Тифлопедагогика (от греч. typhlos — слепой) — наука о воспитании и обучении детей с нарушениями зрения, осуществляет компенсацию, коррекцию и восстановление нарушенных функций при слепоте и слабовидении. Разрабатывает содержание, методы и организационные формы специального образования, трудовой и профессиональной подготовки учащихся при разных формах нарушения зрения и определяет структуру специальных (коррекционных) образовательных учреждений; построение специальных учебных планов, программ и учебников, частных методик обучения.

3. Олигофренопедагогика (от греч. oligos — малый, phren — ум) — наука о воспитании и обучении детей с нарушениями интеллекта, определяет принципы, содержание и методы обучения и воспитания умственно отсталых детей на основе индивидуального подхода к различным типам нарушений интеллекта, разрабатывает систему и структуру специальных учреждений. В олигофренопедагогике применяются общие методы воспитания и обучения с учетом задач коррекционно-воспитательной работы и особенностей развития умственно отсталых детей.

Сравнительная педагогика — область педагогической науки, изучающая в сравнительном аспекте состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах, а также соотношение общих тенденций с национальной и региональной спецификой; выявляет формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта.

Этнопедагогика — наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на ценности семьи, рода, племени, народности, нации. Основная цель этнопедагогики — соблюдение образовательных интересов представителей отдельных этнических групп, которые в процессе интеграции в полиэтническом государстве столкнулись с опасностью утраты родного языка, самобытной народной культуры, национального самосознания.

Особые отрасли педагогики составляют так называемые частные или предметные методики, исследующие закономерности преподавания конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

История педагогики изучает возникновение и развитие практики обучения и воспитания, различных педагогических теорий и концепций, методов образования в разные эпохи. Принцип историзма — важнейший для развития любой науки. Исследование прошлого, сопоставление его с настоящим помогает проследить этапы развития современных явлений и делает обоснованными прогнозы.

Различные отрасли педагогики позволяют выявить качественное своеобразие педагогических явлений, их связи с другими общественными феноменами, определить специфику педагогики как науки, ее роль и место в системе отраслей общественного знания. В последние десятилетия все отрасли педагогики пошли по пути создания частных технологий, отличающихся от традиционных методик максимальной конкретизацией путей и способов достижения заданных результатов.

[**Глава 1**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/2/#a_menu)

[**Концептуальные парадигмы педагогического процесса**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/2/#a_menu)

В педагогической практике сложились две основные концептуальные парадигмы педагогического процесса — когнитивно-селективная и личностно-ориентированная.

[**КОГНИТИВНО-СЕЛЕКТИВНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/2/#a_menu)

Когнитивно-селективная концепция образования может рассматриваться с позиций общего функционально-стратификационного подхода, который базируется на следующих основных положениях:

1. В любом обществе профессиональные позиции специалистов являются функционально наиболее важными для выживания сообщества.

2. Профессиональные позиции требуют для своего выполнения особого рода умений.

3. Эти позиции должны быть заняты личностями, которые либо обладают прирожденными способностями, либо прошли подготовку, необходимую для выполнения данной профессиональной роли.

4. Способность занимать эти позиции и мотивация к приобретению необходимой подготовки неравным образом распределены в популяции.

5. Неравенство вознаграждений, выражающихся в уровне благосостояния и в престиже, способствует тому, чтобы люди с необходимыми способностями и подготовкой попадали в определенные социальные слои при условии квалифицированного выполнения ими профессиональных требований.

Важность образования может быть обоснована с позиций когнитивно-селективной концепции следующим образом:

1. Квалификационные требования к профессионалам в индустриальном и постиндустриальном обществе постоянно возрастают вследствие технологических изменений. Благодаря этому происходит ряд процессов:

а) доля профессий, требующих низкой квалификации, уменьшается, а доля профессий, требующих высокой квалификации, растет;

б) любая профессия с течением времени либо отмирает, либо переходит на уровни, требующие более высокой квалификации, а, следовательно, происходит продвижение к более высоким образовательным уровням; данная тенденция приводит к тому, что уровень образования работника должен быть более высоким, чем предполагает круг его должностных обязанностей.

2. Формальное образование обеспечивает подготовку как в плане формирования общих способностей, так и в сфере специфической квалификации, необходимой для выполнения все более сложной работы. Предполагается, что чем лучше образование, тем более продуктивны работники. Свидетельства позитивных эффектов образования носят косвенный характер и могут быть выражены:

а) способностью к применению традиционных технологий;

б) способностью к технологическим реорганизациям в избранной сфере деятельности;

в) способностью к самообразованию и изменению квалификации;

г) стремлением принадлежать к определенной статусно-профессиональной группе.

3. Образовательные требования в сфере занятости постоянно возрастают, поэтому образование охватывает все большее количество людей и становится более длительным.

Заметим, что профессиональное обучение работников малоквалифицированного труда фактически не влияет на их трудоустройство, поскольку выпускники профессиональных училищ начального уровня трудоустраиваются наравне с выпускниками общеобразовательных школ и в дальнейшем приобретают необходимый уровень квалификации на рабочем месте. Переобучение для важных технологических изменений в промышленности и торговле проводится в значительной степени неформально на рабочих местах; лишь при необходимости формальной переподготовки работодатель обращается в соответствующие структуры дополнительного образования.

Для профессий интеллектуального труда в таких областях, как медицина, инженерное дело, педагогика и право, а также для научных работников специальное образование обязательно. Заниматься высококвалифицированной практической деятельностью может лишь дипломированный специалист. Дипломы о высшем образовании и ученые степени в данных сферах коррелируют с высоким уровнем в должностной иерархии, большой профессиональной активностью, но не гарантируют высокого уровня дохода или занятие руководящих должностей.

Усилия, предпринимаемые различными профессиональными группами в попытках достичь профессионализации, заставляют предположить, что обычной практикой в создании профессионального престижа и автономии являются высокие требования к уровню образования и к степени обученности кадров. Таким образом, рынок труда пытается монополизировать квалификационную базу, а следовательно, сферу образования и овладения профессиональными навыками.

Когнитивно-селективная концепция ориентируется на передачу тех знаний и специальных умений, которые будут востребованы рынком труда в среднесрочной перспективе. В случае, если базовое образование оказывается нерелевантно продуктивности на рабочем месте, предлагается специфическое профессиональное обучение в системе дополнительного образования.

Когнитивно-селективная концепция определяет цель образования как производство интеллектуальной элиты.

Традиционно ранний отбор «многообещающих» учащихся с позиций этой концепции следует рассматривать как норму. Жесткие требования на вступительных, промежуточных и выпускных экзаменах предполагают наличие четко определенного учебного курса. Нормы достижения результатов строго фиксированы, и учащиеся должны успешно их выполнить. Если они не достигают поставленной цели, их переводят в альтернативный поток с более низкими нормами достижений, который рассматривают как более соответствующий их потенциалу.

*Основной критерий этой системы* — ранний отбор подходящих специалистов и установление для них определенных путей обучения (в основном когнитивных), которые, как предполагается, соответствуют уровню их интеллектуальных способностей.

*Основные положения традиционного направления когнитивно-селективной концепции:*

•интеллектуальные способности являются врожденными (т.е. они фиксированы), они могут быть четко продиагностированы у детей начиная с 12-летнего возраста;

•интеллектуальные способности носят общий характер, т.е. дают возможность достижения одинаковых результатов в различных областях знаний — в математике и языке, в искусстве и бизнесе.

Такой взгляд на интеллектуальные способности обучающихся отражается на*организации образовательного процесса,* для которого характерны:

поточная модель формирования учебных групп: производится тщательный отбор и размещение учащихся в соответствующие их способностям потоки;

высокие когнитивные требования к учебному курсу со строго определенными задачами;

четкие нормы результативности;

вера в однородность интеллектуальных способностей;

игнорирование других способностей, например, коммуникативных или практикоориентированных;

сосредоточение наиболее высококвалифицированных учителей в классах с наивысшим интеллектуальным потенциалом учащихся.

*Модернизированная когнитивно-селективная концепция базируется на двух тезисах:*

1) интеллектуальные способности к различным предметам могут отличаться по степени выраженности;

2) интеллектуальные способности можно совершенствовать.

На основании первого тезиса производят дифференциацию между людьми, обладающими математическими и гуманитарными способностями. Представители данного направления настаивают на важности ранней диагностики и выработке различных программ образования для учащихся с качественно разными задатками.

Второе положение модифицированной когнитивно-селективной концепции предлагает более гибкий взгляд на интеллектуальный рост и развитие и предполагает совместное обучение индивидов с разными умственными способностями. Находясь в одной учебной группе, носители разноуровневых способностей должны получить возможность обучаться в удобном для каждого темпе; объем материала и сложность выполнения заданий должны соответствовать индивидуальным особенностям ученика. При этих условиях важно правильно диагностировать исходные способности, разрабатывать наиболее оптимальные пути образования для каждого учащегося, включенного в групповую или индивидуальную работу, корректировать содержание учебных курсов, фиксировать достижения каждого и создавать благоприятный для качественного обучения психологический климат в группе. Данный подход позволяет удовлетворить разноплановые когнитивные потребности учащихся и предоставить им время для обучения в соответствии с их развивающимися способностями.

[**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/2/#a_menu)

Общество не является чем-то постоянным и незаменимым, оно представляет собой единый постоянно обновляющийся организм. Образование как социальный институт отражает изменения, происходящие в обществе.

Личностно-ориентированная концепция обращает внимание на то, что система образования призвана обеспечить наиболее эффективное индивидуальное развитие не только в интеллектуальном, но и в аффективно-эмоциональном и в нормативно-социальном плане.

При таком холистичном понимании развития объединяются многие виды обучающего опыта для личностного роста.

Представители данной концепции уделяют много внимания индивидуальным интересам и проблемам, которые есть или могут возникнуть у учащегося. Тесты и оценки призваны осуществлять обратную связь между учеником и педагогом и служить для того, чтобы помочь каждому достигнуть большего прогресса. Преподаватели затрачивают много усилий на постановку целей индивидуального развития учащихся, отбор и модификацию методов образования, воспитания и обучения каждого. Успешность учащегося оценивается не в сравнении с социальным эталоном (как в когнитивной школе), а в соотношении с личностным своеобразием и предшествующим уровнем индивидуальных достижений.

Развитие личностно-ориентированной концепции привело к рассмотрению учащегося в качестве субъекта образовательного процесса, который сам может ставить перед собой цели саморазвития, влиять на структуру и содержание учебного курса и выбирать такой путь обучения, который поможет ему достичь наилучших результатов.

Данное направление отдает приоритет целям включения индивида в общество с размытыми социальными границами. Потребности и желания обучающихся, личные обстоятельства их жизни, события, которые происходят в классе, в государстве или в окружающем мире, считаются важными аспектами учебной программы. Преподаватели стараются связать учебный материал с реальностью, познавая мир вместе с учениками, которые учатся не только у педагогов, но и друг у друга.

Активная позиция учащихся в образовательном процессе позволяет им более полно контролировать свое положение в социальном окружении и самостоятельно строить жизненный путь.

Развитие процесса гуманизации образования связано с политическими преобразованиями в обществе и с изменением экономических механизмов функционирования общества.Нововведения в образовании обусловлены его массовым характером, который оно приняло в середине ХХ в.

В новых социокультурных условиях содержание образования должно оказывать более эффективное влияние на процесс становления личности, на сокращение периода адаптации в структуре социальных и экономических отношений и ценностей.

С позиций личностно-ориентированной концепции:

•образование может обеспечить необходимый образовательный уровень на всех ступенях обучения и воспитания с учетом предлагаемой диверсификации, индивидуализации;

•личность — неделимое целое со сформированной системой потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций, убеждений.Именно эти константы могут характеризовать целостную личность в любой области деятельности, в том числе в образовательной.

В традиционной когнитивной логической схеме образования предмет для воспитанника задается внешними целями, не затрагивающими его интерес и мотивацию. Новая концептуальная парадигма образования сначала связывает воспитанника с призванием, а затем мотивированно, «под призвание», вводится предмет, специально адресованный воспитаннику в качестве урока.

*Основополагающие установки личностно-ориентированной педагогики:*

1. Человек находится в активно-деятельном отношении к миру и самому себе.

2. Активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до уровня личности.

3. Рассмотренные позиции подводят к идее деятельного становления призвания человека.

Вышеперечисленные взгляды отразились в радикальной смене направления причинно-следственных связей. Если в когнитивно-селективной парадигме организация учебного процесса определяется педагогом, то в личностно-ориентированной — воспитанником либо учащимся.

По мнению сторонников личностно-ориентированной парадигмы, сфера образования только тогда сможет выполнить свою функцию, когда все ее усилия и стратегические приоритеты будут направлены на формирование гуманистически ориентированного менталитета как на личностном уровне, так и на уровне социума в целом. Иными словами, необходимым условием глобально понимаемой социальной отдачи, состоятельности и полезности сферы образования является реализация ею менталитетобразующей функции.

Новая парадигма ориентируется не столько на традиционно понимаемое участие выпускников образовательных учреждений в воспроизводстве и повышении экономического потенциала государства через формирование прагматично ориентированных знаний, умений и навыков, позволяющих зафиксировать некий образовательный ценз личности, сколько на развитие самосознания и выявление трансцедентной сущности человека, на совпадение целей развития личности и его результатов.

Цель образования — это создание условий для развития и саморазвития учащихся, воспитания у них способности принимать самостоятельные решения.

Вся образовательная структура новой концепции нацелена на содержательное развертывание детерминации от субъекта, которая конкретно выражается в пробуждении, актуализации, социальной и предметной реализации культурно-исторического призвания человека. Призвание как центральная категория, относящаяся к бытию человека на уровне культуры, в сфере образования представляет собой категорию, фиксирующую определенное педагогически опосредованное общественное отношение, в рамках которой протекает конкретная образовательная деятельность.

Ставится задача разработки и широкого внедрения в практику новых педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы учащихся и в перспективе существенное сокращение технологий когнитивной ориентации.

*Для личностно-ориентированной парадигмы характерны следующие основные черты:*

1. Расширение понятия образования путем трактовки его как любой деятельности, которая имеет целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

2. Выполнение функции образования различными социальными институтами: школой, досуговыми объединениями и фирмами. Важнейшие образовательные функции берут на себя предприятия.

3. Распространение технологий хранения, обработки и передачи информации, продуцирующих мозаичное (слабоструктурированное, без построения причинно-следственных связей) мышление.

4. Утверждение рыночных механизмов формирования и развития образовательных продуктов и услуг.

5. Глобальность как система открытого, гибкого, индивидуализированного, творческого знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

6. Дифференциация образовательной сети. Развитие общего образования осуществляется в образовательных учреждениях, в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

7. Направленность содержания личностно-ориентированных программ на проблемы мировоззренческого, практического, экологического, экономического и правового характера.

Образовательная практика характеризуется значительной вариативностью как способов организации учебной деятельности, так и реализуемыми в ходе обучения целями. Вариативность личностно-ориентированной системы образования, ее устремленность на развивающие, инновационные и экспериментальные технологии все чаще приводят к превращению современных образовательных учреждений из объекта управленческих воздействий руководящих органов в субъекты саморазвивающейся системы образования. Такой переход возможен, если создаются условия как для раскрытия творческого потенциала учащихся, так и для инициативы педагогов и образовательных учреждений в целом.

Личностно-ориентированные технологии позволяют педагогу трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности из цели обучения в средство развития их способностей — физических, познавательных, коммуникативных, нравственных. Для этого необходимо создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать способность к саморазвитию, став субъектом процесса своей социализации.

*Гуманистический подход к развитию человека*может быть осуществлен лишь на основе реализации ряда базовых общеметодологических принципов:

1. В качестве неоспоримого базиса, на котором возможно строить систему знаний, является сам факт существования субъекта образования.

Данный принцип означает, что образование должно апеллировать не к отдельным познавательным процессам и психическим свойствам, а к личности и, соответственно, должно быть направлено не на совершенствование отдельных структурных составляющих (рефлексы, познавательные процессы, знания, умения и навыки), а на развитие личности. Полноценный процесс обучения всегда индивидуализирован.

2. Организация учебно-воспитательного процесса должна учитывать жизненные цели и ценности учащегося, поскольку прежде всего они детерминируют его поведение.

3. Приоритетной при организации учебно-воспитательного процесса должна быть ориентация на смыслопорождающие структуры, развитие которых, в свою очередь, должно способствовать формированию трансцендентных мотивов жизнедеятельности.

Основой развития личности должно быть понимание смысла существования, индивидуальной философии жизни субъекта, в контексте которой должны рассматриваться предметное знание и содержание воспитания. На каждом возрастном этапе воздействие на индивида адаптируется к условиям его жизнедеятельности. Проблема смысла жизни в педагогической гуманистической практике становится ключевой, определяет значимость имеющихся у учащегося и вновь формируемых знаний. Именно в этом ключе осуществляется анализ основных базовых потребностей личности, поскольку они структурируются и изменяются в русле рационально опосредуемого, т.е. рефлексируемого субъектом смысла его существования.

Указанный принцип предполагает переход от информационной педагогики к смысловой ценностной педагогике. Задача воспитания — сформировать личностные смыслы.

4. Организация учебно-воспитательного процесса должна основываться на позиции признания отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики.

Представителями гуманистического направления в образовании подчеркивается, что именно характер межличностных отношений должен учитываться при отборе содержания и методов управления учебной работой.

Если в рамках когнитивно-деятельностной парадигмы источником развития личности является ее предметная деятельность, то в рамках гуманистической парадигмы наибольшее внимание уделяется сфере взаимоотношений человека с другими людьми, и именно она признается приоритетной для развития мировоззрения. Поэтому цель работы педагога в рамках гуманистической парадигмы — обеспечить такой психологический климат, который бы способствовал усвоению социокультурного опыта.

5. Выбор содержания и технологий обучения должен осуществляться с позиции уникальности, индивидуальности учащегося. Индивидуализация обучения предполагает, что основной упор должен делаться на самостоятельной работе, поскольку только так индивид может действовать в своем генетически заданном темпе. Учащийся с невротическими отклонениями всегда страдает и нарушениями внимания. Только работая самостоятельно, он может несколько раз вернуться к одному и тому же месту, если чего-то не понял, если отвлекся. Для того, чтобы индивидуальная работа была эффективной, необходимо предлагать такие технологии обучения и самообучения, которые соответствуют мыслительным способностям и психологическим особенностям учащихся.

6. Организация обучения должна осуществляться исходя из представления об активном характере психики, которая является активной саморазвивающейся системой. В рамках такого подхода учебно-воспитательный процесс может являться успешным, только если учащийся имеет возможность проявить свою познавательную и творческую активность.

7. Гуманизация образования должна быть направлена не на формирование личности, а на создание условий для ее развития через удовлетворение ее базовых потребностей.

Гуманистическая парадигма исходит из того, что эффективное развитие личности невозможно в условиях ее несвободы и отсутствия выбора; наиболее интенсивное и динамичное развитие личности происходит в том случае, если созданы условия для удовлетворения ее базовых потребностей: в межличностных отношениях, познании, в самоактуализации и реализации творческого потенциала.

[**МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/4/#a_menu)

В русле различных концептуальных парадигм строятся различные модели образования.

Образовательная модель — образец или группа взаимосвязанных, согласующихся элементов, таких как структура образовательных целей (в широком смысле), содержание учебного курса, построение учебных дисциплин, конкретные цели управления учащимися, способы группирования учащихся, методы тестирования и оценки, а также критерии качества процессов образования, обучения и воспитания. Характерная черта моделей — согласованность их структуры, в которой подсистемы выполняют взаимодополняющие функции для реализации соответствующих каждой модели концептуальных целей.

*Модели качественно отличаются по следующим параметрам:*

а) способность к индивидуализации, т.е. к согласованию потребностей учеников, их возможностей, обстоятельств развития, с одной стороны, и образовательного обеспечения, с другой;

б) способность предложить наряду с когнитивными, специфически предметными программами социальные и развивающие программы;

в) способность изменять образовательное обеспечение.

Однако все *образовательные модели построены согласно общим принципам:*

1. Основная структура образовательной модели дает общее описание групповой организации и критерии группировки учащихся. Структура служит жестким индикатором модели.

2. Содержание курса обучения связано с критериями группировки учащихся. Если, например, мы имеем дело с отбором учащихся по интеллектуальным способностям, то при отборе материала для изучения концентрируются на содержательных аспектах различных предметов.

3. Организация курса обучения зависит от взгляда на образование. При когнитивно-селективном взгляде учащиеся должны приспособиться к фиксированным нормам усвоения материала. При личностно-ориентированном взгляде уделяется много внимания интересам учащихся и адаптации учебного курса к их потребностям.

4. Модель групповой организации учащихся включает способы и принципы формирования учебных групп, процедуры перегруппировки, критерии распределения учащихся по группам.

5. Управление учащимися тесно связано с моделью групповой организации. В когнитивно-селективной школе большой роли не играет. В личностно-ориентированной школе управлению учащимися уделяется много внимания и времени.

6. Тесты и проверочные задания могут быть прогностическими (цель — отбор учащихся для потока или типа учебного заведения), диагностическими (цель — получение информации для составления учебного курса) или ориентированными на обратную связь (цель — проинформировать ученика, каких успехов он достиг).

7. Оценка процесса обучения зависит от того, на что она нацелена — на улучшение отбора (объект оценки – учащийся) или на оптимальное приспособление учебного курса к потребностям учащихся (объект оценки — педагог). Соответственно меняются и критерии оценки.

*Выделяют пять образовательных моделей* (по Э. Марксу, 1975, 1981; Де Калувэ, 1981, 1982):

1) отборочная модель;

2) постановочная модель;

3) модель «смешанных способностей»;

4) интегративная модель;

5) инновационная модель.

Первые три базируются на когнитивно-селективной, последние две — на личностно-ориентированной концепции образования.

Отборочная модель

В рамках этой модели в начале обучения существует оценочный, или диагностический, период (от нескольких недель до одного года), который может быть заменен предварительным отбором учащихся. Цель диагностики — формирование классов, где учатся индивиды с одинаковыми способностями. После оценочного периода комплектуются классы, соответствующие трем уровням обучения (или потокам).

Во всех потоках основное внимание уделяется специфическим образовательным целям. Перед учениками более высокого уровня обучения ставятся более сложные и жесткие задачи, чем перед теми, кто обучается на нижестоящем уровне. Учебная программа в разноуровневых потоках разная. Некоторые предметы изучают на всех потоках, но существуют и такие, которые преподают лишь в определенном потоке. Образование, полученное на «высоком» потоке, позволяет выпускникам поступить в университет.Образование, полученное в «низком» потоке, такой возможности не дает.

Предметное содержание учебного курса основывается на общей системе знаний. Различные дисциплины мало связаны друг с другом, изучаются циклами, согласование между учебными планами минимальное. Внутри потока пути и методы обучения единообразны. Их выбор предопределен входной диагностикой, позволяющей собрать в единый поток учащихся, максимально близких друг другу по интеллектуальным способностям. После оценочного периода межпотоковые перемещения возможны как коррективная мера. Как правило, после слабой сдачи семестровых экзаменов учащихся переводят в более «слабый» поток.

Ученики объединены в группы (классы), в которых коллективно обучаются всем предметам в течение учебного года. Ожидается, что все ученики на каждой стадии обучения достигнут приблизительно одинаковых успехов. Нормы и требования к достижению результатов фиксированы. Чтобы достижения учащегося можно было расценивать как успешные, он должен иметь оценку выше средней по всем вместе взятым предметам. Ученик либо выполняет поставленные требования, либо нет. В последнем случае он может пройти повторное обучение на этой же ступени (остаться «на второй год»). Если он вновь показывает недостаточный уровень усвоения программы хотя бы по одному предмету, его переводят в более «слабый» поток.

Воспитательные воздействия обеспечивают поддержку процессу образования. Предметом воспитания является выполнение учащимися предъявляемых к ним требований.

В целом отборочной модели свойственны следующие*особенности:*

1. Внимание сосредоточено на формировании сознания учащихся.

2. Пути обучения унифицированы, индивидуализация минимальна.

3. Усилия педагогов направлены на то, чтобы именно учащиеся как можно раньше приспособились к существующей учебной ситуации и как можно точнее выполняли существующие нормативные требования.

Постановочная модель

Данная модель предполагает объединение учеников в группы «смешанных способностей». В этих группах они изучают определенный набор предметов — общественные науки, родной язык, некоторые точные науки и физическую культуру. Часто учащихся объединяют в «смешанные» группы случайным методом или так, чтобы было соблюдено пропорциональное распределение по социальному положению, полу, интеллектуальным способностям.

В «смешанных группах» практикуется консультационная деятельность педагогов и учебно-репетиционные сессии перед экзаменами, которые проводятся дважды в течение учебного года. Функции воспитания в этих группах реализует куратор (или тьютор), который следит за успехами учеников и дает им определенные рекомендации по организации учебной деятельности, а также проводит тренинги по развитию навыков самообразования.

Для изучения математики и иностранных языков создаются группы «равных способнoстей». В эти группы учеников объединяют по результатам тестов по отдельным предметам. Обычно различают три уровня изучения предмета. Ученики в составе группы «равных способнoстей» изучают отдельные предметы либо на низком, либо на среднем, либо на высоком уровне. В зависимости от достигнутых в семестре успехов учащийся может сменить уровень изучения предмета: с трудом справляющийся с программой может перейти в группу «равных способнoстей» на более «низкий» уровень; показывающего хорошие результаты могут перевести в соответствующую группу на более «высокий» уровень.

Таким образом, определенное число часов в неделю ученик обучается в «смешанной» группе, которая остается целостной на протяжении нескольких лет, и определенное число часов — в группе «равных способностей», где состав группы периодически изменяется в соответствии с индивидуальными успехами каждого ученика.

Воспитательная деятельность педагогов выполняет функции «поддержки» предметного преподавания и обучения, а также помогает учащимся правильно воспринять, осмыслить результаты итогового контроля успеваемости. Воспитательный аспект присутствует и в коррективных занятиях, и в обучении навыкам самообразования. Так, если ученик нуждается в определенной помощи, которая позволит ему заполнить пробел в знаниях или перейти на более высокий уровень обучения в группе «равных способностей», куратор извещает об этом учителя-предметника.

Для постановочной модели характерны следующие *особенности:*

1. «Вертикальное» изучение предметов ориентировано на заключительный экзамен, на котором учащиеся должны показать хорошие когнитивные результаты.

2. Предметы, требующие более длительного изучения, такие как математика и иностранные языки, изучаются в разноуровневых группах «равных способностей». Распределение учащихся по определенным уровням определяет прогностическое тестирование.

3. Содержание традиционного образования остается неизменным. Существуют четкие границы между различными предметами; требования к преподаванию каждого отдельного предмета и нормы оценки результатов на каждом уровне фиксированы.

Модель «смешанных способностей»

В рассматриваемой модели изучение всех предметов проходит в группах «смешанных способностей». Учебный материал по некоторым предметам (математике, современным иностранным языкам, естественным наукам) делится на несколько периодов изучения (например пятинедельных). В базовый период изучается основной учебный курс. Когда эта работа закончена, с помощью диагностических тестов и проверочных работ выявляется, насколько успешно учащиеся усвоили материал. В коррективный, или дополнительный период учащимся, основываясь на результатах проверки, предлагают работать по различным заданиям индивидуально или в группе. Тем, кто успешно усвоил базовую программу, предлагается для изучения дополнительный, обогащенный усложненными элементами материал. Тем, кто не смог усвоить основной курс, предлагается для повторного изучения несколько откорректированный материал, позволяющий восполнить пробел в знаниях, или задания с образцами решения. При необходимости на усвоение базовой или коррективной единицы учебного курса может быть потрачено больше времени, чем было запланировано. У учителей-предметников разные временные планы. Нормативные требования, предъявляемые к знаниям учеников, фиксированы, но время, отведенное на изучение конкретной учебной единицы, строго не ограничивается. Диагностические тесты дают информацию о том, насколько усвоены смысловые единицы. Если вся группа не усвоила какой-либо материал, то выделяется дополнительное время на его изучение.

После сравнительно короткого периода усвоения дополнительного или откорректированного пройденного материала все ученики коллективно начинают работать над основным материалом следующего раздела учебного курса. Таким образом, учащиеся начинают изучать следующий раздел или смысловую единицу предмета одновременно – после того, как все или почти все из них овладели предшествующим разделом базовой программы. Обычно учителя-предметники руководствуются одними нормами для всех классов, где они преподают, используя одни и те же проверочные тесты. Таким образом, для всех учащихся устанавливаются единые нормы достижения, однако для их выполнения используются разные пути обучения, применяются дифференцированные методы воздействия на познавательную, волевую и мотивационную сферу.

Деление на коррективные, или дополнительные, группы происходит внутри класса. Перегруппировки в классе в коррективный период происходят довольно часто. Причем при изучении разных курсов состав групп успевающих и неуспевающих изменяется. Тем не менее, класс остается единым целым. Хорошее функционирование класса как социальной группы считается необходимым условием для нормального обучения каждого ученика.

Воспитательные воздействия носят ситуативный характер и направлены на сохранение целостности среды обучения. Хорошие взаимоотношения между людьми с разными способностями, интересами, социальными перспективами должны обеспечить рабочий микроклимат в образовательном учреждении.

Модели «смешанных способностей» присущи следующие особенности:

1. Когнитивные цели образования определяют традиционное содержание конкретных единиц образовательного курса и четкие границы между учебными предметами. Вертикальное построение учебной программы ориентировано на заключительные экзамены. Предусмотрена адаптация базовых единиц и проверочных заданий к способностям и потребностям учащихся.

2. Учащиеся группируются в классы по принципу «смешанных способностей». На короткий коррективный период внутри классов образуются небольшие однородные группы, в которых каждый должен в доступной форме усвоить на нормативном уровне изучаемый базовый материал. В связи с этим большое внимание уделяется вопросам обучаемости, индивидуальной дифференциации, а также разработке методов преподавания в небольших группах и организации самостоятельной работы учащихся по усвоению знаний.

3. Обеспечение функционирования класса как единого целого является важным аспектом воспитательной деятельности. Наставник формирует коллектив, транслируя ученикам свой социальный и индивидуальный опыт. Учащиеся должны одновременно освоить навыки самостоятельной работы и совместной деятельности.

Интегративная модель

В этой модели особое внимание уделяется индивидуализации и развитию самостоятельности учащихся. Результаты, которых достиг учащийся на определенном этапе своего развития — важный критерий прогресса в становлении его личности. Поэтому воспитание учащихся расценивается как очень важный аспект деятельности педагога. Учащиеся объединяются с учетом требований их социального окружения и ситуации в семьях в «домашние» группы. Педагог обязан сформировать группы с разными функциями; обеспечить полное включение каждого ученика в группу; способствовать индивидуальному развитию членов группы в соответствии с обстоятельствами. Педагогической задачей становится решение проблем учеников или предотвращение их возникновения.

Управление групповой деятельностью сопровождает как образовательный, так и другие аспекты жизнедеятельности учащегося. Оно осуществляется посредством индивидуального консультирования и работы с перманентными «домашними» группами. Высший педагогический приоритет — помочь учащемуся осознать его место в обществе и проявить самостоятельность в выборе социальной роли в соответствии с личными и общественными ценностями.

Педагогический процесс направлен на благополучие ученика, развитие его самостоятельности, поэтому существует возможность возникновения напряжения и даже конфликта между воспитательной системой и системой обучения. Несогласие возникает обычно по поводу объема каждого направления в планируемом учебном курсе. Многое зависит от взглядов и идей самих учителей, их взаимного влияния. Педагоги сами определяют темы обучения, которые, по их мнению, наиболее отвечают потребностям учащихся в данный момент, их возможностям, интересны и полезны им.

В процессе адаптации учебной программы к уровню развития учащихся составляется гибкий предметный курс, который требует от ученика выбора индивидуального пути обучения и самостоятельной постановки определенных целей.

Индивидуальные потребности и разнообразные пути обучения могут вести к различным результатам. В то же время требования и нормы достижения определенных результатов строго фиксированы программой. Не удивительно, что часто существует рассогласование между образовательными целями интегративной школы и требованиями органов управления образованием, которые определяют необходимый уровень знаний учащихся и составляют соответствуюшие экзаменационные задания.

Предметы, относящиеся к одной области знаний, и развивающие соответствующие умения практические курсы образуют группы (например, изучение языков и риторика). Предметы, входящие в одну группу, максимально тесно связаны по содержанию. Это дает возможность выбора путей обучения каждого ученика. Наличие альтернативных учебных ситуаций расценивается как необходимое условие для индивидуального развития. Путь обучения максимально сочетается с потребностями индивидуума; выбор определенной специализации (гуманитарной или технической) отсрочивается до тех пор, пока ученик сам не поймет, какая область познания привлекает его больше.

Дважды в год реализуются междисциплинарные проекты, в рамках которых решаются нетиповые поисково-творческие задачи, косвенно связанные с программным материалом. Для участия в этих проектах «домашние» группы учащихся могут объединяться и переформировываться.

В рамках данной модели признается необходимым, чтобы содержание обучения стимулировало любознательность и интерес учащихся, мотивировало их к саморазвитию. Тесты и проверочные задания служат для оценки успехов учащегося в различных аспектах, по сравнению с его прошлыми успехами. В данном случае применяются диагностические тесты, которые позволяют ученикам самим понять, каких успехов они достигли на определенном этапе и составить мнение о себе, а также обеспечивают обратную связь между учениками и педагогами.

Интегративной модели присущи следующее *особенности:*

1. Ученик рассматривается как целостная личность со всеми присущими ему талантами в когнитивной, аффективной, нормативной и экспрессивной сферах. Педагог адаптирует учебный материал к индивидуальным потребностям каждого с целью эффективного влияния на личностное и социальное развитие воспитанников. Адаптация учебного курса под индивидуальные характеристики учеников осуществляется посредством включенного наблюдения, тестирования, взаимных консультаций между педагогами.

2. Содержание учебного курса, его композиция, уровень трудности заданий зависят от того, на какой стадии развития находится учащийся в определенный момент. Курс адаптируется в соответствии с возможностями его усвоения. Процесс образования превращается в разновидность активного умственного отдыха.

3. Оценка качества образования и воспитания производится учащимися в процессе рефлексии. Чтобы понять собственные стремления, потребности и отрефлексировать помощь, которую оказывает ему педагог в процессе саморазвития, учащийся должен чувствовать себя достаточно свободно. Поэтому большое внимание в данной модели уделяется благоприятному психологическому климату в «домашних» группах.

Инновационная модель

В этой модели особое внимание уделяется цели становления учащегося как члена общества, освоения им социальных ролей, придания личностного смысла содержанию изучаемого материала.

Образовательный и воспитательный процесс обеспечивает команда учителей из 5—7 человек, которая работает с классом на протяжении всего периода обучения. Дети обучаются в маленьких группах «смешанных способностей» по 4—6 человек. Такая малая учебная группа сохраняет постоянный состав на протяжении нескольких лет обучения. Поскольку педагогическая команда преподает все дисциплины, включенные в учебный план, ей легко обеспечить межпредметные связи и произвести адаптацию читаемого курса к индивидуальным особенностям каждого учащегося. Среди методов преподавания предпочтение отдается консультированию, разъяснению материала в соответствии с мотивацией, интеллектуальными способностями и спецификой протекания психических процессов каждого. В качестве средства контроля усвоения широко применяется разработка тематического проекта, в котором может проявиться как индивидуальность учащихся, так и взаимная поддержка.

Педагогическая команда является основной организационной единицей, которая полностью обеспечивает образовательный процесс в параллели одногодков из 60—100 человек. В одном образовательном учреждении работают одновременно несколько педагогических команд, однако они достаточно автономны в своей деятельности. На основе официальной программы педагогическая команда ставит приоритетные цели, разрабатывает авторский подход к преподаванию, расставляя содержательные акценты, определяя уровень сложности изложения для каждой малой группы учащихся, формируя расписание уроков и воспитательных мероприятий.Образовательные траектории каждой малой группы устанавливаются на основе входной диагностики и могут корректироваться в ходе обучения. Объем и содержание предметного материала строго не определены. Вследствие этого разные параллели учащихся существенно отличаются друг от друга по мировоззренческим установкам и доминантам полученного образования.

Учитель является одновременно преподавателем и воспитателем. Существенной частью его деятельности становятся процессы, связанные с адаптацией и взаимодействием членов малой «домашней» группы. Он поддерживает положительный психологический микроклимат в ней, ориентируя учащихся на совместную деятельность и взаимопомощь. Это выражается в том, что преподаватель может во время занятий дать психологическую консультацию либо предложить для решения в рамках изучаемого курса задания на злободневную для учащихся тему.

*Особенности* инновационной модели:

1. Программа строится по сетевому принципу. Образование носит тематический характер. Граница между различными предметами нечеткая, размытая. Их содержание логически и организационно взаимосвязано. Теоретические знания сочетаются с прикладными. Курс обучения сравнительно открыт, может ситуационно перестраиваться по предложениям команды учителей и учащихся.

2. Соблюдаются базовые организационные принципы: неизменный состав педагогической команды, работающей с учащимися одного года обучения; автономность деятельности и соответственно отличающиеся методологические подходы разных команд к образованию; разносторонняя подготовленность педагогов, а также тесная связь единой на всем протяжении обучения команды учителей с конкретной малой «домашней» группой учащихся.

3. Предметом педагогического наблюдения и корректирующего воздействия являются не только когнитивные успехи учащихся и нормативность их поведения, но также наличие у них аффективных и экспрессивных знаний и умений. Результатом образовательно-воспитательного процесса являются сотрудничество членов малой группы и установление стабильных межличностных отношений между ее членами.

[**Глава 2**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/6/#a_menu)

[**Учебная деятельность как система**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/6/#a_menu)

Всякое научное знание построено на строгой классификации и систематизации фактов, на установлении объективных связей между ними. Усвоение новых знаний на базе уже известных, использование знаний, приобретенных при изучении одного предмета, для понимания сущности новых сведений, рассматриваемых на уроках по другому предмету, т.е. установление постоянных связей, является весьма существенным для систематизации изучаемых фактов и установления закономерностей.

Эрудиция человека определяется прежде всего тем, насколько он овладел системой понятий, в которых обобщены наиболее существенные признаки явлений и отражаются объективные связи между ними. Усиление понятийной основы обучения необходимо для повышения теоретического уровня подготовки. Номенклатура понятий, подлежащих усвоению, постоянно расширяется. Включение большого количества новых понятий требует их упрощения и популяризации. Сложное теоретическое знание вступает в противоречие с принципом доступности обучения, а адаптация научных данных к уровню понимания учащихся ведет к девальвации теорий.

Принцип системности отражает всеобщность взгляда на объекты, явления и процессы мира как на систему со всеми присущими ей закономерностями.

Рассматривая педагогический процесс как систему, мы выделяем в нем взаимосвязанные подсистемы: преподавание (обучение) как деятельность учителя и учение как деятельность ученика.

Понятие «подсистема» подразумевает, что выделяется относительно независимая часть системы, обладающая свойствами системы и имеющая подцель, на достижение которой она ориентирована.

В каждой из означенных подсистем различают когнитивный (предполагает определенный уровень развития ряда психических функций), поведенческий (операциональный) и аффективный (мотивационный) компоненты. В каждом компоненте можно выделить процессуальный (динамический) и результативный (статический) аспекты.

На первых этапах системного анализа важно уметь отграничить систему от среды, с которой взаимодействует система. Преподавание в нашем случае рассматривается как средовой фактор.

[**ДИНАМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/7/#a_menu)

Рассмотрим подробно специфику учения как познавательной деятельности, являющейся частью трудовой деятельности, в процессе которой человек постоянно сталкивается с новыми свойствами окружающих предметов.

Динамическая структура учебно-познавательной деятельности отражает определенные взаимосвязи, взаиморасположение составных частей системы и представляет собой декомпозицию системы во времени, отображая этапы деятельности человека.

Систематическое обучение связано с кардинальным решением проблемы интеллектуального развития.

Для успешного обучения индивид должен последовательно пройти несколько крупных *этапов познавательной деятельности:*

1) этап непосредственного восприятия объектов и наблюдения за ними;

2) этап репродукции, наиболее точного воспроизведения воспринятого;

3) этап концептуального познания, позволяющий путем анализа и логического суждения выделять в массиве накопленной (на 1-м этапе) и отрефлексированной (на 2-м этапе) информации наиболее существенное и непротиворечивое (принципиальное);

4) этап инновационного синтеза, построения нового образа с привлечением несущественных, случайных деталей объекта, воспринятых в опыте (на 1-м этапе), отвергнутых на аналитическом (3-м) этапе, и произвольных комбинаций существенного (найденного на 3-м этапе) и стохастического (репродуцированного на 2-м этапе).

Соответственно первый этап познавательной деятельности базируется на ощущениях, второй — на памяти; третий — на конвергентном мышлении и четвертый — на дивергентном мышлении и воображении.

В процессе познания реализуется единство предметно-чувственной деятельности и ее осознания. Переход к каждому следующему этапу познавательной деятельности невозможен без четкой фиксации завершения предыдущего, и последовательность этих этапов существенно влияет на результат учебного процесса.

Этап восприятия и наблюдения

На первом этапе ученики должны наблюдать за происходящим в мире и за собственными действиями, накапливая фактический материал. Здесь преобладает непроизвольное внимание, отмечающее то, что заинтересовало ученика или оказалось полезным для его жизнедеятельности. Преобладающие методы — объяснительно-иллюстративные, когда учитель передает учащимся информацию в виде образца для усвоения.

Непосредственное восприятие объектов и наблюдение за ними рассматривается нами в качестве базового этапа познавательной деятельности.

Наблюдение — это особая форма поведения человека по преднамеренному восприятию изменяющихся объектов реальности, обусловленная задачами деятельности.

Истоки познания лежат в восприятии реальности и в наблюдении за ней. Чтобы понять закономерности явлений природы и общества, нужно обобщить многократно наблюдаемое.

На организацию процесса наблюдения влияют социальные, психологические и физиологические характеристики учащихся. Восприятие и наблюдение являются естественными, функционально обусловленными сенсорными процессами.

Уже в конце XIX— в начале XX вв. позитивизм и следующие за ним течения (неопозитивизм, бихевиоризм) утвердили приоритет непосредственного наблюдения перед идеальным конструктом. О. Конт писал, что «если, с одной стороны, всякая позитивная теория должна по необходимости основываться на наблюдении, то, с другой стороны, также имеет смысл и то, что для осуществления наблюдения наш ум нуждается в какой-то теории». В учебном процессе носителем теории является педагог; он руководит процессом восприятия действительности учащимися.

Прецессионный (от лат. praecessio — предшествование) подход постулирует отношение к наблюдению как к этапу деятельности, предваряющему разумное логическое познание. Наблюдение — по сути целенаправленное восприятие. В этой связи необходимо строго различать «собственно наблюдаемые явления» (subject phenomena of observation) и «соотнесенные явления» (reference phenomena), выводимые непосредственно из понятий и лежащие в основе тех или иных суждений.

Применительно к процессу обучения, у педагога наблюдаемые явления непременно должны быть соотнесены с теоретическими концепциями и оценками, тогда как для учащихся те же явления прежде всего вызывают непосредственный интерес и должны быть классифицированы как «собственно наблюдаемые».

Наблюдение не сводится к восприятию, предшествующему мышлению, но включает и обратный процесс обусловленности воспринимаемого со стороны мышления. В ходе социального и культурного развития наблюдение превращается в обязательный аспект деятельности.

Сущность наблюдения как метода научного познания связана с его объектом и задачами. Проявляясь совместно, оба эти фактора меняют внутреннюю структуру наблюдения. Вопреки обыденным представлениям, выделение объекта наблюдения представляет собой достаточно сложную операцию, поскольку пространство воспринимаемых объектов всегда включено в процесс наблюдения и служит основой оценки наблюдаемого события как совершающегося в его временных рамках.

С процессуальной стороны наблюдение включает в себя все многочисленные характеристики восприятия («снимает» эти закономерности). Одной из таких характеристик является избирательность (селективность) восприятия. Она имеет сложную многоуровневую природу, начиная от закономерностей соотношения фигуры и фона и кончая различными аспектами семантических влияний. Избирательность выступает причиной трудности осуществления «сплошного» наблюдения, т.е. фиксации всего, что находится в поле зрения.

Другой характеристикой является предметность, осмысленность восприятия, которая непосредственно связана с апперцептивностью, т.е. ролью в восприятии прошлого опыта, запаса знаний индивида, его индивидуально-психологических особенностей, отношения к объекту наблюдения. В реальной познавательной деятельности наблюдение неотделимо от той конкретной ситуации, в которой оно осуществляется, от исходных установок наблюдателя, а главное — от его деятельности.

Наблюдение как метод научного познания по критерию времени классифицируется на повествовательное (нарративное), содержательно-выборочное и интервально-выборочное.

Повествовательное наблюдение используется для изучения непрерывных и трудно прогнозируемых процессов. В нем заранее не намечены какие-либо специфические характеристики объекта, и поэтому оно, возлагая повышенную нагрузку на перцептивную и мнестическую функции наблюдателя, в наибольшей степени подвержено объективным ошибкам. Этот вид наблюдения, отличающийся особой трудоемкостью, активно применяется на занятиях по первоначальному знакомству с окружающим миром.

Содержательно-выборочное наблюдение — наиболее распространенный в познавательной деятельности вид наблюдения, он открывает путь к выявлению частоты определенного события и, следовательно, к широкому использованию статистических методов анализа результатов.

Интервальное наблюдение применяют при необходимости провести наиболее детальное восприятие объекта. Оно применяется в случае предварительного установления временных интервалов события, например, наблюдение за восходом солнца.

Результативность осуществляемых наблюдений зависит от того, насколько они отражают сущность изучаемого явления. Это ставит важнейшую для преподавателя проблему кодирования уже на первом этапе познавательной деятельности.

Кодирование проявляется в выделении определенных фрагментов реальности, соответствующих учебной задаче. В естественных науках в решении этой проблемы большую роль играет принимаемая в том или ином случае система измерений. В гуманитарных науках специфика кодирования первоначально состоит в установлении единицы наблюдения, и лишь после этого речь может идти о применении той или иной системы измерений.

Важнейшим критерием адекватности единицы наблюдения является ее репрезентативность по отношению к семантике объекта в целом или хотя бы по отношению к его существенным аспектам. Наряду с репрезентативностью единицы наблюдения детерминируются учебной задачей (описание феномена, установление функциональных отношений, контроль воздействия).

Систематическое наблюдение имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать в учебно-познавательной деятельности:

1) наблюдение должно быть «прямым», иначе говоря, в нем должно быть сведено к минимуму использование выводного знания, а также влияние личности наблюдающих;

2) наблюдение необходимо осуществлять в жестко контролируемых условиях, и лишь те его данные имеют научную ценность, которые могут быть получены в повторном наблюдении.

Этап репродуцирования

На втором этапе учащимся необходимо вспоминать то, что они наблюдали, с точным и подробным воспроизведением деталей, дополняющих картину повседневного опыта и способствующих созданию более полных представлений. Репродуцирование происходит на основе произвольного внимания, припоминания того, что человек ощущал, но не зафиксировал при первоначальном наблюдении. Воспроизведение деталей позволяет уменьшить редуцирование восприятия и, следовательно, его искажение, связанное с состоянием учащегося на предшествовавшем этапе познавательной деятельности. Кроме того, многократное воспроизведение прошлого опыта с реконструкцией ощущений является мощным психотерапевтическим фактором, стабилизирующим эмоциональное состояние.Основной метод обучения — репродуктивный, когда педагог добивается от учащихся запоминания и точного воспроизведения учебного материала.

Без этапа репродуцирования наблюдение сводится до уровня перцепции и выпадает из исторического и деятельностного контекста. Многозначность наблюдения уточняется в ходе репродукции в соответствии с задачей конкретной деятельности.

В процессе наблюдения человек обращает внимание прежде всего на те объекты, которые ему уже известны, тогда сам процесс наблюдения оказывается предсказуемым. В силу этого характерно, по сравнению с более аналитическими формами познания, огромное преимущество редуцирования его данных относительно независимо от сложности объекта.

Способность фиксировать наблюдаемое зависит от уровня сформированности структуры памяти. В свою очередь, успешность фиксации зависит от того, располагает ли наблюдатель кодами, достаточными для выражения содержания наблюдаемого, возможностью отражать последовательность событий в понятиях «раньше», «потом», «начало» и «окончание» действия и т.д. Развитая структура памяти позволяет фиксировать наблюдаемое не только в его временной, но и в смысловой последовательности.

Использование при репродуцировании различной усиливающей и фиксирующей аппаратуры позволяет заново воспроизводить материал наблюдения, проверив и дополнив таким образом результаты непосредственного наблюдения.

Точность данных наблюдения, удовлетворяющая заранее разработанным критериям, проверяется при сопоставлении с результатами других методов и изменяющимися условиями исследования; можно говорить о двух аспектах точности наблюдения в отношении изменяющегося процесса — об абсолютных и относительных порогах.

В учебном процессе проблема точности наблюдения находится в связи с вопросом о согласованности данных наблюдения различных наблюдателей. Так, например, факт согласованности результатов нескольких наблюдений или же совпадения данных нескольких наблюдателей не следует представлять как логическую необходимость их истинности.

Этап концептуального познания

На третьем этапе учащиеся должны на базе произведенной ранее механической тренировки памяти проанализировать наиболее существенные стороны конкретных явлений, усвоить определенные правила и теоретические сведения, овладеть системой понятий, вывести наиболее рациональный алгоритм действий. Механически заученное на предыдущем этапе осознается, в нем вычленяются наиболее характерные стороны, раскрываются связи между явлениями, воспоминания осмысливаются, умения действовать в реальной среде рационализируются. Мышлению свойственны обобщенность и опосредованность, ранжирование репродуцированных явлений, селективность — характеристики, которые становятся решающими для формирования умозаключения.

Внимание учащихся на третьем этапе также произвольно. Аналитическое мышление требует волевого усилия. На данном этапе целесообразно применение исследовательских методов обучения, когда учитель вместе с учащимися формулирует задачу, направляя учеников на нахождение способов и приемов ее решения.

На этапе концептуального познания важно истолкование наблюдаемого. О. Конт писал: «Если, созерцая явления, мы не подводим их под какие-либо принципы, то мы лишаемся возможности сгруппировать эти изолированные наблюдения и вывести из них какие-либо заключения. Более того, мы были бы не способны фиксировать их в нашем уме. Обычно такие факты остались бы незамеченными для наших глаз».

Результат наблюдения уже не только реализуется в изменении самих трудовых операций, но он обязательно связан с появлением качественно новых, в известной мере обобщенных действий, включаемых в процесс познания в качестве средства управления этим процессом.

На этом этапе все больше выступают на первый план замысел деятельности, соотношение исследуемого объекта с другими, осмысление результатов, контроль. Тем самым в познании возрастает роль мышления, связь которого с опорными данными восприятия усиливается и в то же время становится все более опосредованной.

В педагогике содержательное обобщение рассматривается как процесс восхождения от абстрактного к конкретному, результатом которого является образование теоретических понятий и теоретического типа мышления (по Давыдову, 1972). Отличительной чертой теоретического, научного обобщения обычно считается то, что оно представляет собой обобщение внутренних качеств объекта, т.е. таких, которые непосредственно не воспринимаются, а являются продуктом умозаключения, получаются опосредованным путем.

Материал наблюдения через систематизацию обобщается, что способствует установлению причинно-следственных отношений между воспринятыми и воспроизведенными объектами изучения.

Возможны и практически используются на третьем этапе познавательной деятельности классификации результатов наблюдения:

•по уровням анализа (т.е. по степени «молярности» или, наоборот, «молекулярности» единицы наблюдения по отношению ко всему изучаемому процессу);

•по семантике сходства — топографического или функционального.

При интерпретации данных наблюдения в центре внимания оказываются вопросы достоверности их обобщения по параметрам субъекта, времени, ситуации наблюдения, особенностям поведения и сравнения с данными других методов исследования.

Выделяют*четыре признака конвергентного мышления*, формируемого у учащихся на третьем этапе познавательной деятельности:

1) доведение до предела логической схемы рассуждения;

2) лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший ведущий к данной цели логический путь, беспощадное отбрасывание всего, в чем нет абсолютной необходимости для безупречной аргументации;

3) четкая расчлененность хода аргументации;

4) скрупулезная точность символики.

Этап инновационного синтеза

На четвертом этапе познавательной деятельности, представляющем собой обобщение и синтез первичного опыта, впервые появляется возможность искать варианты применения выявленных закономерностей в новых ситуациях, смещать акценты, проектировать нестандартные сочетания свойств, производить изыскание девиаций с оценкой степени их допустимости и опасности последствий отступления от норматива.

Внимание здесь носит послепроизвольный характер. Интерес к познанию не является спонтанным, как на первом этапе, этот интерес – следствие усиленного внимания к предмету изучения. На данном этапе уместно применение эвристических методов познавательной деятельности, когда учитель организует поиск новых знаний с помощью подведения учащихся к постановке задачи. Целесообразно также проблемное построение урока, которое дает возможность переосмысления того, что было усвоено ранее, путем создания сложных ситуаций, определения возможных путей их разрешения и выделения наиболее приемлемого решения при заданных ограничениях. Изменение структуры воспринятого объекта при трансформации его в моделируемый образ способствует усилению регуляции познавательной деятельности учащегося, а, следовательно, становлению его субъектности.

Четвертый этап познавательной деятельности предполагает выход за рамки наблюдаемого, что является самостоятельной мыслительной операцией.

Инновативное дивергентное мышление предполагает определенный уровень развития временных представлений, которые, включаясь в создаваемый образ уже в качестве его компонентов, в свою очередь, служат усовершенствованию его внутренней структуры.

Регуляция нового образа как результат волевых усилий учащегося связана с необходимостью менять воспроизводимые в образе объекты в зависимости от изменения старого или появления нового замысла. Такая регуляция предполагает перекодирование и декодирование усвоенной ранее информации. В современной науке обобщения редко делаются на уровне «воспринимаемых фактов». О многих процессах, которые недоступны непосредственному наблюдению, но являются объектами изучения, мы судим по их «следам»; последние вообще ничего не значат без соответствующей интерпретации.

В зависимости от объекта и конкретных условий познавательной деятельности данные, полученные на предшествующих этапах исследования, могут изменить свою семантико-логическую структуру в соответствии с инновативным эталоном.В современной науке ряд авторов, вслед за Д. Кэмпбеллом, обозначает эту тенденцию как проблему квазиэкспериментального планирования, т.е. планирования, учитывающего возможность воздействий со стороны неучтенных переменных. На данном этапе остро встает проблема причинно-следственной интерпретации усвоенных ранее данных.

Таким образом, познавательная учебная деятельность становится эффективной, если в ней соблюдается описанная процессуальная логика. Отступление от нее ведет к дисфункциям учебного процесса, снижая его результативность, усиливая тревожность учащихся и блокируя проявления воли и внимания.

[**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/9/#a_menu)

Ряд авторов уделяет большое внимание выделению и раскрытию сущностных свойств общего феномена деятельности, присущих любому ее виду.

Согласно теории М.С. Кагана (1974), *в структуре деятельности можно выделить пять основных блоков:*

1. Всякая целенаправленная активность субъекта должна иметь внутреннюю мотивацию. Выработка этой мотивации — первая задача психики.

2. Мотивация процесса деятельности должна преобразовываться в конкретную ориентацию этого процесса, выражающуюся в целеполагании и разработке плана, программы технологии действия.

3. Стратегия и тактика деятельности могут быть реализованы лишь при наличии некой операционной базы, при помощи которой действие непосредственно осуществляется. Соответственно этому психика должна обеспечить субъекту владение этими исполнительскими механизмами, умение оперировать ими.

4. Реальное действие может остаться неосуществимым, если деятельность не будет располагать необходимыми энергетическими ресурсами, имеющими физическую и психическую природу. Это приводит к необходимости искать в психике особый энергетический блок, обеспечивающий питание всей системы.

5. Деятельность не может быть саморегулирующейся системой, если субъект не сумеет получить информацию об эффективности совершаемых действий и корректировать на этой основе работу всех описанных выше блоков. Субъекту необходим последний блок — блок оценки результатов действий, благодаря которому становится возможной обратная связь.

На основании утверждения М.С. Кагана о постепенном формировании субъектности как качества действующего индивида, можно выделить четыре основных типа деятеля: объект, субъективированный объект, объективированный субъект, субъект.

Объект — действует по внешней инструкции под пристальным контролем извне.

В начале обучения ученик представляет собой объектный тип импульсивного деятеля с низким уровнем развития произвольности. У него происходит формирование ведущей функциональной системы, обеспечивающей процесс учебно-познавательной деятельности. В широком смысле речь идет об уровне развития умений и автоматизма произвольных движений, включая автоматизм зрительно-информационного анализа и аудирования, сенсорного контроля тонкой моторики рук.

*Особенности учебной деятельности объекта:*

1) проблемы с усвоением учебного материала;

2) в письменных работах большое количество ошибок, допущенных по невнимательности;

3) некоторые трудности при овладении навыками письма и чтения;

4) способность к планированию и осуществлению учебных действий сопровождается трудностями при их контроле и коррекции;

5) недостаточная усидчивость;

6) слабо развитая поведенческая саморегуляция;

7) при высокой мотивации эмоциональное включение в учебную деятельность (не дослушав объяснения, начинают выполнять задание);

8) трудности в выполнении ограничительных правил;

9) дополнительная мотивация может на короткое время стабилизировать деятельность;

10) на первых этапах работы — повышенная отвлекаемость;

11) средний уровень опосредованного запоминания;

12) способность к умозаключениям и к установлению причинно-следственных связей низкая.

*Коммуникативные особенности объекта:*

1) в общении со сверстниками активны, стремятся к лидерству, круг интересов широк, но отношения носят поверхностный характер;

2) с педагогами вступают в общение активно, часто обращаются с просьбами;

3) к замечаниям прислушиваются редко;

4) самооценка в общении — высокая, в остальных сферах — средняя.

*Прямой контроль педагога* выражен в непосредственном наблюдении за исполнителями, осуществляется иерархически: сначала контролируются лидеры, затем последователи и, наконец, аутсайдеры. Педагог вынужден побуждать учащихся к выполнению учебного плана. Для работы с группой учащихся-объектов используются такие приемы:

манипулирование путем административного прессинга (плохая оценка за плохое исполнение задания, хорошая оценка за хорошее выполнение задания);

манипулирование путем прессинга со стороны близкого окружения (беседа с родителями с просьбой об усилении контроля за правильностью исполнения заданий);

манипулирование путем личностного прессинга («Разве так можно — пришел учиться, а не учишься!»);

стимулирование интеллектуальных усилий (привлечение к внеклассной работе);

стимулирование психологическое (работа в парах с более сильными учащимися);

мотивирование через пример третьих лиц (сопоставление позитивного и негативного жизненного опыта, связанного с результативностью обучения);

мотивирование через беседы на этические темы на основе личного опыта (положительный либо отрицательный пример из биографии педагога).

*Субъективированный объект* действует по внешней инструкции самостоятельно в соответствии с освоенным ранее алгоритмом, добиваясь приемлемых результатов, качество которых оценивается педагогом, осуществляющим обратную связь. Способы действий основаны на четко сформулированном и оформленном порядке следования этапов, определяющем поле должного, допустимого, границы прав, ответственности. Стандарт для субъективированного объекта самореферентен и не допускает интерпретации. Он — императив системы, отсылающей к формальной позиции хорошего исполнителя. Действие в режиме стандарта возможно только при условии знания учащимися его содержания, принятия его в качестве правомерного, его интернализации. Группа субъективированных объектов включает пластичных учащихся со средним уровнем развития произвольности, следствием чего становятся нарушения внимания, замедленное восприятие и недоразвитие логического мышления.

*Особенности учебной деятельности субъективированного объекта:*

1) отсутствуют проблемы в усвоении учебного материала;

2) успеваемость удовлетворительная;

3) трудности в работе с учебным текстом преодолеваются в ходе индивидуальных консультаций, даваемых педагогом;

4) при выполнении домашних заданий возникают временные трудности;

5) дисциплинированы;

6) целеполагание и планирование учебных действий неустойчиво;

7) способность к преднамеренному запоминанию на среднем уровне;

8) владение приемами понятийного мышления на достаточном уровне.

*Коммуникативные особенности субъективированного объекта:*

1) взаимодействие со сверстниками определяется ситуативно;

2) конфликты разрешают мирным путем;

3) круг общения широкий, но близких друзей двое-трое;

4) успешны в коллективных формах деятельности;

5) с педагогами соблюдают дистанцию;

6) прислушиваются к замечаниям, но недостаточно старательны при их выполнении;

7) самооценка в познавательной сфере — высокая, в сфере общения и внеурочной деятельности — средняя.

*Педагогическое воздействие* должно быть направлено в первую очередь на поддержание имеющейся мотивации и развитие способностей к обучению. Для работы с этой группой учащихся используются следующие приемы:

стимулирование оценкой (публичное завышение оценки);

стимулирование через психологическое приятие («У тебя получится, хотя, может быть, и не сразу»);

стимулирование повторным объяснением материала (индивидуальные занятия с проверкой усвоения);

мотивирование положительным примером социального успеха людей со средними способностями («Терпение и труд все перетрут!»).

*Объективированный субъект* — самостоятельно ставит цели, соотнося их с ожиданиями общества и с собственными мотивами, а затем достигает поставленных целей, преобразуя при необходимости освоенный ранее алгоритм. Отличительной особенностью объективированного субъекта является рефлексивность, позволяющая осознавать значение деятельности. По определению А.Н. Леонтьева (1997), «значение» — это то обобщение действительности, которое фиксировано в слове или словосочетании. Это идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики. К «значению» в психологическом смысле относятся:

знания, представляющие собой обобщенное отражение действительности;

научные понятия (как разновидность знания), в которых сфокусированы общие и существенные свойства предметов и явлений;

умения как обобщенный «образ действия»;

различные нормы поведения.

Уровень развития произвольности объективированного субъекта высок, но дисгармоничен.

*Особенности учебной деятельности объективированного субъекта:*

1) трудности при выполнении заданий, требующих логического осмысления или творческого воображения;

2) высокий уровень эффективности в условиях регламентированной деятельности;

3) сниженная мотивация к самостоятельным действиям;

4) трудности с планированием и осуществлением нерегламентированных правилами действий;

5) проблемы в овладении письменной и устной речью;

6) тревога при публичных ответах (предпочитают читать «про себя»);

7) периодически проявляется вялость, пассивность, рассеянность, невнимательность;

8) повышенная критичность к результатам своих действий;

9) дисциплинированность;

10) средняя продуктивность при опосредованном запоминании;

11) трудности концентрации внимания (длительный период врабатываемости);

12) способность к непродолжительному сосредоточению и поддержанию внимания;

13) развитие понятийного мышления выше среднего.

*Коммуникативные особенности объективированного субъекта:*

1) со сверстниками тревожны и робки;

2) круг друзей состоит из 1—2 человек;

3) неудовлетворенность уровнем общения;

4) часто наблюдают за действиями сверстников со стороны;

5) с педагогами стараются общаться редко;

6) уважают педагога, соблюдают ролевую дистанцию;

7) прислушиваются к замечаниям, но не всегда стремятся их выполнять;

8) самовосприятие неадекватно, часто занижено;

9) самооценка зависит от отношения окружающих;

10) неудовлетворенность собой во всех сферах деятельности.

В процессах обучения и воспитания*результативность действий*субъективированных объектов*оценивается педагогом путем непосредственного согласования.*Согласование действий предполагает уход от формальной стандартизации в сторону эмоциональной непосредственности, спонтанности взаимоотношений учащегося и педагога. Субъективированный объект действует чаще в режиме самонастройки, чем в режиме следования неким формальным стандартам, поэтому вместе с самостоятельностью исполнителя возрастает внешний контроль за результативностью его деятельности. Педагог может использовать для работы с субъективированными объектами такие приемы:

манипулирование самолюбием («Неужели ты не можешь?»);

манипулирование чувством вины («Учись лучше, родители на тебя надеются, не зарывай талант в землю!»);

стимулирование экономией времени и сил («Не сделаешь правильно сразу, придется дать дополнительное задание на дом!»);

мотивирование целеполаганием («Знание этого правила пригодится тебе для выполнения заданий по следующей теме!»);

мотивирование посредством изменения ситуации развития (перевод в более сильную учебную группу);

мотивирование посредством постановки трудной и интересной задачи (предложение выступить с сообщением по дополнительному материалу, провести занятия вместо учителя);

мотивирование через разрешение личных проблем и стабилизацию эмоционального состояния (психологическая поддержка в трудных жизненных ситуациях).

Субъект деятельности представляет собой рефлексирующего человека с гармоничным высоким уровнем развития произвольности. Он самостоятельно ставит цели, прилагает волевое усилие для их достижения по алгоритмам, модернизируемым в соответствии с имеющимися условиями, умело их достигает и самостоятельно оценивает результат по критериям, предъявляемым сообществом и выработанным самостоятельно.

*Особенности учебной деятельности субъекта:*

1) хорошая успеваемость;

2) отсутствие трудностей в овладении учебным материалом;

3) высокий уровень поведенческой саморегуляции;

4) дисциплинированность;

5) предпочтение самостоятельной работы;

6) планирование своих действий и контроль исполнения;

7) познавательная активность;

8) опосредованное запоминание;

9) сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче;

10) развитое понятийное мышление.

*Коммуникативные особенности субъекта:*

1) со сверстниками потребность в контактах невысока; есть постоянный узкий круг партнеров;

2) средства общения хорошо развиты; характером общения удовлетворен;

3) присутствуют лидерские качества;

4) с педагогами адекватные ролевые отношения;

5) самооценка во внеурочной деятельности высокая;

6) развита критичность по отношению к себе;

7) возможно периодическое занижение самооценки в познавательной и коммуникативной сферах. Учащиеся этой группы практически не нуждаются в воздействии на мотивационную сферу со стороны педагога, они занимаются самообразованием, педагог выступает в роли источника информации и консультанта.

Повышение уровня субъектности может происходить неравномерно в разных сферах учебной и внеучебной деятельности. Развитие субъекта идет в направлении становления личности.

*В когнитивной сфере для личности характерно:*

1) адекватное восприятие действительности;

2) озабоченность проблемами, решение которых не служит прямо собственному благополучию;

3) автономность в суждениях;

4) способность нестандартно оценить обычные жизненные явления;

5) умение адекватно различать цели и средства;

6) творческий потенциал;

7) противодействие полной включенности в культуру

. *В коммуникативной сфере для личности характерно:*

1) объективное отношение к себе и другим;

2) спонтанность поведения;

3) некоторая обособленность, иногда стремление к одиночеству;

4) безграничность чувств;

5) ощущение общности с коллективом;

6) глубокие и проникновенные межличностные отношения;

7) демократичность;

8) доброжелательное чувство юмора.

[**Глава 3**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/10/#a_menu)

[**Процедурно-операциональная сторона педагогического процесса**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/10/#a_menu)

[**СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/10/#a_menu)

Система образования формируется государством. Государство определяет структуру всей системы в целом, принципы ее функционирования и направления (перспективы) развития.

Государственная образовательная политика

Принципы государственной политики в области образования отражены в законе Российской федерации «Об образовании» 1992 г. (с изменениями и дополнениями 1996 г.). В соответствии с этим законом государственная политика основывается на принципах, утверждающих, что система образования должна:

1. Носить гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей: жизни и здоровья человека, свободного развития личности, любви к окружающей природе, Родине, семье.

2. Поддерживать единое культурное и образовательное пространство, т.е. не только обучать учащихся, но защищать и развивать национальные культуры, региональные культурные традиции и особенности.

3. Создавать условия для общедоступности образования, приспособления системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

4. Иметь светский (т.е. не религиозный) характер в государственных, федеральных и муниципальных образовательных учреждениях (к негосударственным учреждениям это не относится).

5. Поддерживать свободу и плюрализм в образовании, внимательно относиться к различным мнениям и подходам (исключение составляет деятельность политических партий — в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций не допускается).

6. Носить демократический, государственно-общественный характер управления образованием и допускать автономность (самостоятельность) образовательных учреждений.

В настоящее время в системе образования значительную роль играют государственные образовательные стандарты. Они определяют содержание тех образовательных программ, которые реализуются в образовательных учреждениях. Государственные образовательные стандарты наряду с органами управления регламентируют деятельность учреждений образования и определяют общие параметры системы образования в целом.

На основе государственных образовательных стандартов разрабатываются образовательные программы. Образовательные программы определяют содержание образования на каждом конкретном уровне образования. Образовательная программа любого образовательного учреждения состоит из двух частей.

Первая часть программы формируется на основании федерального компонента образовательного стандарта (более 70% содержания программы). Это так называемый обязательный минимум содержания образовательной программы. Он устанавливается государственным образовательным стандартом по соответствующему предмету и обязателен для всех граждан России.

Вторая часть образовательной программы создается на основании национально-регионального компонента образовательного стандарта и является обязательной только для граждан России, проживающих в данном регионе.

Все образовательные программы в Российской Федерации подразделяются на общеобразовательные и профессиональные.

Общеобразовательные программы направлены на формирование общей культуры подрастающего человека, его адаптацию к жизни в обществе и создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных программ. К общеобразовательным относятся программы:

а) дошкольного образования;

б) начального общего образования (1—4-й класс);

в) основного общего образования (5—9-й класс);

г) среднего (полного) общего образования (10—12-й класс).

Профессиональные программы предназначены для подготовки специалистов соответствующих квалификаций путем последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней обучающихся. К профессиональным относятся образовательные программы:

а) начального профессионального образования;

б) среднего профессионального образования;

в) высшего профессионального образования;

г) послевузовского профессионального образования.

Для всех представленных выше основных образовательных программ (и общеобразовательных, и профессиональных) государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания.

Кроме основных образовательных программ, в образовательном учреждении могут реализовываться дополнительные образовательные программы — факультативы, курсы по выбору, программы учреждений культуры и спорта.

Образовательные учреждения в своей деятельности реализуют одну или несколько образовательных программ. Однако формы освоения гражданином РФ образовательной программы могут быть различны. В соответствии с законом РФ «Об образовании» освоение образовательной программы допускается:

1) в очной, очно-заочной (вечерней), заочной формах;

2) в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Первая форма характеризуется тем, что в ходе образования постоянно существует связь «обучаемый—преподаватель». Эта связь может осуществляться в ходе непосредственного общения (при очном и очно-заочном обучении) или через контрольные работы (при заочном обучении).

При второй форме освоения образовательной программы обучаемый только сдает экзамены по определенным частям образовательной программы. При этом преподаватели не следят за процессом его подготовки. Вся ответственность за качество усвоения программы лежит на учащемся либо на его законных представителях.

Первая и вторая формы получения образования принципиально различны. Однако закон РФ «Об образовании» разрешает сочетание этих форм.

Образовательные учреждения

Прямыми задачами образовательного учреждения являются образование, обучение и воспитание учащихся.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем, что образовательные учреждения реализуют образовательные программы для учащихся разного возраста, уровня подготовки и способностей различают образовательные учреждения нескольких типов:

1) дошкольные;

2) общеобразовательные (начального, основного, среднего общего образования);

3) профессиональные (начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования);

4) дополнительного образования (детей, взрослых);

5) специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;

6) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

7) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Образовательные учреждения каждого типа могут подразделяться на виды (внутри своего типа). Например, кроме обычного общеобразовательного учреждения (школы), официально утверждены еще три вида общеобразовательных учреждений. К ним относятся гимназия, лицей и школа с углубленным изучением отдельных предметов.

Гимназия — вид общеобразовательного учреждения, ориентированного на формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук. Она функционирует с 5—6-го класса. Образование в гимназии дается на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков.

Лицей может открываться только на базе профильного высшего заведения. Совместно с вузом лицей образует учебный комплекс. Обучаются в нем учащиеся старших классов. Лицей предназначен для проведения повышенной подготовки по отдельным предметам, осуществления ранней профилизации учащихся и подготовки выпускников к осознанному выбору профессии, самостоятельному творческому обучению в вузе.

Общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов дает расширенное, углубленное образование по одному или нескольким предметам одной области знаний и осуществляет раннюю специализацию в соответствующей области знаний. Для реализации разработанной общеобразовательной программы школа может привлекать профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских учреждений, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени с 1-го по 11-й (12-й) класс.

Кроме утвержденных официально, в России действуют и другие виды общеобразовательных учреждений. Широкое распространение получили воскресные школы, авторские школы, учебные комплексы «детский сад—школа» и др.

Управление образованием

Россия состоит из различных субъектов федерации. Поэтому управление всей хозяйственной деятельностью в стране осуществляется на двух уровнях: общегосударственном и на уровне конкретного субъекта федерации. Кроме того, управление на местах — в городе, районе — осуществляется органами местного управления (третий уровень).

Подобно этой хозяйственной системе управления построено и управление образованием, включающее в себя органы управления трех уровней.

Федеральный уровень — включает в себя органы управления образованием общегосударственного значения. К ним относятся федеральные органы управления образованием: министерство общего и профессионального образования РФ и другие федеральные органы, имеющие отношение к системе образования.

Уровень субъектов РФ: министерство образования Чувашии, департамент образования г. Москвы, министерство образования Ростовской области и т.д.

Местный уровень — районные и городские органы управления образованием при местных администрациях.

К ведению*федеральных органов управления образованием*относятся вопросы стратегического характера.

Формирование и осуществление федеральной политики в области образования.

Разработка и организация федеральных и международных программ развития образования.

Установление федеральных компонентов государственных образовательных стандартов.

Разработка и утверждение типовых положений об образовательных учреждениях, установление порядка их создания, реорганизации и ликвидации.

Установление перечней профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование.

Установление порядка лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений.

Установление порядка аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений.

*Органы управления образованием субъектов Федерации*определяют особенности реализации федеральных законов и нормативов в своих регионах. В их ведении находятся следующие проблемы:

Формирование законодательства субъектов РФ в области образования.

Разработка и реализация республиканских, региональных программ развития образования.

Установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов.

Определение особенностей порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений.

Формирование бюджетов субъектов РФ в части расходов на образование, установление местных налогов на образование и так далее.

Присоединение в 2003 г. России к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание российских образовательных реформ. В качестве значимых векторов дальнейшей модернизации российского высшего образования на первый план вышли общеевропейские ориентиры развития образовательных систем, отвечающие целям интернационализации и создания общеевропейского пространства высшего образования.

Важнейшими направлениями действий стран-участниц Болонского процесса являются:

введение двухцикловой (начиная с Берлинской конференции – трехцикловой) структуры высшего образования (бакалавр-магистр-доктор);

использование кредитной системы ЕСТS, которая становится общим базисом для национальных кредитных систем;

рост мобильности студентов, преподавателей и персонала, формирование подлинной культуры мобильности и проведение политики международной открытости вузов;

развитие сотрудничества в области качества образования …в направлении общеевропейского понимания;

объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ и совместных степеней, создание дополнительных учебных модулей и курсов с европейским содержанием и ориентацией;

формирование подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь;

активизация роли студенчества в осуществлении болонских преобразований; студенты должны участвовать в них как компетентные, активные и творческие партнеры;

повышение привлекательности европейских вузов, призванных стать открытыми для всех регионов мира, являться органической составляющей международного академического сотрудничества, в котором доминируют подлинные академические ценности;

достижение синергии Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, при которой особую значимость приобретают научные исследования, обучение исследовательским методам и поддержка междисциплинарности.

[**КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕГО УЧАСТНИКОВ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/11/#a_menu)

Движущей силой педагогического процесса являются противоречия — субъективные и объективные.

*К субъективным противоречиям относятся:*

1) противоречия между воспитанием и образованием, осуществляемыми в ходе педагогического процесса;

2) противоречия между тенденциями гуманитаризации и технократизации педагогического процесса.

*К объективным противоречиям относятся:*

1) противоречия между уровнем развития учащегося, состоянием его знаний, умений, навыков и требованиями жизни. Это противоречие преодолевается за счет непрерывного образования, интенсивного обучения, трудового, гражданского, физического, нравственного воспитания;

2) противоречия между выдвигаемыми требованиями познавательного, трудового, практического, гражданского характера и реальными возможностями их реализации;

3) противоречия между потребностями учащегося и социально-психологическими условиями педагогического процесса.

Развитие человека требует организации взаимосвязанных процессов – образования, обучения и воспитания. Эти процессы имеют различные задачи и потому, пересекаясь друг с другом, а иногда даже совпадая во времени, принципиально отличаются друг от друга методами и формами организации.

Образование представляет собой процесс трансляции и усвоения фундаментальных знаний, который содержит следующие элементы: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации.

Обучение — процесс передачи и приобретения мыслительных и операциональных умений, обеспечивающих формирование и освоение алгоритмов деятельности.

Воспитание — процесс передачи от поколения к поколению интернализации ценностных ориентаций и когнитивно-поведенческих стереотипов. В ходе воспитания человек подвергается множеству влияний и накапливает положительный и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания.

Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе — педагогическое взаимодействие — включает в себя педагогическое влияние, его восприятие, усвоение, собственную активность воспитуемого.

В ходе педагогического взаимодействия проявляются *связи между субъектами и объектами воспитания.* Особенно распространены информационные связи, проявляющиеся в обмене информацией между воспитателями и воспитуемыми. Имеют значение также интеракционные связи, возникающие в процессе совместного действия участников педагогического процесса.Не менее важны эмоциональные связи, возникающие в процессе общения учащихся и педагогов.

*Специфика педагогического воздействия обусловлена следующими факторами:*

отдаленностью результатов, проявляющихся в изменчивой социальной среде;

влиянием на результат личностных качеств педагога: его убеждений, особенностей мышления, черт характера;

принципиальной незавершенностью процесса накопления знаний, совершенствования умений и апробации когнитивно-поведенческих стереотипов.

*Педагогический процесс протекает по следующим законам:*

1) закон социальной обусловленности целей, содержания и методов — раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений на воспитание и обучение. Речь идет о том, чтобы полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов;

2) закон взаимообусловленности обучения, воспитания и досуговой деятельности учащихся — определяет отношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами;

3) закон целостности и единства педагогического процесса акцентирует неразрывность его составляющих — образования, обучения, воспитания;

4) закон единства и взаимосвязи теории и практики предполагает, что практическая деятельность должна основываться на фундаментальных теоретических знаниях;

5) закон динамики педагогического процесса подчеркивает, что взаимодействие между педагогом и воспитуемым имеет поступательный характер: чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

По своей сущности педагогический процесс — это системно развивающиеся события, на которые оказывает влияние специфика общественного развития, формирования личности, а также *закономерности*самого *процесса обучения,* к которым относятся:

1. Закономерность развития личности. На степень развития личности влияет окружающая среда, средства и способы педагогического воздействия, наследственность.

2. Закономерность обусловленности педагогического процесса потребностями и возможностями общества.

3. Закономерность соответствия педагогических воздействий и мотивации обучаемых на познание окружающей действительности предполагает стремление учителя дать учащимся те знания, которые их более всего интересуют и которые им пригодятся в дальнейшей жизни.

4. Закономерность соответствия педагогических воздействий потребностям участия обучаемых в индивидуальной и коллективной деятельности. Каждый вид деятельности требует определенных личностных качеств. В активной индивидуальной и групповой деятельности в ходе решения практических задач у индивида появляется необходимость в определенных знаниях, навыках и умениях.

5. Закономерность соответствия педагогических воздействий психофизиологическим возможностям обучаемых.

6. Закономерность соответствия педагогической деятельности и возможности обучаемых перерабатывать определенный объем информации. Информационное воздействие должно быть дозировано, логически структурировано, доступно для понимания и воспроизведения. Уровень сложности информации не должен существенно превышать возможностей обучающихся.

7. Закономерность моделирования деятельности обучаемого и обучаемых применительно к требованиям условий жизнедеятельности.Эта закономерность требует, чтобы весь процесс обучения соответствовал требованиям реальной жизни, особенностям развития общества. Учебный материал должен насыщаться примерами из практики, а также сопровождаться деятельностью, в ходе которой учащиеся могут применять полученные знания, умения и навыки.

Различают *внешние и внутренние закономерности педагогического процесса.* К первым относятся закономерности, зависящие от внешних условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. К внутренним закономерностям относятся связи между компонентами педагогического процесса, между его целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, это зависимость между преподаванием, восприятием и изученным материалом.

Перечисленные выше закономерности лежат в основе принципов целостного педагогического процесса и служат теоретической основой для выработки принципов обучения и правил практической педагогической деятельности.

*Принципы педагогического процесса:*

1. Принцип общественно-ценной целевой направленности учебно-воспитательного процесса.

Целевая направленность содержания и организации обучения и воспитания способствует формированию целостного научного мировоззрения учащихся, определению их социального настроения, состояния чувств, воли и стремлений. В соответствии с этим принципом каждый факт, процесс, явление природы и общества необходимо анализировать в развитии, во взаимосвязи с другими природными и общественными процессами, фактами, явлениями.

2. Принцип комплексного подхода находит свое воплощение в межпредметных связях, а также во взаимосвязи игровой, познавательной, трудовой, коммуникативной деятельности.

Принцип комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу отражает объективное требование органического единства обучения, воспитания и образования.

3. Принцип связи учебно-воспитательной работы с жизнью.

Он реализуется в стимулировании учеников к использованию полученных знаний, анализу и преобразованию окружающей действительности, выработке собственных взглядов. Для этого используется рассмотрение примеров и ситуаций из реальной жизни

. 4. Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся.

Принцип прочности требует, чтобы знания закреплялись в памяти учеников, став основой поведения. Запоминание и воспроизведение материала зависят не только от сложности материала, но и от отношения к нему, поэтому для прочного усвоения необходимо сформировать позитивное отношение и интерес к изучаемому.

5. Принцип целостного и гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического формирования личности предполагает развитие сущностных сил, задатков, физических и духовных возможностей учащихся.

Общее образование и развитие в том и состоит, чтобы обеспечить возможность проявиться внутренним силам человека с его убеждениями и природными склонностями.

6. Принцип последовательного сочетания массовых, коллективных, групповых, индивидуальных форм работы.

Его реализация позволяет упрочить усвоение знаний и приобретение умений, а также получить навыки межличностного взаимодействия, взаимопомощи, взаимоконтроля, ответственности.

7. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности учащегося.

8. Принцип научности содержания и методов педагогического процесса.

Он отражает взаимосвязь с современными научными знаниями и практикой политического устройства общества. Принцип научности требует, чтобы содержание обучения было связано с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало текущее состояние науки.

9. Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры.

Он придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям учащегося. Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке. Он требует логического построения как содержания, так и организации обучения. Систематичность выражается в соблюдении ряда правил:

изучаемый материал планируется, делится на темы, устанавливается порядок и методика работы с ними;

в каждой теме устанавливаются содержательные центры, выделяются главные понятия, идеи, материал логически структурируется;

при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

10. Принцип доступности обучения требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей.

Трудности, с которыми сталкивается учащийся в ходе выполнения учебных заданий, зависят как от сложности содержания учебного материала, так и от методического структурирования деятельности учащихся, применяемого педагогом.

11. Принцип согласованности требований образовательного учреждения, семьи, группы и общественного слоя, к которому принадлежит учащийся.

12. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Установлен ряд зависимостей, выражающих закономерные связи между особенностями формирующего влияния внешних и внутренних факторов, спецификой организации и осуществления педагогического процесса и результатами развития человека.

*Закономерности развития личности:*

1) развитие человека — внутренне детерминированный процесс, т.е. оно определяется не случайным набором внешних обстоятельств, сочетанием влияний внешних факторов, а внутренними противоречиями, психофизиологическими особенностями;

2) развитие детерминировано социальной ситуацией, представляющей собой особое отношение члена общества к социальной действительности;

3) развитие обусловлено мерой собственной активности человека, направленной на самосовершенствование;

4) развитие человека детерминировано типом ведущей деятельности, зависит от ее содержания и мотивов;

5) развитие опирается на систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, деятельности, к людям. Опыт таких отношений вместе со знаниями и умениями является условием формирования системы ценностей, идеалов, а в конечном итоге и мировоззрения личности.

*На развитие человека влияют следующие факторы:*

1) внешние факторы — макро-, мезо-, микросреда деятельности, общение, воспитание;

2) наследственные факторы — задатки, способности;

3) внутренние факторы — самовоспитание, собственная активность.

Педагогическое общение является важным средством учебного процесса.

Налаженная обратная связь существенна в любом контакте. Особенно актуальной является проблема адекватных форм обратной связи в ситуациях педагогического общения. Важным условием продуктивности обратной связи оказывается ее своевременность. Отсроченная межличностная информация по поводу ранее произошедшего может быть просто искажена фактором времени.

*Повседневное общение может развиваться в двух основных формах:*

инструктивно-назидательное, или монологическое, общение — его участникам отводятся роли активного инструктора и пассивного инструктируемого (общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода);

диалогическое общение — характеризуется конструктивным сотрудничеством участников.

В образовательном процессе у педагога в общении с учеником преобладающей оказывается именно первая из указанных позиций — он авторитарно предписывает, диктует, назидает. Такого рода монолог уместен при передаче ученику определенной суммы готовых сведений. Однако в практике воспитания (и, отчасти, обучения) эти ситуации являются частными производными по отношению к общению в форме диалога, т.е. совместного поиска решения равнокомпетентных проблем. Диалог, несомненно, является сущностью общения.

Для того чтобы управлять процессом обучения, мало знать материал, подлежащий усвоению, и методику организации обучения, надо знать объект, на который направлено обучение — т. е. знать ученика, уметь определить его возможности, его состояние, способности и мотивы.

Обучение направлено на изменение особого объекта — человека, который обладает личными потребностями и интересами. В педагогике принята *многофакторная классификация интересов:*

1. В зависимости от содержания или предметной области (объектов, на которые они направлены).

2. В зависимости от психологической сферы личности: познавательные (обращенные к области познания); действенно-практические (определяют предпочтение двигательно-практической сферы жизнедеятельности).

3. По сфере деятельности личности: игровые, учебные, профессиональные.

4. По сфере культуры личности: спортивные: философские, научные, религиозные, этические, эстетические.

5. По уровню проявления:

по широте: широкие (интерес к различным видам деятельности, темам и материалам) и узкие (интерес к отдельному виду деятельности, к определенной тематике и материалу);

по глубине: глубокие (характеризуются творческим отношением учащегося к работе, стремлением больше узнать об изучаемом явлении, о материалах и средствах деятельности) и поверхностные (если они направлены на внешнее удовлетворение в познании и деятельности);

по устойчивости: устойчивые (длительное сохранение относительно интенсивного интереса, независимо от характера и сложности учебно-познавательных и деятельностно-творческих задач) и неустойчивые (кратковременный интерес, зависящий от характера и сложности учебно-познавательных и деятельностно-творческих задач);

по характеру проявления: постоянные (не зависящие от конкретной ситуации) и ситуационные (интерес-любопытство);

по предметной опосредованности воздействия: прямые (непосредственный интерес к познанию деятельности) и косвенные (опосредованные другой областью знания или деятельности);

по активности действия: действенные (доминантно поглощающие все сферы личности, когда воля, эмоции и интеллект ученика полностью подчинены интересу к познанию и деятельности) и пассивные (интерес пассивно воздействует на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности, нет их устойчивого взаимодействия);

по определенности действия: стержневые (определенные, направленные на конкретный объект познания или выполнение определенной деятельности) и аморфные (неясные, направленные на неопределенную область объектов познания и преобразования);

по направленности действия: устойчиво-широкие (доминирующие в нескольких областях) и локально-стержневые (сосредоточенные в одной области);

по отношению к цели выполняемой учебно-познавательной или практической задачи: процессуальные (к алгоритму деятельности, средствам достижения результата) и целевые (только к результатам деятельности).

В педагогическом процессе сильное влияние на результат деятельности оказывают отношения — деловые, общественные, личностные (симпатия и антипатия, расположение и неприязнь, заинтересованность и равнодушие). Эти отношения становятся объективным фактором, оказывающим влияние на действия не только конкретного индивидуума, но и других людей-участников деятельности и общения.

В учебном процессе от отношений, которые складываются между учителем и учениками, между членами одного учебного коллектива, зависит, прежде всего, формирование личностных свойств учащихся — активности, самостоятельности, познавательных интересов, компетентности.

Признание отношений как фактора учебного процесса закономерно в силу важнейших методологических обоснований. Во-первых, это утверждает социальную роль учебного процесса, наличие в нем единства социальной, психологической и педагогической основы; во-вторых, вне общения людей деятельность невозможна.

В организации учебной деятельности важнейшее место принадлежит мотивации учения — внутренним побуждениям, которые связаны с отношениями учащегося к деятельности и ее соучастникам. Именно мотивация учебного процесса способствует самонастраиванию и самоорганизации деятельности, повышая ее эффективность.

[**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/13/#a_menu)

Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность трудовой деятельности вынуждают специалиста пристально изучать себя как профессионала. При этом не только происходит осознание тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формируется определенное самоотношение.

Профессиональное самосознание включает осознание себя, во-первых, в системе профессиональной деятельности, во-вторых, в системе делового общения, в-третьих, в системе мировоззрения (рис. 1).

Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамики и с точки зрения результата.

Когнитивный компонент профессионального самосознания представляет собой процесс самопознания и его результат — систему знаний о себе, индуцируемую в профессиональный Я-образ.



*Рис. 1. Структура профессионального самосознания*

Я-образ является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания себя во взаимодополняющих и взаимопересекающихся сферах личностного развития: трудовой, познавательной, коммуникативной. Профессиональный Я-образ является относительно устойчивым образованием, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов. Нельзя говорить о высоком уровне самосознания в случае неглубокого или неверного понимания себя хотя бы в одной из указанных сфер. Когнитивный компонент представляется в структуре самосознания ведущим.

Аффективный компонент профессионального самосознания характеризуется совокупностью трех видов отношений:

1) отношение к системе своих профессиональных действий, к целям и задачам, средствам и способам достижения этих целей, результатам своей работы;

2) отношение к реализации функций делового общения — информационной, социально-перцептивной, презентативной, интерактивной и аффективной; к системе межличностных отношений с коллегами и подчиненными;

3) отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к специалисту.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания, является самооценка. Самооценка в психологии рассматривается в двух аспектах: в ее связи с личностью и в ее связи с самосознанием. Для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе следует использовать термин «самооценивание». В процессе самооценивания на основе знаний о себе, о своих личных, профессиональных качествах и рефлексии возникает устойчивое обобщенное эмоционально-ценностное отношение человека к себе – самооценка.

Поведенческий компонент профессионального самосознания характеризуется внешними проявлениями. Основным психологическим механизмом поведения является удовлетворенность собой и своей профессиональной деятель- ностью.

Психологической предпосылкой развития профессионального самосознания и его конечного продукта — Я-концепции — является конструктивное преодоление дисфункций, препятствующих конкретным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации.

Обладая адекватной самооценкой, позитивным самоотношением и уверенностью в себе, субъект способен находить конструктивные способы преодоления трудностей и тем самым еще более расширять сферу профессионального самосознания.

Этот процесс развертывается благодаря наличию такого важного феномена личностного развития, как рефлексия. В традиционном понимании этот термин означает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

В то же время в социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Изучение рефлексии в этом ее значении осуществляется при общении и в совместной деятельности: в имитационных и организационно-деятельностных играх, в ходе психологических тренингов, при коллективном решении задач.

Рефлексию можно рассматривать в качестве механизма самосознания. Рефлексия дополняется и обогащается в процессе обратной связи, что позволяет индивиду корректировать совместную деятельность и общение, произвольно управлять своим поведением. Два психологических механизма — рефлексия и обратная связь — являются, по-видимому, комплиментарными.

Самоанализ специалиста, основанный на обобщенных принципах анализа деятельности, развивает у него рефлексию как профессионально значимое качество личности. Таким образом, рефлексия в профессиональной деятельности выступает двояко: и как один из механизмов профессионального самосознания, и как профессионально значимое качество личности. В форме продукта рефлексия является аффективно-когнитивным образованием, включающим эмпатию (понимание состояния другого человека, сопереживание).

Поскольку основными источниками развития самосознания личности являются собственная практическая деятельность человека и общение, то и на процесс развития профессионального самосознания и формирование убежденности в личностной и профессиональной компетентности оказывают влияние две наиболее значимые группы факторов (рис. 2). К одной группе относятся ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения — коллег, администрации, учеников. Во второй группе факторов можно выделить собственные мотивационно-ценностные ориентации педагога и ожидание от самого себя определенных профессиональных результатов.



*Рис. 2. Развитие профессионального самосознания*

Специалист, сталкиваясь в повседневной практической деятельности с ситуациями, требующими постоянного поиска эффективных способов действия, анализирует эти способы и оценивает результаты своего труда. На основе этого анализа, опирающегося на систему мотивационно-ценностных ориентаций, формируется когнитивный Я-образ как профессионала, испытываются эмоциональные переживания при самооценивании, индуцируемые в самоотношение. Когнитивная и аффективная подструктуры профессионального самосознания определяют поведенческую подструктуру.

Для специалиста, обладающего высоким уровнем профессионального самосознания и убежденного в своей компетентности, внешние оценки не становятся причиной возникновения психологической защиты и эмоционального напряжения, а служат предметом глубокого анализа и рефлексии. Однако для специалиста с низким уровнем профессионального самосознания расхождение внешних оценок с собственной оценкой превращается в сильный фрустрирующий фактор.

[**Заключение**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/14/#a_menu)

Сегодня педагогика является источником инноваций различного характера, направленности и значимости в смежных областях деятельности. Ее достижениями пользуются при работе с персоналом в любой организации, при выстраивании отношений с коллегами и партнерами. Активно начали использоваться педагогические технологии при работе с клиентами, в частности, лечебно-профилактических учреждений.

Расширение сферы применения педагогики требует от специалистов многих отраслей изучения ее многовекового опыта целенаправленного формирования сознания, отбора и структурирования содержания образования, технологии обучения и методики воспитательных воздействий.

В связи с задачей психолого-педагогического сопровождения пациентов медицинским работникам необходимо знание путей формирования ценностей здорового образа жизни: развития стрессоустойчивых установок у хронически больных; а также способов обучения навыкам самосохранительного поведения.

Одновременно знакомство с закономерностями учебной деятельности поможет студентам проявить свои интеллектуальные способности и ускорить профессиональное становление.

[**Список рекомендуемой литературы**](http://medread.ru/osnovy_obshhej_pedagogiki/14/#a_menu)

1. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / под ред. Н.Д. Ющук. — М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. — 304 с.

2. *Гершунский, Б.С*. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.

3. *Калувэ, де Л*. Развитие школы: модели и изменения. / де Л. Калувэ, Э. Маркс, М. Петри; пер. с англ. — Калуга: КАИС, 1993. — 240 с.

4. *Левитан, К.М.* Основы педагогической деятельности / К.М. Левитан. — М.: Наука, 1991. — 190 с.

5. *Новиков, А.М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития: публицистическая монография / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2000. — 272 с.

6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. А.В. Смирнова. — М: Академия, 1999. — 509 с.

7. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. — М.: Нар. образование, 1998. — 256 с.

8. *Симонов, В.П*. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами / В.П. Симонов; 3-е изд., испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 430 с.

9. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.