УЧЕБНОЕ / ПОСОБИЕ

Н. В. Бордовская
А. А. Реан

ПЕДАГОГИКА



Допущено учебно-методическим объединением вузов России
по педагогическому образованию Министерства общего
и профессионального образования Российской Федерации в качестве
учебного пособия для студентов высших учебных заведений

ПИТЕР

Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск
2006

ББК 74я7
УДК 37.01(075)
Б82

Бордовская Н. В., Реан А. А.

Б82 Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

ISBN 5-8046-0174-1

Учебное пособие представляет собой компактный и высокоинформативный очерк истории, теории и практики педагогики, написанный ведущими петербургскими специалистами по педагогике и педагогической психологии. Читатель узнает об основных этапах становления и новейших достижениях педагогики, о структуре мирового образовательного пространства, о разнообразии форм и направлений современной педагогической деятельности. Значительное место в данном пособии отведено анализу трудных педагогических ситуаций. Этот раздел поможет будущему профессионалу научиться активно использовать их воспитательный и обучающий потенциал, применять на практике современные психологические знания.

ББК 74я7
УДК 37.01(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-8046-0174-1

©ЗАО Издательский дом «Питер», 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 6

Глава 1. ЧТО ТАКОЕ ПЕДАГОГИКА? 10
Истоки происхождения «педагогики» и этапы ее развития 10
Педагогическая практика 15
Педагогика как наука 20
Основные категории педагогики 24
Общекультурное значение педагогики 29

Глава 2. ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА 32
Человек как предмет воспитания 32
Цели воспитания и самовоспитания 32
Воспитание как процесс 33
Способы воспитательного воздействия на человека 40
Типы воспитания 45
Модели и стили воспитания 49
Поликультурное воспитание. Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт 57

Глава 3. ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА 62
Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры 62
Образование как система и процесс 68
Модели образования 69
Возрастная динамика развития человека в процессе образования 78
Характеристика процесса обучения 86
Закономерности обучения 88
Виды и стили обучения 91
Образовательные технологии 98
Типы организации социальных отношений в процессе обучения 98
Формы организации обучения в школе и вузе 100
Дидактические теории и концепции 105

Глава 4. ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ 109
Развитие образовательных институтов в мировой практике: исторический аспект . 109
Инновационные образовательные системы XX века 123
Некоторые наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия 125
Инновации в высшей школе 127
Современное мировое образовательное пространство 130

Глава 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 141
Сущность и структура педагогической деятельности 141
Педагогическое общение 151
Стили педагогического руководства 158
Познание педагогом учащихся 162

Глава 6. ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 170
Образовательные системы и развитие личности 170
Социальная зрелость личности 174
Мотивация учения, поведения и выбора профессии 183
Что такое мотивация? 183
Как мотивация влияет на успешность учебной деятельности 185
Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи 187
Профессиональная мотивация 190
Развитие и социализация личности в семье 201

Глава 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 208
Педагогические задачи и варианты их решения 208
Задачи по проектированию содержания и отбора способов деятельности учеников 208
Задачи по изменению отношения к учебе 210
Задачи по педагогической диагностике 211
Задача на выбор линии поведения или способа воспитательного воздействия . 214
Задачи на применение метода «пример» 215
Задачи на выбор способа поведения 216
Задачи на выбор стратегии жизни и образа поведения 217
Задачи на выбор стиля поведения под «давлением среды» 219
Задача на выбор варианта ответа 221
Задачи на переориентацию 221
Задачи на оказание помощи в разрешении конфликта 223
Задача на усиление внимательности и самоконтроля 225
Задача на рост самостоятельности 225
Задачи на проявление и развитие творчества 226
Проблемные задачи 228
Задача на педагогическое стимулирование 228
Задачи самовоспитания 229
Задача на стимулирование к самовоспитанию 231
Педагогические ситуации 232
Ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений 232
Ситуации самооценки 236
Ситуации самокритики и самосозерцания 237
Ситуация выдержки и проявления вежливости в отношении 238
Ситуации пренебрежения и неуважения других 239
Ситуация выбора профессии 240
Ситуация стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам 241
Ситуация стимулирования к самостоятельности разрешения конфликтов 242
Ситуации стимулирования к самостоятельности принятия решений и действий 242
Ситуация стимулирования к самовоспитанию 245
Ситуация стимулирования ко лжи 246
Ситуация молчаливого одобрения 247
Ситуация соперничества 248
Ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действий 248
Ситуация выбора, приводящего к неудаче 249

Ситуация выбора критериев оценки труда педагога . . . 249
Ситуации предъявления требований . . . 250
Ситуации предъявления требования-унижения . . . 252
Ситуация приведения примера . . . 253
Ситуации обвинения — ощущения несчастья . . . 254
Ситуации доверия—лжи . . . 255
Ситуация угрозы наказания и переживания своей вины . . . 256
Ситуации подчинения и влияния среды . . . 257
Ситуация проявления ответственности . . . 258
Ситуация развития самостоятельности и ответственности за свои поступки . . 259
Ситуации убеждения . . . 259
Ситуации риска . . . 260
Ситуации оказания помощи . . . 262
Ситуация взаимопомощи . . . 264
Ситуация критики . . . 265
Ситуация принятия твердого решения «здесь и сейчас» (проявления чувства самообладания) . . . 266
Ситуация самовыражения . . . 266
Ситуации выражения своего отношения к человеку . . . 266
Ситуация расхолаживания и дезорганизации . . . 268
Тренинговая ситуация — правильно вести диалог и понимать партнера . . . 269
Методики психолого-педагогической диагностики . . . 270
Диагностика направленности личности . . . 270
Диагностика профессиональной направленности личности . . . 275
Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) . . . 280
Изучение самооценки личности . . . 283
Диагностика и тренинг педагогической проницательности . . . 285
Тест «Транзактный анализ общения» . . . 286
Методика оценки способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас) . . . 288
Методика диагностики социально-психологического климата коллектива . . . 290
Тест «Восприятие индивидом группы» . . . 295

Рекомендуемая литература . . . 298

ВВЕДЕНИЕ

Эта книга обращена ко всем, кто хочет быть в курсе основных педагогических проблем и способов их решения в мировой и отечественной науке и практике.

Наш читатель сможет получить не только совокупность сведений по проблемам обучения, образования и воспитания, но и представление о трактовке этих проблем в разных странах, эпохах и цивилизациях.

Работая над содержанием книги, авторы придерживались культурно-цивилизационной концентрации педагогического знания и опыта, учитывая многообразие педагогических ориентиров современного человека в решении кардинальных проблем нашего времени. Главная идея книги состоит в том, что педагогика, как всякая развивающаяся наука, постоянно пересматривает и расширяет аспекты понимания своих основных категорий, а на практике непрерывно обогащается опытом воспитания и обучения в силу безграничности и многогранности педагогического творчества. Расширяя границы традиционной педагогики, авторы использовали при подготовке текста современные исторические данные, результаты научных изысканий педагогов и психологов, а также мировой и отечественный инновационный педагогический опыт. Поэтому заинтересованный читатель может погрузиться в многообразие смыслового поля педагогики и ее назначения.

Данное издание в какой-то мере энциклопедично, а значит, будет полезно широкому кругу читателей — от педагогов-профессионалов, студентов высших учебных заведений до школьников и их родителей. В нем не только представлены различные направления педагогической науки и практики, но затрагиваются и социально-педагогические проблемы, с которыми сталкиваются как дети, так и взрослые. В книге не только рассматриваются традиционные проблемы обучения, воспитания и образования в достаточно богатом содержательно-смысловом многообразии, но и определяются педагогические ориентиры для современного человека, выбирающего способ взаимодействия с людьми в тех или иных условиях — в семье, на производстве, в школе или вузе, на улице или в компании сверстников.

Таким образом, книга предназначена не столько для тех, кто решил стать педагогом (хотя это и не исключается), сколько для широкого круга читателей независимо от их профессии и рода деятельности. Она будет полезна тому, кто сам стремится стать воспитанным и образованным человеком и имеет желание оказывать помощь в этом сложном процессе другим людям.

Знание основ, «азов» педагогики, изложенных в данной книге, может пригодиться читателю также для того, чтобы преодолевать трудности общения, осознанно выбирать способы воздействия на себя и на других в воспитательных целях в тех или иных жизненных ситуациях, быть готовым к воспитанию и образованию своих детей, а возможно, и к педа-

гогической деятельности. В связи с этим мы пытались сделать книгу как можно более доступной, привлекательной и полезной как по содержанию, так и по стилю изложения материала.

Правомерно ли вводить непрофессионала в мир педагогической науки и проблем образования или воспитания? Не приведет ли такой подход к сомнениям и путанице? Мы надеемся, что нет. И вот почему. Во-первых, сфера воспитания и образования, являясь приоритетной в развитии личности, общества и государства, всегда вызывала широкий интерес практически у каждого человека. Да и вообще, независимо от образования любой человек, как известно, все равно считает себя специалистом в педагогике (так же как, впрочем, в политике и в медицине). Во-вторых, издание в большей мере все же ориентировано на студенчество. А, как известно, главное назначение высшего образования — становление студента как личности, специалиста, гражданина, который должен быть готов к самостоятельным размышлениям, поиску и диалогу в процессе решения фундаментальных и прикладных, жизненно важных проблем в науке, технике, культуре и обществе. Во всем мире разработкой направлений и стратегических ориентиров в развитии таких сфер, как образование и воспитание, занимаются не только психологи и педагоги, но и экономисты, политики, юристы, социологи и многие другие специалисты. Более того, при всем многообразии современных образовательных доктрин, стратегий, систем и технологий весьма опасно было бы выделять только инвариантные или универсальные, ибо педагогическое творчество и инновационная деятельность непрерывно «подпитывают», обогащают и порой «расшатывают» (как видно из истории) устоявшиеся идеи или модели, динамизируя и развивая их. Насколько многогранен мир, настолько разнообразна и педагогическая традиция. Но при этом в процессе духовной интеграции различных человеческих сообществ в едином мировом образовательном пространстве не прекращается целенаправленный поиск общих идей и образовательно-воспитательных стратегий. А это, соответственно, отражается и на развитии собственно педагогической науки — уточняются и обогащаются смыслы и содержание основных категорий, принципов и закономерностей в обучении и воспитании, педагогических методов и технологий.

Данная книга не является вместилищем непререкаемой истины, это, скорее, попытка широкого обсуждения и разного истолкования базовых данных педагогики в системе человекознания. Показывая, насколько разнообразны подходы, тенденции, стили и модели в педагогической науке и практике, мы не присоединяемся ни к одному течению или направлению, подчеркивая наличие разных путей развития педагогических идей. Это дает возможность преподавателю, читающему курс «Педагогики» в вузе, расставлять акценты в соответствии с собственными взглядами и выбирать по своему вкусу примеры из достаточно насыщенного и богатого фактурой «Практикума». Таким образом, предлагаемая книга не вписывается в жанр «рецептурных» пособий и не претендует на безапелляционно-концептуальное построение курса в логике представленных глав (они могут быть в авторском курсе прочитаны в другой последовательности). Это попытка «возвысить» читателя до уровня проблемно-педагогического мышления, ввести его в круг важнейших педагогических проблем и задач, побудить к самостоятельным размышлениям и поискам специальной литературы (если возникнет особый интерес) для более углубленного осмысления путей решения весьма непростых проблем воспитания и обучения человека.

Можно сказать, что материал пособия максимально депрофессионализирован. Это очень важное отличие данной книги от всех предыдущих «педагогик», адресованных, как правило, только преподавателям и студентам педагогических учебных заведений. При ее составлении тщательно отбирались именно те материалы, та информация, которые жизненно необходимы каждому образованному и культурному человеку, живущему в современном многомерном и разнообразном мире, с разными культурно-воспитательными и образовательными традициями, в стране, уверенно входящей в мировое образовательное

пространство. Специфика авторского замысла, сверхзадача и особенность данной книги состоит в попытке интеграции общей, социальной и сравнительной педагогики, Дидактики и педагогической психологии, истории образования и воспитания, а также в том, что мы пытались максимально расширить читательскую аудиторию.

Авторы старались не перегружать главы материалом, стремясь выделить важнейшие понятия, педагогические явления и феномены, сделав изложение как можно более доступным и логически последовательным. В структурировании содержания в основном использовался дедуктивный подход, позволивший идти от общих посылок к прикладному и практическому материалу. Поэтому каждая глава включает как теоретический, так и практический материал, обогащенный примерами и педагогическими фактами. Многочисленные прикладные материалы, как включенные в текст, так и собранные в специальной главе (гл. VII), ориентируют читателя не столько на получение готовых рекомендаций, сколько главным образом на анализ процессов обучения-самообразования в школе и вузе, жизненной практики воспитания и самовоспитания.

В рамках единого подхода в учебник вошли материалы, которые посвящены предмету и смысловому полю педагогики, воспитанию и образованию человека в контексте истории и современности, актуальным педагогическим задачам и ситуациям (написанные проф. Н. В. Бордовской), профессионально-педагогической деятельности, педагогическому общению, личности учащегося в педагогическом процессе, развитию и социализации личности в семье и психолого-педагогической диагностике (написанные членом-корреспондентом РАО, проф. А. А. Реаном).

Все разделы глав завершаются резюме и вопросниками. Мы считаем важным наличие вопросника после каждого раздела для контроля и самоконтроля процесса понимания и степени освоения предлагаемого материала.

Книга состоит из семи глав.

Первая глава поможет сориентироваться в том, что такое педагогика. Здесь показано разнообразие значений и смыслов этого понятия, уточняется место педагогики в системе человекознания в процессе ее интеграции с другими науками о человеке, раскрывается диалектика развития педагогики и ее полисистемное начало.

Вторая и третья главы нацелены на освещение основных педагогических категорий — воспитание (вторая глава) и образование (третья глава). Дается понимание сущности этих категорий и раскрывается их роль в развитии личности и становлении человека.

Вторая глава посвящена проблемам воспитания человека в широком культурно-историческом контексте. Главное внимание уделяется приоритетным ценностным и целевым ориентирам в воспитании и самовоспитании человека, способам воспитательного воздействия на человека, стилям и видам воспитания в мировой и отечественной практике. Представлено накопившееся в мировом опыте многообразие воспитательных традиций и воспитательных стратегий, методов воспитания и способов человеческого взаимодействия.

В третьей главе раскрывается феномен образования как социального явления, как процесса обучения и воспитания, как образовательной системы. Уточняется характер взаимосвязи образования и культуры, образования и самообразования, отмечается особенность образования как оптимального способа вхождения человека в мир науки и культуры. Читатель узнает о разнообразных видах и способах получения образования в современном мире, о проблемах дидактики средней и высшей школы, о разных типах и стилях обучения.

Мы надеемся, что достаточно широкая и глубокая информированность по проблемам воспитания и образования позволит нашим читателям оценить достоинства и недостатки той или иной образовательной или воспитательной модели, стратегии обучения или воспитания, в рамках которой он получал образование в школе или вузе. С учетом перспектив в будущем наши читатели смогут более компетентно оказывать помощь своим детям в выборе школы или высшего учебного заведения у нас, в России, или за рубежом.

В четвертой главе большое внимание уделено культурно-историческим истокам развития школы и вуза, показаны особенности и общие черты в образовательных инновациях разных стран, а также характеризуются тенденции развития единого мирового образовательного пространства. В этой главе читатель приобщится к ценностям и тенденциям развития образования в современном мире.

Пятая глава посвящена рассмотрению сущности, структуры и закономерностям профессионально-педагогической деятельности. Особое внимание уделяется педагогическому общению и психологическим особенностям различных стилей педагогического руководства. Мы также сочли необходимым рассмотреть в этой главе и такие оригинальные (по крайней мере, не вполне традиционные для учебников по педагогике) вопросы, как педагогическая социальная перцепция, то есть вопросы восприятия и понимания педагогом личности учащихся. Большинство разделов данной главы содержат не только теоретический, но и большой фактический материал, а также описание различных психолого-педагогических экспериментов.

В шестой главе центром внимания становится личность учащегося. Рассматривается феномен социальной зрелости личности, сущность и проявление таких качеств зрелой личности, как ответственность, автономность, терпимость, потребность в саморазвитии и другие. Мы обратились здесь не только к проблемам развития личности в образовательных системах, но и к вопросам развития и социализации личности в семье. Большое внимание уделено в этой главе мотивации учения, поведения и выбора профессии. Мы думаем, что это центральные вопросы, и потому уделили им здесь очень много внимания, может быть, даже непропорционально много, в сравнении с другими разделами этой главы. Однако, как заметил один остроумный человек, для успешного учения нужны *три вещи: мотивация, мотивация* и *мотивация*.

Седьмая глава представляет собой «Практикум», который может быть использован в групповой и индивидуальной работе со студентами на семинарских занятиях. Здесь предложены методики, задачи и ситуации, требующие в процессе работы с ними применения комплекса психолого-педагогических знаний и умений. Материал позволит осознать многообразие способов решения педагогических задач и возможностей выхода человека из ситуации, имеющей педагогическое значение. Педагогическое воздействие не может быть эффективным, несмотря ни на какие новомодные и оригинальные методы и методики, если это «воздействие вообще», абстрактное и не индивидуальное. Индивидуализация педагогических воздействий и педагогического общения требует предварительного адекватного изучения ребенка, подростка, юноши как личности и как субъекта деятельности. Поэтому в нашей книге, и именно в этой главе, уделено значительное внимание методикам психолого-педагогической диагностики.

Настоящая книга была задумана как попытка удовлетворить любознательность студентов, которые могут почерпнуть в ней сведения о путях и способах воспитания человека, о видах и типах получения образования в мире, об основах и особенностях обучения в школе и вузе. Таким образом, молодые люди приобщатся к элементам педагогической культуры как составляющей общей культуры будущего специалиста в рамках реализации государственного образовательного стандарта современного высшего учебного заведения.

Пособие может служить основой в работе преподавателей высших учебных заведений, пробуждая интерес к проблемам и характеру обучения, получения образования и поиска эффективных способов работы над собой на пути личностного и профессионального становления и совершенствования.

Мы надеемся, что данная книга будет также способствовать укреплению позиций педагогики в общей системе подготовки человека к гуманному и компетентному решению жизненно важных задач в системе «человек—человек».

Глава I

ЧТО ТАКОЕ ПЕДАГОГИКА?

ИСТОКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ «ПЕДАГОГИКИ» И ЭТАПЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Что такое «педагогика»?

Давайте обратимся к термину «педагогика» и уточним значения, которые сегодня придают этому слову.

Все мы целенаправленно или неосознанно воспитываем или поучаем кого-нибудь: своих близких, коллег по работе, в крайнем случае, хотя бы самих себя. В жизни можно встретить людей, которые испытывают потребность и имеют привычку постоянно поучать. В этом случае о человеке говорят, что «он любит воспитывать». Подобные люди могут справедливо полагать, что они и есть самые настоящие учителя и воспитатели. Значит, воспитание и образование человека — один из видов человеческой деятельности. Однако всегда ли такой человек отдает себе отчет в сути процесса и по окончании обучения другого? Почему это происходит? Когда эта деятельность становится сознательной? Когда работа по образованию и воспитанию человека превращается в искусство?

«Никогда не следует исчерпывать предмет до того, чтобы уже ничего не оставалось на долю читателя; дело не в том, чтобы заставить его читать, а в том, чтобы заставить его думать».

Ш. Монтескье

«Педагогика» — слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «деторождение», «детоводжение» или искусство воспитания. В России это слово появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. Столь обширное наследие было воспринято восточными славянами одновременно с их приобщением к христианскому миру. Русские книжники, знавшие греческий язык, читали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова — «педагог» и «педагогика».

В результате в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика». Известно, что в древнерус-

ской книжности был свой канонический жанр «учительной литературы» (один из ведущих), включавший тексты наставительного характера. А значит, на Руси, как и в других странах, веками создавалась самобытная преподавательская культура, развивающая педагогическое самосознание.

Такая потребность возникла, когда у людей сформировался некоторый опыт в данной сфере, позволивший разработать определенные правила и наставления.

Педагогика — совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Педагогика — наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась, наряду с другими потребностями человека, на самом раннем этапе возникновения общества. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта человека от старшего поколения к младшему. Воспитание было таким же общественным явлением, как и любая деятельность человека: охота, собирательство, изготовление орудий труда. Человек рос как личность, усложнялся его социальный опыт, и вместе с ним, усложнялись процесс и цели воспитания.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми.

До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Истоки *народной педагогики,* как *первого этапа развития педагогики вообще,* мы находим в сказках, былинах, песнях, частушках, детских прибаутках, пословицах, поговорках, заговорах, колыбельных песнях и песнях-хороводах, загадках, скороговорках, считалках, колядках, исторических преданиях, народных приметах. Только затем, с появлением письменности, они обрели более «сухую», не иносказательную форму, и стали носить характер Советов, неписаных Правил и Рекомендаций.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Так, например, известно множество русских пословиц и поговорок, имеющих педагогическое назначение: «Не везде сила — где уменье, а где — и терпенье», «Чего в другом не любишь, того и сам не делай», «С кем хлеб-соль водишь, на того и походишь», «Доброе братство сильнее богатства», «Природу не надо увечь, а надо беречь», «Корень учения горек, да плод сладок», «Наука не пиво, в рот не вольёшь», «Повторение — мать учения», «От умного научишься, от глупого разучишься», «Век живи — век учись», «Учение — красота, а неучение — сухота».

С глубокой древности была осознана роль материнского общения, с первых месяцев жизни ребенка. Атмосфера материнской любви, нежности, заботы выражалась специальными художественными средствами, имеющими воспитательно-

развивающее значение. К ним относятся: колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки. Материнская поэзия несла ребенку массу информации о жизни, обогащала его душу, помогала войти в мир.

Например, пестушка — короткий стихотворный приговор, которым сопровождала мать движения ребенка в первые месяцы его жизни:

Потягушки, потягушки! А в ручки хватанушки,
Поперек толстонушки. А в роток говорок,
А в ножки ходонушки. А в головку разумок.

Издавна был ясен многоплановый характер пестушек — магический заговор на здоровье ребенка (из язычества), развитие слуха, эстетического чувства и способа общения, настрой на гармоничный музыкально-поэтический лад. Пестушка пробуждала чувство ритма, желание двигаться, слушать и говорить.

Тон и манеры поведения, вежливость в общении составляли весьма важную часть нравственной культуры народа, его педагогических воззрений. Именно через народное творчество на Руси, и в других странах, определялись и выражались своя этика и эстетика отношений, способы общения с окружающими людьми.

В. И. Даль в свое время собрал воедино свод народно-поэтических моральных стандартов: «От учтивых слов язык не отсохнет», «В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив», «Не стыдно молчать, когда нечего сказать». Подобные правила-наставления можно найти в «Поучении» детям Владимира Мономаха.

Однако наибольший интерес представляют разные институты воспитания и обучения, существовавшие в тот период на Руси.

Например, *«кормильство»* — своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5-7 лет малолетний княжич отдавался *кормильцу,* которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам.

Другой институт воспитания и обучения в Древней Руси — *«дядьки»*. Дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те — первыми их помощниками.

Институт *«кумовства»* — трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в семье родителей. С принятием христианства «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Позже появились институт *«мастеров грамоты»* — одиночек и школы «мастеров грамоты». Мастера грамоты были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшие промысел из обучения грамоте. Как правило, они основывали школы: в семье, в домах учителей, при монастырях и церквах. Обучение детей было тяжелым делом, требовавшим времени и великой затраты сил, чтобы научить немногому — читать и писать.

История развития русского педагогического самосознания по П. Ф. Каптереву, выдающемуся русскому педагогу конца XIX и начала XX века, проходит три периода: церковный, государственный и общественный.

Истоки педагогической мысли как отражение *практики* обучения и воспитания обнаруживают у различных народов, прежде всего в древних памятниках письменности. Например, в таких произведениях древнерусской литературы, как «Слово о пользе учения», «Сборник афоризмов "Пчела"», «Послание» Климента Смолятича, «Слово о законе и благодати», «Повесть об Акире Премудром» — можно почерпнуть знания об особенностях образования и воспитания просвещенной Древней Руси X-XШ веков. Богата традициями русская педагогическая мысль.

Вопросы образования и воспитания всегда привлекали к себе внимание писателей, философов и ученых.

Не случайно истоки теоретической педагогической мысли открывают в работах великих древних философов — Платона и Аристотеля. В рамках становящейся философской парадигмы они сформулировали основы возрастной периодизации и раскрыли этапы образования и воспитания человека.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592—1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание.

Однако в Европе употребление слова «дидактика» (от греч. *didaktikos* — поучающий, *didasko* — изучающий) первоначально было введено в Германии.

С 1613 г., благодаря Кристофу Хельвигу и Йохиму Юнгу, оно понималось как искусство обучения.

Сегодня *дидактика (теория и методика обучения)* определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики (в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений) в XVIII веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом «Педагогика» сформировалась в качестве *учебной дисциплины.* Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии.

На протяжении столетий «Педагогика» развивалась как практика обучения и воспитания детей. Поэтому вначале в качестве научной отрасли выделились направления дошкольной и школьной педагогики.

Профессиональная педагогика появилась с возникновением педагогической специальности.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития,поскольку:

1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;
2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;
3) она включает в себя все звенья — от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Спектр ответвлений «педагогик» расширился только в конце XIX и начале XX века.

Сегодня активно развиваются следующие отрасли — педагогика высшей школы, педагогика взрослых, история педагогики, сравнительная и социальная педагогика и т. д.

Поскольку объектом обучения и воспитания является человек, постольку *педагогика относится к наукам о человеке,* она занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук.

Резюме

Таким образом, какое же значение вкладывают в термин «Педагогика»?

1. *Во-первых, выделяют «бытовое» значение педагогики.* Каждый человек на протяжении жизни выступает в роли «педагога». То есть обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, сотрудников по работе.
2. *Во-вторых, подчеркивают практическое значение педагогики.* Педагогику рассматривают как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему. Здесь уместно говорить о взаимосвязи народной (житейской) педагогики с педагогическим мастерством и искусством воспитания. Не случайно высшее проявление педагогической деятельности называют искусством.
3. *В-третьих, педагогика понимается как наука и, одновременно, как отрасль человековедения.* Педагогика познает и совершенствует способы влияния на развитие человека в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального. Поэтому педагогические учения, теории, модели, прогнозы и рекомендации строятся только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке; оно «добывается» психологией, философией, историей, социологией и другими науками о человеке.
4. *В-четвертых, педагогика представляет собой учебную дисциплину*, включающую в себя теоретический и практический аспекты обучения и воспитания.
5. *В-пятых, значение педагогики как отрасли гуманитарного знания входит в общекультурный контекст современной жизни.* Оно выявляется в качестве педагогической культуры человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какое значение вкладывают в слово «педагогика»?
2. Раскройте основные аспекты «педагогики».
3. Охарактеризуйте основные этапы развития педагогического знания и педагогической практики.
4. Приведите примеры известных институтов воспитания и образования из отечественной истории.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Практика в широком смысле понимается как деятельность людей, обеспечивающая развитие общества. В общей структуре активности человека педагогическая практика представляет собой один из ее видов. То есть педагогика носит «деятельностный» характер.

Педагогику следует рассматривать как особую сферу деятельности по воспитанию и обучению человека.

Выделяют профессиональную и непрофессиональную педагогическую деятельность.

Непрофессиональная деятельность характеризуется тем, что человек не осознает педагогическую проблему или задачу. В конкретной ситуации он действует интуитивно и не может объяснить, почему поступает следующим образом, чего хочет достичь, поучая или воспитывая другого.

«Когда двое делают одно и то же, это уже не одно и то же».

Торенций

Какие проблемы и задачи называют педагогическими?

Например, ребенок плохо учится, грубит. Педагог должен изменить его отношение к учебе и сделать так, чтобы ребенок не грубил учителю, родителям, товарищам.

Ребенок попал под влияние «дурной» компании. Кто и как поможет ему избавиться от этого влияния?

Такие педагогические проблемы, ситуации и задачи встречаются в жизни постоянно.

Педагогику следует рассматривать как особую сферу деятельности по воспитанию и обучению человека.

Что представляют собой педагогическая проблема, задача и педагогическая ситуация?

Как они решаются — в повседневной жизни и профессионально?

В жизни встречаются различные педагогические проблемы — формирование гуманного и гармонично развитого человека, выработка эффективных приемов адаптации к изменяющимся жизненным условиям, подготовка школьника, стремящегося к новым знаниям. *Педагогическая проблема* — это объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека.

Педагогическую деятельность определяют как решение *педагогических задач.* Главная особенность педагогической деятельности состоит в специфике ее объекта. В том, что объектом и субъектом деятельности всегда является *человек.* Поэтому профессию педагога относят к системе «человек—человек».

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

То есть *педагогическая задача* — это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. У человека как субъекта и объекта взаимодействия с педагогом в процессе ре-

шения педагогической задачи в результате должно появиться *новообразование* в форме знания, умения или качества личности.

Поскольку каждый человек неповторим, постольку решение педагогической задачи сложно и неоднозначно. Поэтому существуют различные способы перевода человека от одного состояния к другому.

Все педагогические задачи делятся на два больших класса — задачи по обучению и задачи по воспитанию человека. Каждый из основных классов подразделяется на группы задач.

Например, задачи обучения — это изложение материала о млекопитающих, проверка на знание таблицы умножения, использование различных способов пересказа книги, отработка навыка работы с компьютером в программе Internet.

Задачи воспитания способны пробудить у человека веру в успех, в положительную сторону изменить его отношение к коллективу, стимулировать ответственные поступки, выработать творческое отношение к учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи. Однако для человека большую ценность представляют ситуации педагогической помощи, а именно поддержка в процессе адаптации к новым условиям и в состояниях и ситуациях, сопровождающих данный процесс: растерянности и депрессии, конкуренции, возникающего конфликта и эмоционального взрыва, а также при достижении успеха.

Приведем примеры педагогических ситуаций.

Пример 1. Идет урок в 10 классе. У Виктора Петровича, учителя математики, хорошее настроение. Весь класс выполнил домашнее задание на «хорошо» и «отлично». Неожиданно учитель обнаружил, что задание было списано со шпаргалки. Что пережил учитель в этот момент — чувство отвращения или досаду, гнев или обиду, или был оскорблен?

Он изменился в лице, сел за учительский стол и...

Как поступил Виктор Петрович?

Пример 2. В кабинет директора вошел расстроенный учитель физкультуры.

— Что делать с Валерием?

— А что случилось?

— Перестал посещать уроки физкультуры, дважды не явился на тренировку школьной баскетбольной команды, а через неделю — городские соревнования. Я ему при встрече задаю вопрос: «Разве тебе не дорога честь школы?» — А он мне в ответ: «Я выступаю за честь общества!»

Что предложил директор? Как отреагировал педагогический коллектив школы на поведение старшеклассника?

Пример 3.В гимназии неожиданно узнали, что на квартире у Татьяны Р. часто собирается компания юношей и девушек: выпивают, играют в карты, курят, остаются на ночь. Родители Татьяны в длительной командировке, а бабушка больна и не может приезжать к внучке.

Что могут предпринять педагоги в данной ситуации?

На практике иногда путают педагогические и функциональные задачи. В чем заключается разница между ними? В отличие от педагогических, функциональные задачи связаны с реализацией профессиональной функции педагога. Примерами функциональных задач являются — чтение лекции, проведение беседы со студентами по проблемам экономики и политики в России, организация математического кружка или спортивной секции.

Выделяют профессиональное и непрофессиональное решение педагогической проблемы или задачи. Причиной такого разделения послужило чрезвычайно распространенное в современном обществе мнение, что можно обучить и воспитать ребенка в течение часа, перевоспитать подростка за несколько минут и... Однако, как показывает жизнь, подобный тезис подтверждается крайне редко.

В связи с этим современно звучат слова известного русского педагога К. Д. Ушинского: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужна врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания» *(Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1974. Т. 1.С. 231).

Профессиональное решение педагогической задачи характеризуется тем, что при анализе ситуации педагог сознательно опирается на определенную систему правил и требований. Он целенаправленно выбирает из «арсенала» педагогической науки и практики эффективные средства для решения данной задачи применительно к конкретным условиям. Одновременно педагог планирует порядок своих действий и поступков. В завершение проделанной работы он с позиции психологической науки анализирует данные о происшедших с человеком изменениях.

Для профессионального решения педагогических задач надо специально готовиться, овладевая особенностями работы в области образования и воспитания человека. Профессиональный опыт и мастерство обретаются в ходе решения педагогических задач. Для педагога-профессионала значимы следующие вопросы — как провести проблемный урок, как разработать новую или совершенствовать известную образовательную программу, как сочетать групповую, коллективную и индивидуальную работу учащихся на уроке, как обеспечить в ходе занятия развитие творческих способностей, как стимулировать интерес к учебному предмету.

Какие профессиональные функции выполняет педагог?

Современный педагог выполняет *гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, корректирующую и контрольно-оценочную функции.*

Какие виды педагогической деятельности практикуются сегодня?

Виды педагогической деятельности подразделяются в зависимости от типа педагогической задачи:

1) практическая деятельность по обучению и воспитанию человека;
2) методическая деятельность специалиста по изложению материалов педагогической науки педагогическим работникам различных учреждений (связана

с методикой учебного предмета или с методикой проведения воспитательной работы в школе);
3) управленческая деятельность руководителей образовательной системы;
4) научно-педагогическая деятельность (научно-исследовательская).

Проведем их сравнительный анализ согласно структурным компонентам педагогической деятельности.

Такими компонентами являются *цель, средства ее достижения, результат,* а также ее *объект и субъекты*.

По объектам и субъектам деятельности:

1) субъектом является учитель или воспитатель, объектом — ученик, воспитанник, группа или учебный коллектив;
2) субъектом является педагог-методист, объектом — педагоги-практики;
3) субъектом является администрация образовательного учреждения, объектом — учитель, воспитатель, ученик, воспитанник, коллектив педагогов-практиков и ученический коллектив;
4) субъектом выступает ученый-педагог, объектом — вся сфера педагогической деятельности в целом (вся педагогическая теория и практика).

По целям:

1) передача жизненного и культурного опыта от старшего поколения к младшему;
2) сообщение научных открытий, передача передового педагогического опыта и инноваций широкой педагогической общественности;
3) управление работой педагогов-практиков;
4) поиск и разработка новых педагогических знаний в области совершенствования 1, 2, 3.

По средствам достижения цели:

1) методы и приемы обучения или воспитания, наглядные и технические средства;
2) научно-методические семинары, конференции, распространение специальной литературы, внедрение достижений науки и практики, обмен опытом;
3) методы и приемы управления коллективом, способы делегирования полномочий, коллективное сотрудничество, индивидуальная работа с педагогами, родителями, учениками;
4) методы научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование, разработка теорий и концепций, новых педагогических технологий).

Результатом педагогического труда является актуализация и развитие психических новообразований у ученика, воспитанника или у педагога, а также совершенствование способов их деятельности.

По результатам:

1) обученный, воспитанный и образованный человек;
2) педагог с развитым научным мышлением, специалист в сфере теоретических изысканий и открытий, касающихся проблем и методов обучения, воспитания и развития человека. Профессионал, способный учитывать и совмещать тео-

рию с приемами и современными технологиями практической работы. Иначе говоря, компетентный и творческий педагог-практик, включенный в инновационный процесс;

3) развитый и творчески работающий педагогический коллектив, добивающийся серьезных результатов в практической работе, постоянно повышающий рост своих знаний и обеспечивающий высокое качество образования и воспитания учащихся в данной образовательной системе;
4) новое педагогическое знание — в виде законов, принципов, новых систем, технологий, методов, правил, форм организации процессов обучения и воспитания.

На самом деле педагогическая деятельность является совместной и строится по законам взаимодействия с учетом особенностей общения людей и стилей их поведения.

На практике можно наблюдать дифференциацию *стилей общения* (В. А. Кан-Калик):

- стиль увлеченности совместной деятельностью;
- стиль дружеского расположения;
- стиль общения-дистанции;
- стиль устрашения;
- стиль заигрывания.

В различных ситуациях могут проявляться такие *стили поведения,* как: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий,стиль избегания,подавления,соперничества или защиты.

Все возможные стили общения и поведения сопутствуют какому-то виду деятельности, составляя фон и образуя соответствующую эмоциально-нравственную среду взаимодействия.

Педагогическая деятельность есть управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

Педагогическая деятельность есть управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

От чего зависит успешность педагогической деятельности в плане решения педагогических задач? Прежде всего, от индивидуально-личностных особенностей субъектов педагогического взаимодействия. Какие требования предъявляются к современному педагогу?

Ответы на различные вопросы, касающиеся профессионально-педагогической деятельности и профессии педагога, можно найти также в главе V.

Резюме

Функция обучения, а в повседневной жизни скорее воспитания, присуща каждому человеку независимо от образования и профессии. Воспитание — это миссия для родителей и для каждого гражданина в отношении молодого поколения.

Следовательно, каждый человек обязан владеть основами педагогической культуры как составляющей общей культуры.

Условно выделяют непрофессиональную деятельность обучения и воспитания человека в отдельных жизненных ситуациях и обстоятельствах и профессиональную деятельность педагога как специалиста в сфере образования.

В общем, педагогическую деятельность понимают как решение педагогических задач двух классов — по обучению и по воспитанию человека. Педагогическая деятельность есть управление деятельностью другого человека, обеспечивающее его развитие. Педагогическая деятельность осуществляется в процессе педагогического общения.

На практике педагогическая деятельность осуществляется в конкретной ситуации. Ситуации, в которых решаются педагогические задачи, называют педагогическими.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогическая деятельность?
2. Каковы ее структурные элементы?
3. Выделите особенности профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности.
4. Дайте характеристику основным видам педагогической деятельности.
5. Чем отличается педагогическая задача от педагогической ситуации?
6. Приведите свои примеры педагогических проблем и педагогических задач.
7. Приведите свои примеры педагогических ситуаций.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.
2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.
3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В трудах и эпосах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». В поисках истины многие руководствуются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изученное».

«С наибольшими и наиважнейшими трудностями человеческое познание встречается именно в том разделе науки, который толкует о воспитании и обучении».

М. Монтень

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это — трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635)

разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения — автопсия (самостоятельное наблюдение), автопраксия (практические действия), автохресия (применение полученных знаний и умений), автолексия (умение рассказать о результатах своего труда), а также момент соответствия ступеней образования возрасту человека. Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой личности: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение». Фундаментальной идеей педагога является пансофизм, то есть обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Необходимо распространение последних среди всех людей, независимо от социальной, расовой и религиозной принадлежности. А эта задача должна осуществляться посредством обучения и воспитания.

Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В период с XVII по XVIII век наметился этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746-1827), И. Гербарта (1746-1841), Ф. Фребеля (1782-1852), А. Дистервега (1790-1866).

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В педагогическом сочинении «Воспитание человека» Ф. Фребель сформулировал законы воспитания. Он видел предназначение последнего в выявлении и развитии творческого начала человека.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Ф. Гербарт настаивал на суверенности педагогической науки, концентрируя внимание на-методологическом инструментарии педагогики как науки. Для него были неприемлемы как крайности эмпирики, так и философии. И. Ф. Гербарт писал: «Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Ф. Гербарт во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX века, где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, вве-

дя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность» в виде формальных ступеней. И. Ф. Гербарт ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природосообразности и культуросообразности. Он ввел следующие дидактические правила — ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

Следующий этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педагогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. В результате, философы и ученые обсуждали проблемы взаимосвязи теории и практики обучения и воспитания. В данной области были выявлены социальный, исторический и культурологический аспекты.

Например, И. Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры. Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал необходимость их согласования с этикой и политикой. Г. Гегель пытался диалектически сопоставить историю цивилизации и развитие воспитания.

Однако к середине XIX века влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Например, Фридрих Ницше (1844-1900) выделял проблему элитного воспитания — гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж. С. Милль (1806-1873) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.

Г. Спенсер (1820-1903) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека.

В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

С начала XX века заметно выросло число педагогических центров (кафедр в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы — педагогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму

тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов), педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX века) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики — общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная.А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропогогика (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук.

Систематика педагогических явлений и феноменов, а также теорий и концепций как результат интеграционных процессов осуществляется в рамках педагогической фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии. Как любая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в результате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные обобщения фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

Основные категории педагогики

Любое теоретическое построение требует четкого разграничения между обыденными представлениями и научными знаниями. В обыденной речи воплощается повседневная практика воспитания и обучения. Научные понятия передают педагогический опыт и знания в обобщенной форме. К последним относятся: педагогические категории и понятия, закономерности, методы и принципы организации обучения и воспитания.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные *категории {основные понятия педагогики)* — «воспитание», «обучение», «образование».

«Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование».

В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

1) передает опыт, накопленный человечеством;
2) вводит в мир культуры;
3) стимулирует к самовоспитанию;
4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь воспитанник:

1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
2) работает над собой;
3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обусловливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства. В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «домострой», «воспитание джентльмена», «система коллективных творческих дел».

Вторая категория — *«обучение»* — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

1) преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Internet), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — *«образование»* — понимается как:

1) ценность развивающегося человека и общества;
2) процесс обучения и воспитания человека;
3) как результат последнего;
4) как система.

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения. К ним относятся: детские сады, школы-гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся три главные категории педагогики?

По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут послужить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновения Солнечной системы.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему. «Воспитание» выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя «обучение» и «образование». С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование.

Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения».

Порой имеют место попытки отождествить «воспитание» и «образование».

В Законе «Об образовании» последнее трактуется как всеобщая категория. Эта категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволило пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из категорий.

Данный принцип лег в основу третьей позиции. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности.

Это значит, что *обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.*

Воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся, обучения и воспитания с целью развития человека. При рассмотрении воспитания, обучения или образования в качестве системы выделяют следующие элементы — цель, средства, результат, объекты и субъекты процесса.

Если же воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом процесса воспитания. Данный процесс называют *самовоспитанием.* По аналогии выделяют и *самообразование* человека. Если процесс образования объединяет в себе обучение и учение, то в случае самообразования мы имеем дело только с учением. То есть, когда человек самостоятельно преобразует себя — свои знания, умения и навыки.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс. Педагогический процесс организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы. В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем — детского сада, школы и вуза. К новым системам относятся — музей, семья, производственный коллектив, детская организация, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества. В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили известность авторские педагогические системы Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, М. Монтессори, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова.

Как любая наука, «педагогика» имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета.

Какое место занимает педагогика в человекознании?

Педагогика взаимосвязана с такими областями философии, как этика и эстетика. Этика дает представление о путях нравственного формирования человека. Эстетика раскрывает принципы ценностного отношения к миру.

Педагогика и социология ищут пути перевода обобщенных результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания. Эти задачи совместно разрешают социальные институты — семья, образовательные и культурные учреждения, общественные, политические и государственные организации.

Педагогика связана с экономикой, решая проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека.

Взаимосвязь педагогики и психологии является уже традиционной. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психического разви-

тия человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы и обеспечивая формирование его как субъекта, личности и индивидуальности.

Формы и типы связей педагогики с другими науками разнообразны:

1) творческое освоение научных идей синергетического подхода к воспитанию, кибернетической идеи управления динамическими системами, деятельностного отношения к развитию личности;
2) применение методов других наук — математического моделирования и проектирования, анкетирования и социологического опроса;
3) использование результатов исследований, полученных различными науками: данные физиологии о работоспособности в разные возрастные периоды жизни человека, его основные психологические новообразования в процессе развития;
4) объединение усилий педагогов с представителями естественных и гуманитарных наук для решения общих проблем — перехода к систематическому обучению детей с 6 лет, организации обучения параллельно с лечением или профилактикой заболевания;
5) разработка понятий из разнообразных областей знания для обогащения и углубления представлений о сущности педагогических явлений: диверсификация образования, педагогическая квалиметрия и моделирование.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками. Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. Именно последние определяют основные пути развития педагогической науки.

В настоящее время педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Резюме

Во-первых, педагогика — это наука о педагогическом процессе, обеспечивающем развитие человека в рамках конкретной педагогической системы.

Во-вторых, основными категориями педагогики являются «воспитание», «обучение», «образование».

В-третьих, педагогика — развивающаяся наука, и соответственно совокупность разных ее отраслей представляет собой открытую систему.

В-четвертых, педагогика в системе человекознания представляет собой отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы.

В-пятых, педагогика как наука имеет свой предмет и взаимосвязана с областями знания — философией, психологией, физиологией, социологией.

В-шестых, взаимозависимость педагогической теории и практики объективно соответствует основному назначению этой отрасли человекознания. А именно внедрять в практику такие варианты организации обучения и воспитания, которые оптимально обеспечивают развитие и становление человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности. При этом следует учитывать временные, социально-экономические и культурно-исторические факторы жизни и деятельности человека.

В-седьмых, педагогика как наука выполняет *три основные функции: теоретическую, прикладную* (по отношению к другим наукам) и *практическую* (по совершенствованию конкретной практики обучения и воспитания человека).

Для того чтобы профессионально обучать и воспитывать, надо знать педагогику как науку. Но одно лишь знание не всегда обеспечивает умение эффективно решать педагогические задачи. Для успеха в деле обучения и воспитания, проявления педагогического мастерства, необходимо органическое соединение научно-педагогических знаний с постоянным личным творчеством человека, выполняющего педагогическую миссию.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите предмет педагогики как науки.
2. Дайте характеристику основным этапам развития педагогической науки.
3. Какие функции выполняет педагогическая наука?
4. Какие виды педагогического знания существуют?
5. Назовите основные категории педагогической науки и дайте им общую характеристику.
6. Как соотносятся основные педагогические категории?
7. Как связана педагогика с другими науками?
8. Какое место занимает педагогика в системе человекознания?

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

Педагогические проблемы имеют большое жизненное и общекультурное значение. Современному человеку необходимо владеть информацией о стилях поведения, о формах обучения и воспитания, о разных типах образования как в своей стране, так и за рубежом, а также о приемах эффективного воспитательного воздействия, о способах взаимодействия, обусловливающих сотрудничество и взаимопонимание. В условиях выбора типа образования родителям важно иметь целостное представление о формах обучения и видах специализированных или общеобразовательных школ. В эпоху информационного общества современному поколению, стремящемуся к постоянному самосовершен-

«Культуру можно назвать "памятью мира и общества"».

А. Моль

ствованию, необходимо овладеть основными способами передачи и обмена информацией, способами коммуникации.

В наше время пришли к осознанию того, что образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обусловливающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития.

В мировой и отечественной практике парадигмы образования складывались и разрабатывались на протяжении веков. К ним относятся «знаниевая» и «культурологическая», «технократическая» и «гуманистическая», «социетарная» и «человеко-ориентированная», «педоцентристская» и «детоцентристская». Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена. В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения последней; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе; осознание культурного развития человека; роль образования в социуме; представления об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе; образ и место ребенка в структурах воспитания, обучения и образования.

В европейской культуре «знаниевая» парадигма имеет самую длительную историю. Она влияла на определение образовательных задач во взаимосвязи со становящимся практическим и теоретическим опытом человека.

«Культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, обучения, поведения, общения. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов постоянно расширяется, в него добавляются и овладение основами физической и эстетической культуры, экологии и экономики и др.

Сущность «технократической» парадигмы проявляется в своеобразном мировоззрении, основными чертами которого являются приматы средств над целью, задач образования над смыслом, технологии цивилизации над общечеловеческими интересами, техники над ценностями.

Альтернативной технократическому вызову, превращающему человека в объект манипуляций, стала гуманистическая традиция. Для нее человек является высшей ценностью, и не только в общественных и образовательных системах. «Гуманистическая» парадигма ориентирует на изменение образа мышления человека, руководствуясь принципом «все для человека», «все во имя человека». Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество.

«Педоцентристская» парадигма понимается как альтернатива «детоцентристской».

«Педоцентристская» парадигма рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, где основная роль отводится педагогу. В рамках данной парадигмы методика, новаторство и творчество педагога являются определяющими при анализе процессов обучения и воспитания. При этом личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

«Детоцентристская» парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

В качестве эталона «социетарной» парадигмы выступают принципы государственного управления обществом. Последние определяют характер и цели воспитания и образования.

В рамках «человеко-ориентированной» (антропологической) парадигмы человек является непреходящей ценностью. Поэтому в процессе воспитания и образования учитываются интересы и *индивидуальные* особенности как ребенка и родителей ученика, так и педагога.

Резюме

«Педагогика» может рассматриваться как элемент культуры. Педагогическая культура человека входит в качестве составляющей в мировую культуру современности.

На протяжении всего исторического развития общества складывались разные парадигмы образования и воспитания человека. Данные парадигмы имеют не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какую ценность педагогического знания и опыта вы видите в общекультурном развитии современного человека?
2. Какие парадигмы образования сложились в мировой педагогической практике? Дайте краткий анализ.

Глава II

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПТАНИЯ

Цели воспитания и самовоспитания

Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. Поэтому на практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающих и воспитательных воздействий на развитие человека. А именно как его эмоций, воли, характера, так и мотиваций, ценностных ориентации и интеллекта. Еще Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». Однако в научном понимании и организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности. Поэтому разделение данных процессов проводится нами с целью объяснения их сущности.

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

Теория и методика воспитания являются разделами общей педагогики, в которых уточняется сущность, принципы и методы, цели и содержание процесса воспитания.

На протяжении исторического развития педагогической мысли вышеозначенный процесс находился в фокусе внимания ученых и практиков. Поэтому и в наше время воспитание остается основной категорией педагогики. Содержание данного явления обновляется по мере развития практического опыта, педагогической науки и ее ведущей доктрины. Общественная практика передачи социального опыта от старшего поколения к младшему сложилась гораздо раньше обозначающего ее термина. Поэтому сущность воспитания трактуется с различных точек зрения. В любом случае в качестве *предмета воспитания* рассматривается человек, испытывающий соответствующее воздействие.

«Никто не становится хорошим человеком случайно».
Платон

Сущность воспитания заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем человек как человек может

и должен быть» (К. Д. Ушинский). То есть *воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы, людей.* Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентации воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Как показывает практика, функция воспитательного воздействия может реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями. Например, сам человек может целенаправленно оказывать на себя воспитательное влияние, управляя своим психологическим состоянием, поведением и активностью. В таком случае можно говорить о самовоспитании. При этом от позиции человека в отношении себя (кем бы он хотел быть в настоящем и стать в будущем) зависит выбор воспитательной цели и способов ее достижения.

Воспитание как процесс

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение;
- обстоятельства биографии;
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- особенности страны и исторической эпохи.

Группу субъективных факторов составляют:

- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;
- система отношений с социумом;
- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определения его специфики. А именно в уточнении целей воспитания и уровней их реализации; специфике средств и видов воспитания.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Вот что писал о воспитанных людях А. П. Чехов (Собр. соч. В 12-ти т. Т. 11. М., 1956. С. 83-84): «Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...
2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...
3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.
4. Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.
5. Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..
6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в Salon'e, известность по портерным...
7. Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...
8. Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...»

Любая воспитательная задача решается через инициирование воспитателем активных действий воспитанника. Таким начинанием может стать, например, выполнение физического упражнения или решение учебной задачи, восприятие художественного произведения или уборка квартиры, преодоление страха или вредной привычки.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. Таким образом, в совместно-распределенной деятельности осуществляется переход от позиции «на равных» к позиции расширения прав воспитанника, передачи ему полномочий и обязанностей. Начиная самостоятельную деятельность, стремясь к самосовершенствованию, воспитанник может рассчитывать на помощь и поддержку воспитателя.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания.

По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В наше время формируются новые направления воспитательной работы — гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;

ш формирование культуры учебного и интеллектуального труда;

- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- а также развитие личностных качеств — самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи умственного воспитания решаются средствами обучения и образования, специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами об ученых, государственных деятелях разных стран, викторинами и олимпиадами, вовлечением в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента.

Этика составляет теоретическую основу *нравственного* воспитания.

Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Библии и Коране.

В качестве основных задач этического воспитания выделяют:

а накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);

- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

В повседневной жизни можно наблюдать факты отклонения человека от морально-нравственных принципов.

Например, герой «Записок из подполья» Ф. М. Достоевского хочет по своей, по глупой воле пожить; и поэтому, пусть хоть рушится весь мир, а он будет чайком баловаться. В психологии человека «из подполья» Достоевский увидел разрастающееся явление общественного «нигилизма».

Основными критериями нравственного человека являются его нравственные убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.

В данном контексте уместно вспомнить идею Л. Н. Толстого относительно приумножения «зла» в мире.

В рассказе «Фальшивый купон» гимназист обманывает лавочника; тот, в свою очередь, платит крестьянину за дрова фальшивыми деньгами. Из-за дальнейшего стечения обстоятельств крестьянин становится разбойником. Л. Н. Толстой концентрирует внимание читателя на действенности в повседневной жизни древнего постулата — «не делай другому того, чего себе не желаешь».

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций. Одновременно спектр нравственного воспитания предполагает как общественное порицание, так и возможность дисциплинарных и отсроченных наказаний.

Главными задачами *трудового* воспитания являются; развитие и подготовка добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Для решения вышеозначенных задач используют разные приемы и средства:

- организацию совместного труда воспитателя и воспитанника;
- объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, коллектива сотрудников и всего предприятия, Отечества;
- материальное и моральное поощрение производительного труда и проявления творчества;
- знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
- кружковые формы организации труда по интересам (технического творчества, моделирования, театральной деятельности, кулинарии);
- упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; различных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);
- творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценка их качества;
- временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу в школе, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах;

- систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности;
- контроль за экономией времени и электроэнергии, ресурсами;
- учет и оценка результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода);
- специальная профессиональная подготовка к трудовой деятельности (инженера, учителя, медика, оператора, библиотекаря, сантехника).

Целью *эстетического* воспитания является развитие эстетического отношения к действительности.

Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Например, И. Кант считал, что созерцая художественное произведение, созданное рукою человеческого гения, мы приобщаемся к «прекрасному». Однако лишь бушующий океан или извержение вулкана мы постигаем как «возвышенное», которое человек сотворить не в силах. *{Кант И.* Критика способности суждения. М. 1994.)

Благодаря способности к восприятию прекрасного, человек обязан привносить эстетическое в личную жизнь и жизнь окружающих, в быт, в профессиональную деятельность и социальный ландшафт. Одновременно эстетическое воспитание должно уберегать нас от ухода в «чистый эстетизм».

В рассказе «Снежная королева» современного петербургского прозаика В. Шпакова героиня стремится свести жизнь к существованию в прекрасной сфере классической музыки. Стремление к классике — само по себе похвально, но беда в том, что по пути к ней презирается и отбрасывается «грубая» повседневность, в которой все мы живем. И повседневность мстит, сводя героиню с ума. *(Шпаков В.* Клоун на велосипеде. СПб. 1998.)

В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения музыку, искусство, кино, театр, народный фольклор. Этот процесс предполагает участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организацию лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с художниками и музыкантами, посещение музеев и художественных выставок, изучение архитектуры города.

Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей. Это относится и к социальному ландшафту повседневной жизни. В качестве примеров могут послужить чистота подъездов, озеленение улиц, оригинальный дизайн магазинов и офисов.

Основными задачами *физического* воспитания являются; правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха

(гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

Экономическое воспитание — это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств — бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях (В. И. Гинецинский).

Первый, так называемый *социетарный уровень* дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, а именно такой стороны жизни социума, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению. В России воспитательные цели этого уровня определены в законе «Об образовании», в Конституции, в Международной Конвенции о правах человека и других государственно-политических документах, в которых выражена образовательно-воспитательная политика нашей страны и всего международного сообщества.

Второй, институциональный уровень предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов. То есть организаций и учреждений, которые специально создаются для этого. Такими организациями являются детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы и вузы, дома творчества и центры развития.

Третий, социально-психологический уровень обусловливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов.

Например, коллектив предприятия оказывает воспитательное воздействие на своих сотрудников, ассоциация бизнесменов — на своих коллег, ассоциация женщин-матерей погибших воинов, выступая против войны, — на государственные органы, ассоциация педагогов — на развитие творческого потенциала педагогов.

Четвертый, межличностный уровень определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примерами такой практики могут послужить: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога в работе с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками в условиях образовательной системы.

Пятый, интраперсональный уровень по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах. Например, в ситуациях выбора и конфликта, в процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования.

Резюме

В ходе истории и процессе развития самой педагогической науки понимание теории и практики воспитания претерпело существенные изменения. Начинали исследовать феномен воспитания прежде всего с позиций социальной функции, порой даже отождествляли с социализацией, что неправомерно.

Итак, сегодня *воспитание понимают* как:

- передачу социального опыта и мировой культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);
- организацию образа жизни и деятельности воспитанника;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника, то есть оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

Разные подходы к определению сущности воспитания подчеркивают практическую сложность и многогранность этого явления.

В целом *воспитание представляет собой воспитательный акт,* основными составляющими которого являются воспитатель (группа воспитателей) и воспитанник (группа воспитанников), вышеозначенный процесс и условия его протекания.

Структура воспитательного процесса раскрывается через единство цели—содержания—способов достижения результата.

Организация воспитательного процесса и реализация его целей могут осуществляться в условиях семьи, школы, вуза, музея, партийной фракции, уличной среды, предприятия, зоны заключения.

В воспитании, как многофакторном процессе, особенно значимы группы объективных и субъективных условий. Поскольку вышеозначенный процесс реализуется в системе отношения «человек—человек», постольку в нем велика доля взаимной субъективной зависимости воспитателя и воспитанника. Поэтому столь сложно устанавливать закономерности воспитания.

Историческая и мировая практика показывают, что главная цель воспитания определяется как формирование всесторонне и гармонично развитого человека, подготовленного к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способного разделять и приумножать ценности последнего в будущем.

В целях гармоничного и всестороннего развития человека осуществляют умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, правовое, гражданское, экономическое, экологическое воспитание.

В качестве его результатов выступают личностные новообразования, связанные с осознанием и изменением системы мировоззрения, ценностных отношений, позволяющих выбирать образ жизни и стратегию поведения, ориентироваться в языке современной культуры. То есть в человеческом и социальном пространстве «добра-зла», «истины-лжи», «прекрасного-безобразного», «честности-беспринципности», «любви-ненависти», «дружбы-предательства», «прав и обязанностей» всегда оставаться человеком.

Воспитание может быть реализовано на социетарном, институциональном, социально-психологическом, межличностном и интраперсональном уровнях.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое воспитание? Дайте определение и раскройте смысл данного явления.
2. Выделите составляющие целостного акта воспитания.
3. Перечислите и дайте общую характеристику основным элементам структуры воспитательного процесса.
4. Сформулируйте главную цель воспитания.
5. Перечислите основные задачи и направления воспитания человека и уточните назначение каждого из них в современной социокультурной ситуации.
6. Что является результатом воспитания?
7. На каких уровнях может быть реализован процесс воспитания?

СПОСОБЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА

Для решения воспитательных задач можно выбирать разные сочетания методов, приемов и средств. Этот выбор прежде всего зависит от специфики поставленных целей и задач.

Что понимают под методами, приемами и средствами воспитания?

В качестве основы для определения *методов* ориентируются на позиции воспитателя в выборе способов воспитательного взаимодействия. Можно выделить ряд взаимодействий, устанавливающихся между воспитателем и воспитанником: способы влияния на характер отношений воспитанника к самому себе, к своей семье; включение его в систему общения со сверстниками, с сотрудниками по работе; способы корректировки мировоззрения, изменение ценностных установок и стиля поведения. То есть однозначного определения методов воспитания не существует.

«Не все одинаково пригодно для всех».
Проперций

Вместе с тем, выявлена их общая направленность на изменение отношения воспитанника к обществу или самому себе, предмету или способу деятельности, к другому человек или целой группе людей. Отсюда следует, что *метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия.*

Методы воспитания проявляют свое содержание через:

- непосредственное влияние воспитателя на воспитанника (посредством убеждения, нравоучения, требования, приказа, угрозы, наказания, поощрения, личного примера, авторитета, просьбы, совета);
- создание специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;
- общественное мнение референтной группы, например, коллектива (школьного, студенческого, профессионального), личностно значимого для воспитанника, а также благодаря авторитетному для него человеку — отцу, ученому, художнику, государственному деятелю, деятелю искусства, и средства массовой информации (телевидение, печатные издания, радио);
- совместную деятельность воспитателя с воспитанником, общение, игру;
- процессы обучения и самообразования и передачи информации, социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения;
- погружение в мир народных традиций, фольклорного творчества, чтение художественной литературы.

Воспитатель выбирает и использует систему методов соответственно поставленным целям. Поскольку они являются «инструментами прикосновения к личности» (А. С. Макаренко), постольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника. Не существует хорошего или плохого метода. Эффективность решения воспитательных задач зависит от многих факторов и условий, а также от последовательности и логики применения совокупности методов.

Предпринимаются попытки систематизировать методы воспитания. Так, например, выделяют три группы методов (Г. И. Щукина):

1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности;
2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников;
3) использующие поощрения и наказания.

П. И. Пидкасистый предлагает другую группировку методов воспитания:

1) формирующие мировоззрение воспитанников и осуществляющие обмен информацией;
2) организующие деятельность воспитанников и стимулирующие ее мотивы;
3) оказывающие помощь воспитанникам и осуществляющие оценку их поступков.

Вышеозначенные классификации методов воспитания, подобно любым другим, весьма условны. Воспитательная задача должна решаться посредством комплекса методов, приемов и средств.

Приведем *примеры методов воспитания,* уточняя их отличительные особенности.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

- выражать нормы поведения человека, которые необходимы для обогащения социального опыта;
- выступать как конкретная задача;
- иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний о начале и конце работы, о переходе к новым действиям, об оказании помощи, о прекращении действий;

в помочь воспитаннику уяснить смысл, полезность или необходимость действия, поступка.

Как видно, возможности метода разнообразны и на самом деле не ограничиваются перечисленным набором. Формы предъявления требования к человеку подразделяются на прямые (в виде приказа, указания в деловом, решительном тоне, имеющие инструктивный характер) и косвенные (осуществляемые посредством совета, просьбы, намека с целью вызвать у воспитанника соответствующее переживание, интерес, мотив действия или поступка).

Приучение как метод воспитания предполагает культивирование у воспитанника способности к организованным действиям и разумному поведению как условию становления основ нравственности и устойчивых форм поведения.

Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца или процесса правильного выполнения действий. Воспитанник должен научиться идеально копировать и систематически поддерживать обретенное умение или навык.

Приучение достигается через систему упражнений. Возможности метода состоят в следующем: он помогает усваивать важные умения и действия как устойчивые основы поведения человека. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все стороны жизни учение, труд, отдых, игру, спорт.

Пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило — это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он представляет собой дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим (положительный вариант) на идеальный образ или преодолевать в себе те негативные особенности, которые в чем-то родственны негативному образу (отрицательный ва-

риант). В процессе воспитания ребенка сила как положительного, так и отрицательного примеров одинаково действенна.

Примеры используют в качестве средств формирования определенного способа поведения воспитанника, для того чтобы ориентировать его на позитивный идеал и развить эмоциональное неприятие к асоциальным действиям и поступкам.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым.

Наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и «сковывающее» (тормозящее) влияние в подобных ситуациях.

Виды поощрений могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, награда, ответственное поручение, поцелуй близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за проступок.

Виды наказаний: замечание, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из общественной повседневной жизни, сердитый взгляд воспитателя, осуждение, возмущение, упрек или намек, ироническая шутка.

Методические *приемы* — это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль его работы. В конкретных ситуациях взаимосвязь между методами и приемами носит диалектический и неоднозначный характер. Они могут заменять друг друга, и не всегда видны их соподчиненные отношения. Например, в процессе применения метода убеждения воспитатель может использовать примеры, проводить беседы, создавать специальные ситуации воздействия на сознание, чувства, волю воспитанника. В данном случае пример, беседа выступают в качестве приемов решения воспитательной задачи. В то же время, применяя метод приучения, воспитатель может использовать убеждение в качестве одного из приемов. Убеждение поможет осуществить задачу включения воспитанника в систему целесообразных действий по формированию конкретного опыта; например, строгого выполнения режима работы и отдыха.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Как правило, человек ощущает на себе ситуативные акты воспитательного влияния, которые носят кратковременный характер. Варианты целенаправленного воспитательного взаимодействия воспитателя и воспитанника могут иметь раз-

ную форму, продолжительность и осуществляться в различных условиях (в семье, образовательно-воспитательном учреждении).

Формы воспитания — это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например: разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека — "Я" или "Мы"?», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть *методикой*.

Систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, определяют как *технологию*.

Например, говорят о методике воспитания культуры речи или аккуратности у ребенка, но о технологии речевого тренинга или делового общения. Разработка и применение как методики, так и технологии опираются на научные знания о человеке и процессе его воспитания. Поэтому их относят к сфере профессиональной деятельности специалистов в области воспитания человека.

Сочетание развивающих методов и средств воспитания следует использовать в период становления личности воспитанника и стимулировать в нем способность активно реагировать на воспитательное воздействие. То есть действительно быть субъектом конкретной ситуации. Воспитательные методы и средства применяют не только для решения воспитательных задач подрастающего поколения. Они также используются с целью оказания помощи взрослым людям, в процессах социализации, адаптации к новым жизненным условиям, коррекции стиля поведения или характера взаимоотношений с людьми.

Резюме

Одни и те же воспитательные задачи могут быть решены разными способами. Эффективность решения воспитательной задачи зависит от многих факторов, но в первую очередь от:

- логики совокупного применения методов, приемов и воспитательных средств;
- индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя;
- условий и обстоятельств, в которых осуществлялся воспитательный акт.

На самом деле методы и средства воспитания применяются во взаимосвязи. Такое сочетание возможно в контексте как комплекса, так и отдельной воспитательной ситуации. Например, в рамках воспитательной работы родителей, членов трудового (ученического, студенческого) коллектива и в ходе воспитательной деятельности профессионалов в специальных учреждениях.

К *основным понятиям,* используемым для понимания способов воспитательного воздействия на человека и приемов взаимодействия воспитателя и воспитанника, относят *методы, приемы и средства воспитания, формы воспитания, методику и технологию воспитания*.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимают под методами воспитания?
2. Как содержательно проявляются методы воспитания на практике?
3. Как оценивают эффективность методов воспитания? От чего зависит их выбор?
4. Есть ли универсальные методы и средства воспитания?
5. Приведите примеры воспитательных методов и приемов и проанализируйте их отличительные признаки.
6. Что используют в качестве воспитательных средств?
7. Как понимают «формы воспитательной работы»?
8. Как понимают методику и технологию воспитания, что между ними общего и в чем различие?

ТИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность и значительное соответствие целей, средствии результатов воспитания.

«Отношения, познающиеся из опыта, всегда не вполне достоверны и совершенны, и однако же сравнению всегда есть за что уцепиться».
М. Монтень

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь; природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. Любые виды самоограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективными и носили обязательный характер. В данном типе воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда и соответствующей социокультурной сущности первобытной эпохи, уступает место *второму типу* воспитания. Этот тип был детерминирован общественным разделением труда и сопровождался имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. В результате у них появились разные педагогические задачи. То есть произошла дифференциация целей воспитания и способов реализации последних. Поэтому второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Древние цивилизации оставили человечеству бесценное наследие, относящееся к организованному воспитанию человека (А. Н. Джуринский, Г. Б. Корнетов). Но для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания. Каковы же педагогические традиции великих древних цивилизаций?

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до н. э. и также утвердилась в Корее и Японии. Несмотря на некоторую динамику, содержание воспитания в рамках данной цивилизации оставалось практически неизменным вплоть до начала XX века. В процессе истории дальневосточная педагогическая традиция сложилась как результат синкретического единства конфуцианства, даосизма и буддизма.

Китайскому философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во всестороннем развитии личности. Он отдавал преимущество перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в молодых людях почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, постольку сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило преимущественно семейно-сословный характер.

Центром Южноазиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и кастовая организация общества, освященная ритуальным символизмом. Педагогическая традиция опиралась на принцип единства трех обязательств человека: перед богом, мудрецами и предками. Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и высвободить внутренний мир для слияния с над-личным и над-социальным божественным абсолютом. То есть достичь нирваны.

Мировоззренческой основой педагогической традиции Южноазиатской цивилизации был индуизм, а позднее буддизм. Данная основа и определяла образ жизни человека, систему социальных и этических норм, обрядов и праздников. Ни воспитание, ни обучение не считались всесильными. Врожденные качества и наследственность в рамках данной традиции полностью обусловливали возможности воспитания и образования в процессе развития человека. Педагогический идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообуздание, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брашманов ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев — силы и мужества, у вайшьев — трудолюбия и терпения, у шудров — покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная и, соответственно, педагогическая традиция была проникнута глубокой монотеистической религиозностью, сочетавшейся с элементами рационализма. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования

добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Поэтому смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей. А также требовалось строго выполнять предписанные нормы поведения, которые носили сакральный характер и вводили человека в традиционный уклад жизни — конфессиональную, кастовую, родовую общность.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили *восточный тип воспитания*. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. Поэтому знание носит вторичный характер как способ достижения «локальных» задач. В результате, для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложились спартанская и афинская модели обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины — систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса. Пафос практики воспитания и обучения в Древней Греции пронизывал принцип соревновательности (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике,танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. В трактате «Государство» Платон одним из первых выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Уже на данном этапе развития западной цивилизации как генотипа современной европейской культуры проявилась тенденция сочетания целенаправленных и ценностно-рациональных подходов к решению воспитательно-образовательных проблем.

Базовая педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Следует выделить основные черты педагогической традиции, определившей *западный тип воспитания*.

К ним относятся:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, сочетавшееся с гармонизацией отношений с социумом.

Для понимания исторического развития педагогических традиций западной цивилизации и формирования соответствующего процесса в России особое значение имеет римский период.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер, а образование было по преимуществу риторическим.

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование. Именно в этот период зарождается педагогическая традиция светского и книжного образования, стремящаяся к независимости от диктата церкви и поиску гуманистических идеалов в воспитании человека.

Соответствующие традиции складывались в России преимущественно под влиянием западной культуры и цивилизации, в особенности византийской.

В. О. Ключевский характеризовал ее следующим образом:

- в древний период — семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;
- затем христианское воспитание человека на «миру» и приобщение человека к православию с самого раннего возраста;

ш схоластическое образование.

На протяжении длительного исторического периода воспитание в России подразделялось на народное (крестьянское), домостроевское (воспитание в семьях купцов и мещан) и дворянское. В свою очередь народное образование было начальным и ремесленным, а дворянское — высшим.

С 1917 года в России реализуются идеи коммунистического воспитания. Последнее предполагает программу всеобщей грамотности и трехступенчатую систему непрерывного образования, характеризующуюся единообразием образовательных учреждений во всех регионах России (детский сад, школа, училище, техникум, институт, университет).

С начала 1990-х годов Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач.

Резюме

В истории развития педагогической практики выделяют два главных типа воспитания: первобытного и социально-ориентированного человека.

В процессе цивилизационного развития человечества оформились восточный и западный типы воспитания.

В истории развития педагогических традиций каждого народа имеются характерные особенности, которые определяют неповторимость соответствующих тенденций в каждой стране. Также на процессы воспитания и образования оказывают влияние факторы повседневной жизни, культуры и цивилизации, исторической ситуации в стране. Россия, обогатившись культурно-образовательными традициями Запада и Востока, создала свои традиции воспитания и образования человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выделите важнейшие особенности исторических типов воспитания человека.
2. Каковы педагогические традиции, сложившиеся в период великих древних цивилизаций?
3. Дайте характеристику восточному и западному типу воспитания человека.
4. В чем специфика педагогических традиций в России?

МОДЕЛИ И СТИЛИ ВОСПИТАНИЯ

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы, представляющие определенное отношение к социальным и биологическим детерминантам.

Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Ее сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого.

«То, что мы знаем ограничено, а что не знаем — бесконечно».

Лаплас

Сторонники второй, *биопсихологической парадигмы* (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего.

Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимозависимости социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З. И. Васильева, Л. И. Новикова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание — это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения» распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми; где употребляют алкоголь и наркотики *(Делез Ж.* Фуко. М. 1998).

Воспитание ребенка предполагает включение его в ряд обычных домашних обязанностей (уборка своей постели, комнаты), постепенное усложнение заданий и видов деятельности (спорт, музыка, чтение, работа в саду). Поскольку у ребенка в этом возрасте имитация (непосредственное воспроизведение действий, слов и поступков окружающих людей) выступает в качестве одного из основных способов познания мира, постольку желательно ограничить внешние отрицательные влияния.

Школьное воспитание — это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха. А также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90 % человечества, постольку роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

Воспитание по месту жительства — это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная, совместная со взрослыми деятельность заключается в посадке деревьев, уборке территории, сборе мукулатуры, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. А также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание — тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этой идеологии (учителя, священника, родителей, идеологических работников и т. п.), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данной идеологии. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др. Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам

определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы — семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценностей религии, этнической группы, партии и т. п. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности,всезнайства.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я — командующий» или «Я — отец».

При позиции «Я — командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил.

При позиции «Я — отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже — приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Первый вариант — «Равный среди равных» — это стиль отношений между воспитателем и воспитанником, в рамках которого педагог в основном выполняет необходимые обязанности по координации действий воспитанника в организации его учебной деятельности, самообразования, досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах «взрослого» человека все вопросы и проблемы.

Вторая позиция — «Первый среди равных» — реализуется в отношениях между педагогом и воспитанником, в которых доминирует высокая культура деятель-

ности и отношений, большое доверие педагога к воспитаннику и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае педагог признает право на автономию и в основном видит задачу в координации самостоятельных действий ученика и оказании помощи при обращении к нему самого воспитанника.

Уточним понимание демократического взаимодействия — это такой тип взаимодействия людей, если ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать. Например, директора двух соседних школ договариваются о сотрудничестве. У них одинаковый социально-административный статус, они в равной степени экономически и социально защищены. В этом случае, чтобы достичь результата, им приходится договариваться. Второй пример: два учителя школы договариваются о разработке интегрированного курса. Путь через принуждение в этой ситуации в принципе неприемлем.

Однако ситуация меняется, если взаимодействуют люди, находящиеся на разных уровнях, например, иерархической служебной лестницы как в рамках одной организации, так и в условиях социума.

Для некоторых педагогов убеждение своих воспитанников (или сотрудников в процессе профессиональной деятельности) есть единственно возможный способ общения и взаимодействия, несмотря на то, что данный стиль обладает не только плюсами, но и минусами. Это может быть следствием воспитания, жизненного опыта, результатом развития личности и становления характера или следствием обстоятельств, конкретной ситуации. Например, в ситуации, когда педагог имеет дело с воспитанником, обладающим сильным характером (или руководитель приходит в организацию с сильным, сложившимся творческим коллективом профессионалов), то стиль руководства один, если же педагог выполняет роль воспитателя подростка-правонарушителя — стиль другой.

Либеральный стиль {невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства с его стороны. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху»,' являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода «равнодушием» (чаще всего неосознанным) со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога — не препятствовать любым действиям ребен-

ка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например, его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в «чистом виде». Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр. Каждый педагог может применять разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях. Смена же стиля, например переход от авторитарного к демократическому, является радикальным событием, ибо каждый стиль основывается на особенностях характера и личности педагога, и его смена может сопровождаться серьезной психологической «ломкой» человека.

В зависимости от *философской концепции,* определяющей принципы и особенности системы воспитания, выделяют модели *прагматического, антропологического, социетарного, свободного* и других видов воспитания. Философское осмысление воспитания (Б. П. Битинас, Г. Б. Корнетов и др.) раскрывает то общее, что характерно для практики воспитания разных стран, народов, эпох, цивилизаций. Поэтому модели воспитания, разработанные на основе философских концепций и идей, отвечают в большей мере не столько на вопрос «что» воспитывают, сколько на вопрос «почему» так осуществляется процесс воспитания, раскрывая его идеи и особенности как целостного процесса.

Обратимся лишь к некоторым идеям, лежащим в основе наиболее известных в мире моделей воспитания.

Идеализм в воспитании восходит к идеям Платона. Его последователи рассматривали воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи достигли бы расцвета, что и предопределило бы развитие полноценной личности. Основное назначение воспитания в рамках данной доктрины — помощь воспитуемому в открытии высшего мира идей и превращение последнего в содержание личности воспитываемого. Важно научить и приучить воспитываемого пользоваться разумом, побуждаемым внутренними, врожденными императивами. Средствами воспитания и в процессе воспитания осуществляется восхождение от природного начала к высшему в человеке — духовности. Однако представители данного направления по-разному видели соотношение целей воспитания и способов их достижения. Так, например, И. Г. Песталоцци главной целью воспитания видел осознание воспитанником себя как самоценности. Его последователь Ф. Фребель считал, что содержание и форма воспитания определяются духовной реальностью, а развитие ребенка есть материальное проявление его внутреннего мира и одухотворение физического существования, И. Гербарт определял главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку интереса к самым разным явлениям. В. Дильтей так формулировал задачу воспитания — научить воспитуемого пониманию чужого мира, то есть жизни, объективированной в предметах культуры путем

вживания, сопереживания и т. п., что объединяется понятием герменевтического метода.

Современные представители данного направления в понимании и организации процесса воспитания исходят из следующих положений: в основе процесса воспитания должен лежать высокий интеллектуально-содержательный уровень взаимодействия воспитателя и воспитанника, описываемый как присвоение воспитуемым достижений человеческой культуры; основой воспитания должна быть самореализация личности воспитуемого, и мастерство воспитателя заключается в раскрытии глубинного потенциала души воспитуемого.

Реализм как философия воспитания явился детерминантом концепций воспитания. Реализм в воспитании человека исходит из положений о передаче воспитуемому бесспорных знаний и опыта в препарированном виде, истины и ценностей культуры через разделение целостной реальности на предметное отображение с учетом возрастных возможностей их присвоения. Воспитание должно строиться как помощь воспитаннику в осознании того, что естественным образом побуждает его поведение и деятельность. В результате приоритет отдается методам воспитательного воздействия на сознание воспитанника и практическую деятельность, при этом недостаточное внимание уделяется развитию эмоционально-образной сферы личности.

Слабое место моделей воспитания, разработанных на так называемом *материалистическом реализме,* состоит в том, что принижается роль знаний о самом человеке в процессе его воспитания, не признается его право на иррациональность в поступках, в жизнедеятельности.

Прагматизм как философия воспитания. Его представители рассматривают воспитание не как подготовку воспитанника к будущей взрослой жизни, а как жизнь воспитуемого в настоящем. Поэтому задача воспитания в рамках данного направления — научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы и с накоплением такого опыта добиться максимального благополучия, успеха в рамках тех норм, которые определены социальной средой его жизнедеятельности. Отсюда в основу содержания воспитания предлагается положить сам процесс решения жизненных проблем. Воспитуемые должны научиться общим принципам и методам решения типичных проблем, с которыми сталкивается человек в течение жизни, и накапливать опыт решения таких проблем в реальных условиях своей жизнедеятельности с тем, чтобы не только успешно включиться в жизнь современного общества, но и стать проводником социальных преобразований. То есть в процессе воспитания воспитатель должен приучить воспитанника не к пассивному приспособлению к реальным условиям, а к активному поиску путей улучшения своего благополучия, вплоть до преобразования условий в желаемом для себя направлении. Воспитание — это постоянное побуждение воспитуемого к экспериментированию с целью подготовить его к встрече с жизненными реалиями, которые полны случайностей, опасностей, риска. Воспитание должно быть нацелено на подготовку воспитанника к встрече с будущим, приучить его к разработке планов своего будущего и к выбору подходящего стиля жизни, стандартов поведения по критерию полезности. Значит, в рамках данного направления воспитание рассматривается и как проблемное, в котором изменчивы воспитательные ситуа-

ции, постоянно меняются среда и само взаимодействие индивида с воспитателем и средой, меняются передаваемый и приобретаемый опыт и сами субъекты воспитательного процесса. Основой воспитания считается воспитательное взаимодействие воспитанника с реальной средой, как природной, так и социальной, как на познавательном, так и практическом уровнях. Содержание воспитания должно исходить из логики самой жизни воспитанника и из его потребностей. То есть явно видна направленность воспитания на индивидуальное саморазвитие воспитанника. В связи с этим цели воспитания никак не связываются с нормами и разрабатываются каждым педагогом с учетом как общих целей, так и конкретной ситуацией.

Слабым местом данной модели воспитания является крайнее выражение философии прагматизма, что на практике проявляется в воспитании жестких прагматиков и индивидуалистов.

Антропоцентристская модель воспитания опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с обновляющимся в процессе его активной деятельности окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида. То есть процесс воспитания человека не может быть ограничен нормами или ориентирован на идеал, а следовательно, не может иметь завершения. Достаточно лишь программировать процесс развития личности — что надо сделать воспитателю, чтобы сохранить человеческое в ученике и помочь воспитаннику в процессе саморазвития, проявлениях творчества, обретении духовного богатства, проявлениях индивидуальности. Процесс воспитания должен строиться так, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии проявлений человека. В рамках данного направления возможны различные системы организации воспитания — с позиций доминирования биологии, этики, психологии, социологии, религиозной и культурной антропологии в их взаимосвязи.

Социетарная модель воспитания ориентирована на выполнение социального заказа как высшей ценности для группы людей, который предполагает тенденциозный подбор содержания и средств воспитания в рамках малых (семья, референтная группа, школьный коллектив и др.) и больших социальных групп (общественные, политические, религиозные сообщества, нация, народ и др.). Коммунистическая система ценностей, например, на иерархическую вершину выдвигала класс трудящихся и воспитание рассматривала как воспитание труженика и борца за освобождение человечества от эксплуатации труда человека, игнорируя интересы других классов и социальных групп. Националистическая система в качестве высшей ценности принимает свою нацию и через интересы своей нации рассматривает интересы всех других наций. В этом случае воспитание сводится к воспитанию члена самой главной и великой нации на земле, готового служить своей нации вне зависимости от того, насколько этим игнорируются или ущемляются интересы других наций. Возможны и другие примеры. Общим для них является тот факт, что все ценности, кроме принятой в обществе или социальной группе, признаются ложными.

Гуманистическое воспитание опирается прежде всего на учет личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. Задачей воспитания, базирующего-

ся на идеях гуманизма, является помощь становлению и совершенствованию личности воспитанника, осознанию им своих потребностей и интересов. В процессе воспитательного взаимодействия педагог должен быть нацелен на то, чтобы узнать и принять воспитанника таким, каков он есть, помочь осознать цели развития (процесс самоактуализации человека) и способствовать их достижению (личностный рост), не снимая при этом меру ответственности за результаты (оказывая помощь в развитии). При этом воспитатель, даже если это как-то ущемляет его интересы, организует процесс воспитания с максимальным удобством для воспитанника, создает атмосферу доверия, стимулирует деятельность последнего по выбору поведения и решению проблем.

Свободное воспитание — это вариант демократического стиля воспитания, направленое на формирование интересов у воспитуемых и создание условий для свободного выбора способов их удовлетворения, а также ценностей жизни. Ведущей целью такого воспитания является научение и приучение воспитанника быть свободным и нести ответственность за свою жизнь, за выбор духовных ценностей. Сторонники данного направления опираются на идею, что человеческую сущность индивида составляет совершаемый им выбор, а свободный выбор неотделим от развития критического мышления и от оценивания роли социально-экономических структур как факторов жизнедеятельности, от ответственной активности в определении способов управления собой, своими эмоциями, поведением, характером человеческих отношений в обществе. Поэтому воспитатель призван помочь воспитуемому понять себя, осознать свои потребности и потребности окружающих людей и уметь их согласовывать в конкретных жизненных обстоятельствах. Воспитание при этом следует и помогает природе ребенка или взрослеющего молодого человека, устраняя вредные влияния и обеспечивая естественное развитие. Задача такого воспитания — привести в гармонию действие этих сил.

Технократическая модель воспитания основана на положении, согласно которому процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, технологично организованным, а значит, воспроизводимым и приводящим к проектируемым результатам. То есть представители данного направления в процессе воспитания видят реализацию формулы «стимул—реакция—подкрепление» или «технологию поведения» (Б. Скиннер). Воспитание в этом случае рассматривают как формирование системы поведения воспитуемого с помощью подкреплений, видя возможность конструировать «управляемого индивида», вырабатывать желаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты.

В этом подходе таится угроза манипулирования человеком, воспитания человека-функционера.

Резюме

В зависимости от научных основ понимания человека и процесса его развития появились разные концепции и модели воспитания.

Через понимание сущности воспитания можно определить специфику определенной модели или концепции, их достоинства и недостатки.

Человек постоянно обогащает теорию и практику воспитания. В связи с этим предполагается постоянная «открытость» педагогического знания о человеке и процессе его воспитания, что способствует становлению новых научных школ и направлений, возможности их разнообразия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите три основные парадигмы воспитания человека.
2. По каким основаниям выделяют разные виды воспитания?
3. Дайте характеристику известным в мировой практике видам воспитания.
4. Каковы достоинства и недостатки известных вам видов воспитания?
5. Какая из моделей воспитания вам больше всего понравилась, какую из них вы бы выбрали для воспитания своих детей?
6. Возможно ли появление новых направлений и моделей воспитания в мировой и отечественной практике? От чего это зависит?

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

В мировом сообществе наметилась тенденция *к самовоспитанию и воспитанию человека на протяжении всей жизни*. Она означает:

- преемственность между дошкольными, внешкольными, школьными учреждениями и вузом в решении воспитательных задач;
- процесс непрерывного самовоспитания человека в течение жизни;
- реализацию потребности человека в постоянном обогащении опыта социальных отношений, способов общения и взаимодействия с людьми, техникой, природой, Вселенной.

Такое воспитание ориентировано на развитие у каждого человека планетарного мышления и осознание принадлежности к человеческому сообществу в прошлом, настоящем и будущем.

Система воспитания — это совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логике выполнения социального заказа.

Любая система воспитания востребована конкретным обществом и существует до тех пор, пока сохраняет свою значимость. Поэтому она имеет конкретно-исторический характер.

Человечеству известно педагогическое наследие древних цивилизаций, эпохи Античности, Средневековья, Возрождения, XVIII—XIX веков и современного периода развития человечества — XX и начала XXI века.

В чем специфика систем воспитания, наиболее известных в мире?

Спартанская система воспитания преследовала, по преимуществу, цель подготовить воина — члена военной общины. До 7 лет ребенок воспитывался в семье няньками-кормилицами. С 7 лет полис (город-государство) брал на себя воспитание и обучение подраставших спартиатов. Этот процесс проходил в три этапа.

На первом этапе (7-15 лет) дети приобретали навыки письма и чтения, но главным оставалось физическое закаливание, которое было чрезвычайно разнообразным (ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках). С 12 лет возрастала суровость воспитания мальчиков, которых приучали не только к аскетическому образу жизни, но и к немногословию. В 14 лет мальчика, пропуская через жестокие физические испытания, посвящали в эйрены — члена общины с предоставлением определенных гражданских прав. В течение последующего года эйренов проверяли на стойкость в военных отрядах спартиатов.

На втором этапе воспитания (15-20 лет) к минимальному обучению грамоте добавлялось обучение пению и музыке. Однако способы воспитания ужесточались. Подростков держали в голоде и приучали самих добывать себе еду, физически наказывая тех из них, которые терпели неудачу. К 20 годам эйрены посвящались в воины и получали полное вооружение.

В течение третьего этапа (20-30 лет) они постепенно приобретали статус полноправного члена военной общины. В результате всех вышеперечисленных этапов воспитания воины свободно владели копьем, мечом, дротиком и другим оружием того времени. Однако спартанская культура воспитания оказалась гипертрофированной военной подготовкой при фактическом невежестве молодого поколения. Воспитательная традиция Спарты периода VI-IV вв. до н. э. в итоге свелась к физическим упражнениям и испытаниям. Именно эти элементы стали предметом подражания в последующие эпохи.

Афинская система воспитания. Она явилась образцом воспитания человека Древней Греции, основная задача которого сводилась к всестороннему и гармоничному развитию личности. Главным принципом была соревновательность в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

Система организованного воспитания реализовывалась поэтапно.

До 7 лет мальчиков воспитывали дома. С 7 до 16 лет они посещали одновременно мусическую и гимнастическую (палестра) школы, в которых получали преимущественно литературное, музыкальное и военно-спортивное образование и воспитание.

На втором этапе (16-18 лет) юноши совершенствовали свое образование и развивали себя в гимнасиях. Вершиной достижений молодого человека (18-20 лет) считалось пребывание в эфебии — общественном учреждении по совершенствованию военного мастерства.

Таким образом, данная система ориентировала на овладение «совокупностью добродетелей», в дальнейшем получившей известность как программа «семи свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа стала символом образования для многих поколений и вошла в историю как традиция греческой образованности.

В Европе VI-XV веков большое влияние в мире имела *религиозная традиция воспитания* человека, в особенности христианская. Основная задача такого воспитания определялась как приведение человека к гармонии между земным и небесным существованием через усвоение и выполнение религиозно установленных нравственных норм (православной, мусульманской, буддистской).

В разных странах и у разных народов идеи религиозного воспитания воплотились в конкретные формы, многообразие которых наблюдается и в современном мире.

В отличие от большинства средневековых государств, в Византии сложилась своя система образования и воспитания человека, которая повлияла на развитие европейской и российской педагогической традиции.

Именно в этот период в западной цивилизации определились три основные стадии образования человека: элементарное, среднее и высшее. Однако достаточно ясные очертания трехступенчатой системы образования в истории Китая отмечаются намного раньше — в период династии Хань (II в. до н. э. — II в. н. э.).

Истории известны разные примеры *сословного воспитания* и образования. В наиболее организованном виде сословное домашнее (или семейное) воспитание и образование представлено в системе рыцарского воспитания и в системе воспитания джентльмена (Дж. Локк).

Например, идеал *рыцарского воспитания* включал в себя жертвенность, послушание и одновременно личную свободу, презрительное отношение к книжной традиции грамотного человека, соблюдение «кодекса чести». В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

Система рыцарского воспитания состояла из следующих этапов. До 7 лет мальчик получал домашнее воспитание. С 7 до 14 лет при дворе феодала (сюзерена) он был пажом при супруге сюзерена и ее придворных и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. С 14 лет до 21 года мальчик переходил на мужскую половину и становился оруженосцем при рыцарях двора сюзерена. За эти годы жизни при дворе молодому человеку необходимо было освоить «начала любви, войны и религии». В 21 год проходило посвящение в рыцари. Обряд предварялся

испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость на турнирах, поединках, пирах. Традиция рыцарского воспитания сохранилась и поныне, прежде всего в соблюдении юношами «кодекса чести» как идеи эстетического и физического развития человека, высоко ценящего чувство собственного достоинства в любых жизненных обстоятельствах.

Идеал воспитания по Локку — джентльмен — высокообразованный и деловой человек. Как правило, это был выходец из высшего общества, получивший воспитание и образование на дому с помощью приглашенных учителей и воспитателей. Джентльмен — человек, отличавшийся утонченностью в обращении с людьми и обладавший качествами дельца и предпринимателя. Именно эти особенности легли в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII-XX веков.

Процесс *воспитания джентльмена* также имел поэтапный характер и главными составляющими его системы были:

- физическое воспитание, выработка характера, развитие воли;
- нравственное воспитание и обучение хорошим манерам;
- трудовое воспитание;
- развитие любознательности и интереса к учению, которое должно было иметь как теоретическую направленность, так и практический характер.

В качестве главных воспитательных средств использовались пример, труд, среда и окружение растущего человека. Данная система была ориентирована на учет индивидуальных особенностей воспитанника и на развитие его личности, становление человека как индивидуальности.

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А. С. Макаренко была реализована в России в период с 1930 по 1980 год. Она получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания». Главная ее задача заключалась в воспитании человека-коллективиста, для которого общественные интересы должны были быть всегда выше личных. Этот процесс рассматривается и реально организуется в соответствии с тремя этапами развития коллектива.

Первый этап характеризуется низким уровнем развития коллектива, и приоритет в постановке целей, выборе форм коллективной деятельности и оценке результатов отдается воспитателю как организатору и руководителю.

На втором этапе, в процессе формирования актива и лидеров, управление частично отдается наиболее инициативным членам коллектива.

На третьем, высшем этапе развития коллектива самоуправление становится главным звеном управления всей работой. При этом усиливается значимость общественного мнения в целях воспитания каждого его члена и ослабляется ведущая роль воспитателя. Каждый коллектив должен был руководствоваться «законами движения коллектива», сформулированными А. С. Макаренко. Например, принцип параллельного и индивидуального действия, система перспективных линий. Основными показателями успешности воспитания в рамках данной системы считались коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность перед коллективом, коммунистическая целеустремленность, убежденность и чувство гордости.

Резюме

История развития и становления воспитательных традиций связана с определенными воспитательными системами, сложившимися в процессе развития общества.

Каждая воспитательная система несет на себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений. В целях и задачах, которые она выдвигает, просматриваются идеалы человека данной эпохи. В связи с этим следует ориентироваться на понимание истоков дошедших до нас традиций. По отношению к воспитательной традиции не существует оценочного критерия типа «плохая» или «хорошая». Примеры конкретных систем воспитания показывают, что все они развивались согласно логике эволюции конкретно-исторических, культурных, нравственных, идеологических и жизненных ценностей. На протяжении всей истории развития человечества средоточием воспитания человека были и остаются семья, церковь, общество и государство.

Главным для каждой из воспитательных систем является ориентация на воспитание человека, готового и способного жить в современном для него обществе.

В течение многих веков в мире развивается и по-разному воплощается идея воспитания человека на протяжении всей его жизни.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что вы вкладываете в понимание поликультурного воспитания и воспитания на протяжении жизни?
2. В чем особенность «системы воспитания»?
3. По каким.критериям оценивается та или иная воспитательная система?
4. В чем специфика воспитательных систем, наиболее известных в мировой практике?
5. Какие идеалы человека просматриваются в этих системах как эталон воспитания?

Глава III

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В МИР НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

Латинский термин «культура» означает взращивание, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это взращивание, совершенствование, формирование его образа.

Принимая во внимание данную трактовку, *культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.*

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. В итоге было сформулировано *дидактическое понятие культуры — обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.*

«Теперь "образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей».

Х.-Г. Гадамер. «Истина и метод»

Процесс взаимодействия, как присвоение и создание человеком новых культурных ценностей, в рамках образовательной системы является созиданием. То есть связан с культурой в ее динамическом аспекте.

Процесс общения педагога с представителями разных наций и народностей, обучающимися в многонациональной России, выступает как опыт межкультурного общения и межнациональной коммуникации. В современном образовательном учреждении реализуется принцип диалога культур (русской, европейской, американской, западной и восточной). Данный принцип осуществляется в рамках новых учебных курсов: «Мировая художественная культура», «Этика и эстетика», «История науки».

Как известно, язык является способом познания окружающего мира и средством коммуникации. Одновременно он выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, которая передается как от поколения к поколению,

так и в условиях образовательных учреждений. Не случайно уровень культуры эпохи (и отдельного человека) определяется отношением к языку как отдельной составляющей целостной культуры. Поэтому миссия образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языку, к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей.

Таким образом, *соотношение образования и культуры* можно рассматривать в разных аспектах:

- в рамках культурологической парадигмы педагогической системы;
- через формирование поликультурного образования;
- в условиях культурно-исторического типа образовательной системы (вуза, школы);
- как систему культурно-образовательных центров в рамках одной или разных стран;
- через анализ учебных дисциплин культурологической направленности;
- путей и способов развития культуры субъектов образования (педагогической культуры и умственной культуры учащихся);
- описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации.

Образование — это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека. То есть *образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции.*

Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

Рассмотрим основные социокультурные функции и развивающийся потенциал современного образования.

Образование — это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей.

1. *Образование — это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.* Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека. Мир сегодня объединяет усилия в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира и всей планеты. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому в мировом сообществе высказываются требования формирования глобальной стратегии образования человека (независимо от места или страны его проживания, типа и уровня получения образования).

Велика миссия образования в развитии у молодого поколения ответственного отношения к культуре родного языка и языков международного общения. Этому способствуют диалогические формы обучения. Диалог — это форма субъект-субъектного познания окружающего мира. Он имеет особое значение на стадии распознавания сущностного, эвристического и креативного в предлагаемой учебной информации. Образовательная среда, сформированная в школе или вузе, влияет на выбор правил общения и способов поведения человека в социальной группе. Данный выбор определяет манеру общения и стиль поведения, которые в дальнейшем проявятся в межличностных и деловых контактах взрослого человека.

Одновременно образование представляет собой процесс трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни. В связи с этим все отчетливее видна зависимость развития отдельных стран от уровня и качества образования, культуры и квалификации их граждан.

Духовное в человеке самопроявляется благодаря его «врастанию» в культуру. Носителем культуры выступает семья, и первая осваивается в процессе обучения и самообразования, воспитания и самовоспитания, профессиональной деятельности и общения с окружающими людьми. Однако именно в процессе обучения и воспитания человек обретает социокультурные нормы, имеющие историческое значение для развития цивилизации, общества и человека. Поэтому при определении целей и задач образовательных систем уточняют социальный заказ. В свою очередь содержание образования может быть ограничено стандартами региона, страны, всего мира, которые учитывают характер взаимодействия человека с культурными ценностями, меру и степень их присвоения и созидания.

2. *Образование как практика социализации человека и преемственности поколений.* Образование проявляет себя как практика социализации человека и преемственности поколений людей. В разных социально-политических условиях (и в период реформ) образование выступает стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции. Поэтому образование позволяет удерживать процесс воспроизводства и передачи исторического и социального опыта и одновременно закреплять в сознании молодого поколения новые политические и экономические реалии, новые ориентиры общественного и культурного развития. Не случайно одной из главных задач образования является подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и формирование образа будущего. Перспектива будущего открывается в ходе освоения различных форм жизнедеятельности человека (обучения, труда, общения, профессиональной деятельности, досуга).

В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов и бытия людей в целом именно образование выполняет стабилизирующую функцию и способствует адаптации человека к новым жизненным условиям.

В критические моменты истории необходимо обеспечить преемственность культурно-образовательной традиции, сохраняя самобытность народа и сложившуюся систему ценностей. Сохранение вышеозначенных составляющих способствует их интеграции в системе мировых ценностей как элементов макросоциума.

При этом традиция выполняет определяющую функцию в процессах образования и воспитания нового поколения.

Жизнь человека — это звено в цепи поколений. То есть человек живет в пространстве социально-культурной традиции, которая оказывает существенное влияние на формирование его характера, стиля поведения, устремлений, ценностей и интересов. В связи с этим отношения между традицией и новациями в сфере образования и воспитания человека воплощают взаимосвязь между образованием и культурой народов в целом.

Система образования воплощает в себе состояние, тенденции и перспективы развития общества, или воспроизводя и укрепляя сложившиеся в нем стереотипы, или совершенствуя его.

Социальная функция образования, с одной стороны, характеризуется как подготовка поколения к самостоятельной жизни, а с другой стороны, закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе. Сущность подготовки к самостоятельной жизни заключается:

- в формировании образа жизни, принятого в обществе;
- в освоении различных форм жизнедеятельности (образовательной, трудовой, общественно-политической, профессиональной, культурно-досуговой, семейно-бытовой);
- в развитии духовного потенциала человека для созидания и творчества.

Поэтому для каждой социально-экономической формации и культурно-исторического этапа развития общества и государства характерна своя система образования, а для народа, нации — система воспитания. Однако в международных педагогических системах существуют общие черты. Именно они закладывают основы для процесса интеграции в мировое образовательное пространство.

Какие культурно-образовательные традиции, сложившиеся в разных цивилизациях, известны и сегодня?

Например, рациональная логика обучения в школе и вузе исторически сложилась в европейской цивилизации.

В азиатской цивилизации конфуцианство сформировалось в качестве методологии образования и воспитания человека.

В процессе истории воспитание складывалось на Руси как «воспитание миром». Именно в России для воспитательного воздействия на человека часто использовали общественное мнение. Поэтому теория воспитания человека в коллективе и через коллектив, созданная А. С. Макаренко, лишь подводила некоторый итог существующей традиции.

3. *Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.*

Образовательные и воспитательные учреждения концентрируют высшие образцы социально-культурной деятельности человека определенной эпохи. Поэтому социальная ценность образования определяется значимостью образованного человека в обществе. Гуманистическая ценность образования заключается в возможности развития познавательных и духовных потребностей человека. В целостной системе образования всех видов и уровней происходит накопление и развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала страны.

4. *Образование как процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.*

В процессе обучения и воспитания человек осваивает социокультурные нормы, имеющие культурно-историческое значение. В результате осваиваются нормы морали и нравственного поведения человека в социальной группе и на производстве, в семье и общественных местах, а также правила общения, межличностных и деловых контактов. Не случайно смысл образования видят не только в трансляции социального опыта во времени, но и в воспроизводстве устоявшихся форм общественной жизни в пространстве культуры.

5. *Образование как функция развития региональных систем и национальных традиций.*

Специфика населения отдельных регионов обусловливает характер педагогических задач. Молодежь включается в духовную жизнь города или села посредством образования. В региональных образовательных системах учитываются образовательные запросы разных социокультурных групп населения. Так, например, разработка образовательного стандарта определяется спецификой региона страны.

Например, для школ Санкт-Петербурга в региональный компонент включена дисциплина «История и культура Санкт-Петербурга», для школ Дагестана — «История и культура народов Кавказа».

6. *Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.*

Образовательные системы — это социальные институты, осуществляющие целенаправленную подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни в современном обществе. В процессе постановки целей и задач для конкретных образовательных систем необходимо уточнение социального заказа в рамках всей системы образования страны. Например, в 1970-80-е годы перед отечественной системой образования ставилась задача подготовки творческого, интеллектуально и духовно развитого человека, гражданина своей Родины и интернационалиста, воспитанного в духе коммунистических идей и идеалов. В 1980-90-е годы приоритет отдается подготовке предприимчивого и коммуникабельного человека, владеющего иностранными языками. Если в первый период высокий социальный статус имели физики, математики, инженеры, то сегодня социально значимы юристы, экономисты и бизнесмены, а также гуманитарии — филологи, переводчики, преподаватели иностранных языков.

Образовательные учреждения — это социальные институты, развивающаяся сеть которых в качестве системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и дополнительного образования приобретает государственный статус системы образования в стране. В данном контексте образовательные учреждения включены в социальную практику. Их социальная функция состоит в предоставлении образовательных услуг населению страны. Осуществление социальной функции требует прогнозирования и планирования развития образования. Последнее становится значимым компонентом в процессе формирования государственной образовательной политики страны. Государственную норму того или

иного типа образования определяет государственный образовательный стандарт. Одним из главных направлений такой политики является разработка государственных образовательных стандартов для школы и вуза.

Государственные образовательные стандарты определяют обязательную учебную программу каждой школы или вуза. Такой стандарт состоит из двух частей. Первая часть — это набор обязательных для всех школ или вузов дисциплин, вторая часть — дисциплины по выбору. На уровне Российской Федерации первую часть называют федеральным, а вторую — региональным компонентом. На уровне конкретного учебного заведения первая часть — обязательные дисциплины учебного плана для всех учащихся, вторая часть — предметы по выбору. Стандарт включает обязательный набор требований к подготовке выпускника школы или вуза.

7. *Образование в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.*

Духовное начало в человеке самопроявляется благодаря его «врастанию» в культурное наследие семьи и культурную традицию, которую он осваивает на протяжении всей жизни посредством процессов образования, воспитания и профессиональной деятельности. Образование ускоряет этот процесс в ходе развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности. Этот факт доказывается исследованиями и образовательной практикой. В образовательном процессе педагоги создают условия и выбирают такие средства и технологии, которые обеспечивают личностный рост обучающихся, развитие их субъектных свойств и проявление индивидуальности. Каждая учебная дисциплина и определенная образовательная технология ориентированы на развитие данных качеств.

Резюме

Культура и образование остаются в центре внимания всего мирового сообщества. Они выступают в качестве ведущих факторов общественного прогресса и развития цивилизации.

Взаимодействие культуры и образования может рассматриваться в разных аспектах:

- на уровне социума, в историческом контексте;
- на уровне конкретных социальных институтов, сферы или среды развития человека;
- на уровне учебных дисциплин.

Образование человека и образовательную систему рассматривают только в конкретном социокультурном контексте, в связи с многогранностью их отношений.

Образование выполняет социокультурные функции:

- является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;

- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентации и моральных принципов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как вы поняли следующую мысль: культура выступает предпосылкой и результатом образования человека?
2. Раскройте смысл основных функций современного образования.
3. В каких аспектах может рассматриваться взаимосвязь образования и культуры, образования и социума?

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА И ПРОЦЕСС

Образование как система представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня.

Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус, — это системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования.

«Образование — это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных образовательных уровней — цензов».

Российский Закон «Об образовании»

Содержательно понятие «школа» сегодня, как правило, обозначает тип образовательной системы или здание, в котором размещается учебное заведение. Однако на протяжении длительной истории развития общества этот термин имел и поныне имеет много значений. На латинском языке «школа» *(schola)* означает лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Имея религиозно-духовное происхождение, это понятие первоначально отражало объединение людей (учителей и учащихся), включенных в процесс восхождения души и духовности человека. В переводе с греческого «школа» *(schole)* трактуется как дом радости в процессе познания мира. В связи с этим о школе говорили больше как о том или ином направлении или течении в науке, искусстве, литературе, общественно-политической мысли и т. п., обладающем характерными свойствами, методами, приемами, представленном группой учеников и последователей какого-либо ученого или художника, близких по творческим принципам, идеям или манере — например, «ананьевская школа психологов», «строгановская школа иконописи». Термином «школа» характеризуют также живопись, скульптуру города или целой страны в случае, если их своеобразие выражено в определенных стилистических и хронологических границах — «болонская школа» или «фламандское искусство».

На протяжении столетий складывались и продолжают появляться особо организованные школы, отличающиеся своими принципами и определенной спецификой, и, соответственно, носящие разные названия. Так, в педагогическом мире известны «Школа радости», «Вальдорфская школа», «Школа Френе», «Гуманитарная школа», «Математическая школа», «Музыкальная школа», «Художественная школа», «Спортивная школа», «Экономическая школа», «Школа жизни» и т. д.

Точно так же и содержание понятия «Университет» (или лат. *Alma Mater* — родная мать) воспринимается не только как тип высшего учебного заведения. Миссия университета издревле состояла в обучении молодого человека совокупности всех видов знаний. С давних времен *Alma Mater* был очагом мудрости, выполнявшим несколько задач: университет не только сохранял, искал и передавал имеющиеся в обществе научные знания, возвышенные духовные и культурные ценности. Он еще и воспитывал интеллект ради высшей культуры. Исторически именно в университетах рождалось новое знание, формировалась научная теория и оформлялась та или иная парадигма понимания жизни, растительного и животного мира, космоса, человека. В настоящее время слово «университет», так же как и «школа», обладает общекультурным смыслом. (Достаточно вспомнить название книги М. А. Горького «Мои университеты».) А сегодня в России известны «Гуманитарный университет», «Классический университет», «Педагогический университет», «Технический университет», «Технологический университет», «Медицинский университет» и другие, спектр которых постоянно пополняется.

Модели образования

1. *Модель образования как государственно-ведомственной организации.* В этом случае система образования рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства. Строится она по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы. При этом учебные заведения однозначно подчиняются и контролируются административными или специальными органами.

2. *Модель развивающего образования* (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять потребности различных слоев населения страны в образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг. Образование также получает реальную возможность быть востребованным другими сферами — впрямую, без дополнительных согласований с государственной властью. В этом случае сфера образования выступает в качестве звена социальной практики.

3. *Традиционная модель образования* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) — это модель систематического академического образования

как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. Основную роль образования традиционалисты видят в том, чтобы сохранять и передавать молодому поколению элементы культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. В соответствии с концепцией традиционализма образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков (в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции), позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого ранга по сравнению с освоенными.

4. *Рационалистическая модель образования* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую его организацию, которая прежде всего обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках данной модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. При этом любую образовательную программу можно перевести в «поведенческий» аспект знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть учащемуся.

В идеологии современной рационалистической модели образования центральное место занимает бихевиористская (от англ. *behavior* — поведение) концепция социальной инженерии. Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают, таким образом, адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность, естественность и др. Таким образом, поведенческие цели вносят в образовательный процесс дух узкого утилитаризма и навязывают учителю негибкий и механический образ действий, что снижает его ценность. Идеалом в этом случае становится точное следование предписанному шаблону, и деятельность учителя превращается в натаскивание учащихся (например, на выполнение тестов). И вследствие этого такие проблемы, как творческий характер не только учения, но и преподавания, даже не обсуждаются.

5. *Феноменологическая модель образования* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, чтобы оно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогло ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а не «отливать» в определенную форму, придуманную кем-то заранее, априори. Педагоги данной ориентации создают условия для самопозна-

ния и поддержки уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, предоставляют как можно больше свободы выбора и условий для реализации ребенком своих природных потенциалов и самореализации. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

6. *Неинституциональная модель образования* (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности школ и вузов. Это образование на «природе», с помощью Internet, в условиях «открытых школ», дистантное обучение и др.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения — это:

1) цели образования;
2) содержание образования;
3) средства и способы получения образования;
4) формы организации образовательного процесса;
5) реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
6) субъекты и объекты образовательного процесса;
7) образовательная среда;
8) результат образования, то есть уровень образованности человека в данном учебном заведении.

Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

Цели образовательной системы — это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Неоднократно предпринимались попытки представить такую программу в виде модели выпускника школы или вуза, в виде профессиограммы специалиста конкретного учебного заведения. В современных условиях при отборе целей обычно учитываются как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование в конкретном образовательном учреждении, его интересы и склонности.

Цели обучения конкретной учебной дисциплины уточняют и определяют цели образования современного человека как таковые и цели конкретного образовательного учреждения с учетом специфики дисциплины, объема часов учебного курса, возрастных и других индивидуальных особенностей обучающихся. Как правило, цели показывают общие стратегические ориентиры и направления деятельности педагогов и учащихся.

Содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры (И. Я. Лернер) можно понимать как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира;
- опыта осуществления известных для человека способов деятельности;
- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;
- опыта ценностного-отношения к миру.

Знания, усвоенная информация помогают человеку сориентироваться в окружающем мире. Усвоенные способы деятельности, умения обеспечивают воспроизведение человеком окружающего мира. Опыт творческой деятельности также самостоятелен по своему содержанию. Он предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новый и др. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен вмешаться в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то относительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к тому, что он познает или преобразовывает. Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами.

В образовательном учреждении содержание образования — это содержание деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и учащегося), оно конкретизируется в учебном плане образовательного учреждения. Содержание каждой дисциплины учебного плана конкретизируется в образовательных программах, каждая образовательная программа содержательно находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях.

Есть несколько способов конструирования и структурирования содержания образования, которые на практике определяют способы разработки образовательной программы и написания учебника (Ч. Куписевич, В. Оконь). Первый способ — это *линейное построение* учебного материала. В такой структуре отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной учебной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы — учебный курс. Каждая часть изучается только один раз. Второй способ, *концентрический,* используется, если один и тот же вопрос рассматривается несколько раз. При повторе содержание расширяется, обогащается новой

информацией и решается на новом уровне. Например, в начальных классах в курсе математики дается представление о многоугольниках, а при изучении геометрии изучаются их свойства с применением логических форм доказательства. К проблеме можно возвращаться через какое-то незначительное время в рамках изучаемого курса, но можно и через несколько лет. Третий способ представления содержания образования — *спиралеобразный:* ставится проблема, к решению которой ученики и учитель возвращаются постоянно, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности. Таким образом, для этого способа характерно многократное возвращение к проработке одних и тех же учебных тем и дополнение новых.

Четвертый — *модульный* способ. При таком способе все содержание каждой учебной темы как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим направлениям:

- ориентационное, методологическое (иногда его называют мировоззренческим);
- содержательно-описательное;
- операционально-деятельностное;
- контрольно-проверочное.

Способы получения образования в мировой и отечественной практике:

- успешное обучение в условиях конкретной образовательной системы в коллективе учащихся (или студентов) и завершение всего цикла обучения в рамках данного учебного заведения успешной сдачей выпускных экзаменов (дневная и вечерняя форма обучения);
- индивидуальное обучение на дому самостоятельно или с помощью педагогов и сдача экзаменов и других форм отчетности государственной экзаменационной комиссии при конкретном учебном заведении (экстернат);
- дистантное (от англ. *distanse* — расстояние) обучение с помощью обучающих программ на компьютере;
- заочная форма обучения с помощью переписки, отдельных консультаций у преподавателей образовательного учреждения, отчетных письменных контрольных работ, обобщающих лекций по всему курсу, зачетов и экзаменов.

Формы организации образовательного процесса:

т урок (35 или 45 минут) — основная форма обучения в школе;
- лекция (90 или 120 минут, с перерывом или без) — основная форма обучения в вузе;
- семинар — практическое занятие всей учебной группы;
- лабораторный практикум — практическое занятие с применением техники, специальной аппаратуры, проведением эксперимента, опыта, исследования;
- учебная экскурсия на природу, предприятие, в музей, на выставку и пр.;
- групповые или индивидуальные консультации с преподавателем по отдельным учебным темам или вопросам, проводимые по инициативе преподавателя или по просьбе учащихся (их родителей) в школе или студентов в вузе;
- иные формы организации.

В мировой практике в разные исторические периоды появились и до сих пор взаимодействуют между собой несколько систем обучения:

- классно-урочная;
- лекционно-практическая, курсовая;
- бригадно-групповая;
- индивидуальная;
- кабинетная;
- система интенсивного (ускоренного) обучения;
- система политехнического обучения (изучение основ наук и основ современного производства в их единстве);
- система разноуровневого обучения и др.

Система образования может рассматриваться в масштабах всей страны, на уровне отдельного региона (области, края, республики), города и отдельного района. В этом случае говорят о федеральной, региональной, муниципальной и районной образовательной системе.

Система образования в России и других странах — открытая, непрерывно развивающаяся система, которая обладает рядом особых свойств.

1. Система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем.
2. Система образования ориентирована на будущее. В тексте одной из реформ образования в Японии есть точное определение: «образование — столетнее растение».
3. Система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

Наряду с традиционными проблемами обучения и воспитания молодого поколения перед современным образованием стоят глобальные проблемы — развитие планетарного мышления, воспитание человека, творящего в духе общечеловеческих ценностей и готового цивилизованно решать глобальные экологические, экономические, энергетические, продовольственные и иные задачи.

Образование как процесс отражает этапы и специфику развития образовательной системы как изменение ее состояния за конкретный временнбй период. Эта динамическая характеристика образования связана с процессом достижения цели, способами получения результата, затраченными при этом усилиями, условиями и формами организации обучения и воспитания, результативностью обучения и воспитания как степенью соответствия требуемого и нежелательного изменения в человеке. В этом процессе взаимодействуют обучение и воспитание, деятельность педагога и деятельность обучаемого. Немаловажный фактор здесь — атмосфера и среда, в которой осуществляется образовательный процесс: хорошие взаимоотношения между всеми субъектами образовательного процесса, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога, его помощь и доброжелательность ко всем обучающимся и вместе с тем рациональная и эффективная организация учения, создание атмосферы творческого поиска и на-

пряженного труда, стимулирование к самостоятельности и постоянная поддержка интереса к учению и др.

В России с 1917 года по настоящее время образование претерпело ряд изменений: от системы, обеспечивающей грамотность каждого гражданина Советской России, к системе обязательного начального образования, восьмилетнего и, наконец, обязательного среднего образования и далее вплоть до реформ 1980-90 годов. С 1991 года в России в рамках закона «Об образовании» принято обязательное девятилетнее образование, а с 1998 года Россия переходит к системе 12-летнего образования. В этот период система школьного образования осуществлялась в рамках единообразной школы во всех городах и селах Советского Союза. Образовательный процесс организовывался по единым учебным планам и программам для реализации единых целей и задач. С 1991 года в России стали возрождаться гимназии, лицеи, частные школы и появились новые образовательные системы — школы-лаборатории, центры творчества, дополнительные образовательные учреждения, колледжи и др. В связи с этим разные школы и вузы работают сегодня по разным учебным планам и программам, ставят и решают разные образовательные задачи, предоставляют различные образовательные услуги, в том числе и платные.

Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания:

- двусторонность взаимодействия педагога и ученика;
- направленность всего процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности;
- единство содержательной и процессуальной (технологической) сторон;
- взаимосвязь всех структурных элементов: цели-содержания образования и средств достижения образовательных задач — результата образования;
- реализацию трех функций: развития, обучения и воспитания человека.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие человека — это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования — это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация — это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми

разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация — это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д.

Диверсификация — это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация — это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта — набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость — это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень — это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования. Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на три уровня: первый уровень — общее высшее образование (2 года), второй уровень — базовое высшее образование — бакалавриат (2 года общего образования + 2 года), третий уровень — полное высшее образование — магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация — усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процес-

се обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие — в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров.

Индивидуализация — это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Образовательный процесс имеет диалектический характер. Поэтому развитие образовательного процесса возможно как через разрешение противоречий, так и эволюционным путем — через совершенствование сложившейся образовательной системы. В качестве главного противоречия образовательного процесса выступает противоречие между социальным требованием к образованности человека и его уровнем образования, качеством и типом образования.

Основания для развития образования — это новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

Развитие образования может быть предметом особых деятельностей, а именно:

- проектирования и моделирования новых образовательных учреждений;
- программирования управленческих действий в сфере образования;
- прогнозирования культурно-исторических и социальных последствий новых образовательных реформ и инноваций в сфере образования;
- сценирования складывающихся в обществе новых социокультурных ситуаций в содержании образования и воспитания молодого поколения.

Образование — процесс, управляемый со стороны государства, общества, администрации и педагогов конкретной образовательной системы, а также частично и со стороны родителей учащихся. Однако формы и способы управления у них разные.

В процессе получения образования того или иного типа человек может достигать определенного уровня и качества. Говоря об уровне образования, выделяют уровни начального, среднего, неполного высшего и высшего образования. Каждый уровень подтверждается государственным документом — свидетельством об окончании начальной или средней школы, справкой о прослушанных курсах в высшем учебном заведении или дипломом о высшем образовании.

Начальное образование представляет фундамент, на котором основаны все последующие уровни образования современного человека.

Среднее образование в России в течение разных исторических эпох и в XX веке не имеет постоянного временного срока и скачет от 9-летнего (1940-50 годы),

10-летнего (1950-67 гг., 1970-91 гг.), 11-летнего (1967-72 гг., 1991-98 гг.) до 12-летнего (1998 г.). В других странах также меняются сроки получения полного среднего образования, и в разных странах они неодинаковые. Среднее образование является обязательным для продолжения образования в высшем учебном заведении.

Начальный уровень высшего образования в России, как и во многих других странах мира, можно получить в специализированном колледже. Полное высшее образование человек получает только после успешного окончания вуза. По закону «Об образовании» к высшим учебным заведениям в России относят институт, академию и университет.

Наряду с этим в России после окончания вуза возможно продолжение образования, получаемого в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Соответственно, при успешной защите магистерской, кандидатской и докторской диссертации специалист, как при обучении, так и при самообучении и самостоятельной научно-исследовательской работе, получает диплом магистра, кандидата или доктора наук по конкретной специальности, известной из классификатора специальностей в России.

В оценке уровня образованности школьника выделяют уровень элементарной грамотности, функциональной грамотности, предметной и методологической компетентности. При изучении уровня образованности будущего специалиста с высшим образованием у студента вуза оценивается уровень образования в сфере гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. В рамках многоуровневой системы обучения в вузе выделяют уровень общего образования, уровень бакалавриата и магистратуры.

Образованный человек — это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. То есть образованность предполагает и воспитанность человека. Еще Н. Г. Чернышевский выделял такие качества образованного человека, как обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств. Однако понятие «образованный человек» — культурно-историческое, так как в разные эпохи и в разных цивилизациях в него вкладывали конкретное содержание. В современных условиях интенсивного процесса коммуникации между всеми странами и интеграции мирового образовательного пространства формируется единое понимание образованного человека для всех стран и континентов.

Возрастная динамика развития человека в процессе образования

Возрастное развитие человека — это непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации развития и характеризуется появлением новых психических новообразований и изменением личности.

Динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической,и медленной, постепенной.

Развитие личности — это скачкообразная по характеру последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий.

Э. Эриксон выделил 8 стадий, определяя целостный жизненный путь развития человека: младенческий возраст (с момента рождения до 1 года), ранний возраст (1-3 года), дошкольный возраст (3-6, 7 лет), подростковый возраст (7-12 лет), юность (13-18 лет), ранняя зрелость (третье десятилетие), средний возраст (четвертое и пятое десятилетия жизни), поздняя зрелость (после шестого десятка лет жизни).

Каждый возраст или период развития человека характеризуется следующими показателями (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин):

- определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;
- основным или ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до свойств личности).

Во всем мире учащихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они обучаются и воспитываются — это, прежде всего, школьники и студенты. Более подробные обозначения проводят внутри этих наименований в соответствии с возрастом и ступенью обучения.

Школьный возраст включает периоды младшего школьного возраста, подросткового и юношеского.

Младший школьник. Данный возраст характеризуется готовностью к школьному обучению/Это прежде всего готовность к новым обязанностям и ответственность перед учителем и классом. Она — не что иное, как итог обучения и воспитания ребенка в семье и, возможно, в детском саду. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе большие возможности для развития школьника. Особенно большое значение имеют широкие социальные мотивы в процессе обучения — долга, ответственности перед старшими (родителями, членами семьи, учителем). Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Познавательный интерес у большинства детей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средненизком уровне, хотя именно интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения. Большое место в мотивации занимают узколичные мотивы — мотивация благополучия, престижа, успеха. Часто преобладает мотивация избегания наказания, проявляющаяся примерно у 20 % учащихся класса российских школ. Это придает отрицательную окраску учебной деятельности. Умственное развитие в этот период проходит через следующие стадии:

- усвоение действий по образцу, эталону;
- формирование системы действий в рамках заданной модели;
- переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

В этот период развивается речь, мышление и способности восприятия. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности. Наиболее продуктивна деятельность в парах (диадах) и в режиме сотрудничества партнеров. Межличностные отношения в этом возрасте строятся в основном на эмоциональной основе. Навыки межличностного общения, как правило, развиты слабо. Девочки в этом возрасте проявляют более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, большую, чем мальчики, гибкость, способность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения, хотя «эгоистических» девочек больше, чем мальчиков, которые менее адекватно оценивают свое реальное поведение.

Основные новообразования данного возраста — произвольность памяти и внимания, внутренний план действий, рефлексия своей учебы, осознание себя как субъекта учения, появление новой жизненной позиции — позиции школьника.

Подросток. Подростковый возраст — переход от детства к взрослости, сопровождающийся появлением нового психического новообразования — чувства взрослости, рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее и недооценки настоящего. Этот процесс сопровождается рядом отрицательных проявлений, например протестующий характер поведения по отношению к взрослым. Но одновременно налицо и рост самостоятельности, более разнообразные и содержательные отношения с детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности подростка, он стремится к многообразию общения со сверстниками. У него формируются коммуникативные умения, сознательное отношение к себе как к члену общества.

Для этого возраста важен отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых к самооценке — у подростка появляется желание к самопознанию через сравнение себя с другими людьми (взрослыми и сверстниками). Особое значение приобретает общение, через которое он активно осваивает нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей. Важно для подростка и интимно-личное общение со сверстниками, а особенно с представителями противоположного пола. Главной ценностью становится система отношений со сверстниками, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу». Для подростка характерна общественная активность и стремление найти себя в себе и других, найти верного друга, избежать изоляции в классе, определить свое место в классном коллективе, переоценка своих возможностей, пренебрежение запретами взрослых, тенденция предаваться мечтаниям, требовательность к соответствию слова и дела, отсутствие адаптации к неудачам. Проблема авторитета взрослого у подростка снижается. Наблюдается желание занять в классе более высокое положение либо через повышение своей успеваемости, либо за счет проявления других качеств — физической силы и более быстрого роста по сравнению с другими, остроумностью и др. Подростки-акселераты, в отличие от поздно созревающих подростков, увереннее чувствуют себя со сверстниками и обладают более благоприятным образом «Я». Раннее физическое развитие, давая им преимущества в росте и половом развитии, способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний.

«Подростковый комплекс» — резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин и др. Для подростка характерна категоричность высказываний и суждений, сентиментальность порой чередуется с поразительной черствостью и даже жестокостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью и бравадой этим, борьба с авторитетами — с обожествлением кумиров, чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием и пр. Как правило, подростки эгоистичны и в то же время как ни в какой другой последующий период своей жизни способны на преданность и самопожертвование. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они могут быть неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом.

Реакция эмансипации — специфическая подростковая поведенческая реакция. Она проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших, и связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение личности. Большая часть подростков во всех странах Европы и США (70 %) имеют проблемы и конфликты с родителями. Четко проявляется неприятие оценок взрослых независимо от их правоты. В результате налицо ярко выраженная тяга к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками, появление неформальных групп и компаний. Здесь могут проявляться агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.-

У подростка возникает повышенный интерес к своей внешности, желание отвечать нормам, принятым в его референтной среде. Ему также хочется понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Начинает устанавливаться круг интересов, появляется любознательность к вопросам морали, религии, мировоззрения, эстетики.

Подростковый возраст — самый уязвимый для возникновения разнообразных нарушений и в то же время самый благоприятный для овладения нормами дружбы.

Школьный юношеский возраст. В этот период происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Главное психологическое приобретение юности — открытие своего внутреннего мира. У него формируется полная структура самосознания. Это проявляется в стремлении быть самим собой, в осознании жизненных планов и перспектив, осознании уровня притязаний, в развитии личностной рефлексии, в профессиональной ориентации. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях. Юношеская самооценка отличается повышенно оптимистическим взглядом на себя и на свои возможности. Возникает стремление к доверительности в общении со взрослыми и сверстниками референтной группы и при этом возможно даже самораскрытие. Для ранней юности типична идеализация дружбы и проявления душевной близости со сверстниками другого пола. При этом они стремятся оградить свой интимный мир чувств и отношений от бесцеремонного вторжения. Для этого возраста характерна первая влюбленность.

Расширение социальной среды взаимодействия, характерное для этого возраста, проявляется в стремлении юношей и девушек определить свое место в мире:

выбор образа жизни, выбор профессиональной деятельности, референтных групп людей в социуме. Тем не менее ведущей деятельностью в этом возрасте становится учебно-профессиональная. Формируется готовность к профессиональному и личностному самоопределению. В связи с этим возрастает авторитет родителей и авторитетных взрослых.

Студент. Студенчество — это возраст юности. Студенчество — это особая социальная категория молодежи, организационно объединенной институтом высшего образования. Студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Для студента характерна профессиональная направленность на подготовку выбранной будущей профессии и пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно. Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельности учебной, экономической и др. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности.

Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам — образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др.

Факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность. Студенты гуманитарных специальностей характеризуются широтой познавательных интересов, эрудированностью по многим проблемам культуры, истории, искусства, языка, имеют богатый словарный запас и высокий уровень развития речи, живут в мире «слов и образов». Будущие специалисты естественно-математического профиля и практико-ориентированных специальностей чаще обращаются к абстракциям и оперируют предметным миром вещей. Всю совокупность современных студентов по признаку отношения к образованию в вузе и получению специальности разделяют на три группы. Первую группу составляют студенты, ориентированные и на образование как ценность, и на профессию в процессе обучения в вузе. Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Они не проявляют интереса к научным изысканиям как основе получения профессии и видят в образовании инструмент и средство для создания в будущем собственного дела. Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать неопределившимися или озабоченными проблемами личного, бытового плана, для которых проблема профессионального самоопределения еще не решена. По характеру отношения к учебе в вузе выделяют следующие группы студентов. К первой группе относят студентов, которые стремятся овладеть системой знаний, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные знания и умения. Учебная деятельность для них — путь к овладению избранной профессией. Ко второй труп-

пе относят студентов, которые стремятся приобрести хорошие знания по всем учебным дисциплинам. Для них характерно увлечение многими видами деятельности, что может приводить к удовлетворению поверхностными знаниями. К третьей группе относят студентов, которые имеют ярко выраженный профессиональный интерес. Поэтому такие студенты целенаправленно и усердно приобретают знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Они читают дополнительную литературу, глубоко изучают только те предметы, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью. К четвертой группе относят студентов, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно и посещают лекции, семинары только интересных с их точки зрения учебных дисциплин. Профессиональные интересы у таких студентов еще не укрепились. К пятой группе относят лодырей и лентяев. К учебе такие студенты равнодушны, учатся в вузе либо по настоянию родителей, или для того, чтобы не идти работать или не попасть в армию.

Качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентации);
- степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того образовательного учреждения, в котором человек получает образование, а также от его учебно-материальной базы и научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения. Качество высшего образования определяется, наряду с перечисленными, еще одним важным фактором — научной школой, через которую прошел студент в годы обучения в вузе.

Так как содержательно цели конкретизированы в образовательном стандарте, то на практике в рамках конкретной системы образования (России, Германии или других стран) или образовательной системы (детский сад, школа, вуз) качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта; в школе — школьного образовательного стандарта, в вузе — образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью.

Тип образования. Исторически обнаружилась общность типов образования в странах Европы и Востока, Азии и Америки. Первым типом в древних обществах было мифологическое образование, освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен и пр.

Исторически следующим типом было схоластическое образование, для которого характерна культура текста и словесной природы знания о земле и небе, тренировка памяти и воли, овладение грамотой и риторикой, учением о сущности и смысле человеческого существования.

Третий исторический тип образования — просветительский — возник в период возникновения классификатора наук и художеств, в период рождения светского регулярного образования. А с начала XX века в мире наблюдается процесс разнообразия образовательных парадигм, типов и видов образования.

Вид или тип современного образования определяется прежде всего типом образовательно-воспитательной системы, в условиях которой человек получает образование и содержательно зависит от качества освоения того набора видов человеческой деятельности, возможно и профессии, которые раскрывают специфику образовательной системы, а также от качества освоения культурных ценностей, достижений науки и техники. Это объясняется тем, что все образовательные и воспитательные учреждения концентрируют основы развитых научных знаний и высшие образцы социокультурной деятельности человека своей эпохи. В связи с таким пониманием выделяют прежде всего домашнее, дошкольное, школьное, специальное и высшее образование.

В результате *выделяют виды образования по разным основаниям:*

ш по типу и качеству освоения научных знаний — биологическое, математическое, физическое, экономическое, филологическое образование и т. д.;

- *по виду доминирующего содержания образования* — теоретическое и прикладное, гуманитарное и естественнонаучное и др.;
- *по виду и мастерству освоения человеческой деятельности* — музыкальное, художественное, техническое, технологическое, педагогическое, медицинское образование и т. д.;
- *по типу освоения культурных ценностей* — классическое образование, художественно-эстетическое образование, религиозное образование и др.;
- *по масштабу освоения культурных ценностей человеческого общества* — национальное, отечественное, европейское, международное, глобальное образование и др.;
- *по типу образовательной системы* — университетское, академическое, гимназическое образование и др.;
- *по сословному признаку* — элитное и массовое образование;
- *по типу преобладания направленности содержания образования* — формальное и материальное, научное и элементарное, гуманитарное и естественнонаучное; общее, начальное профессиональное и высшее профессиональное образование и т. д.;
- *по уровню образования* — начальное, неполное среднее, среднее, неполное высшее, высшее образование.

Процесс самостоятельного поиска и приобретения человеком новых знаний и умений вне специализированных образовательных систем называют *самообразованием*. Д. И. Писарев в свое время заметил: «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и

что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий» (Соч. В 4-х т. Т. 3. М., 1956. С. 127).

Резюме

Образование может рассматриваться как социокультурный феномен, объект практики и научного исследования, а также как звено социальной практики.

С позиции практики важно знать специфику всей системы образования на уровне страны, конкретного региона и отдельного образовательного учреждения. Эта специфика проявляется в моделях образования, в образовательных целях, содержании образования, формах, видах и качестве получения образования.

Цели и содержание как системообразующие любого вида и уровня образования определяются государственной политикой, раскрываются в образовательном стандарте и конкретизируются в реальном образовательном процессе на уровне каждой образовательной системы и каждой учебной дисциплины.

Основная форма организации образовательного процесса в школе — урок, в вузе — лекция и практическое занятие.

Плодотворность образования определяется степенью реализации целей и образовательного стандарта, типом, качеством и уровнем образования.

Наука, объектом которой является образование, вычленяется в самостоятельное направление — эдукологию.

Наряду с образованием как целенаправленным и специально организованным процессом обучения и воспитания в условиях конкретной образовательной системы человек на протяжении всей жизни включен в процесс самообразования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «образование».
2. Образование как система представляет...
3. Назовите основные элементы образовательной системы и дайте им содержательную характеристику.
4. Какими свойствами обладает развивающаяся образовательная система?
5. Опишите основные модели образования.
6. Раскройте смысл понятий «знания» и «умения».
7. Чем различаются умения и навыки человека?
8. Назовите основные элементы содержания образования.
9. Какие вам известны формы выражения и конкретизации содержания образования на практике?
10. Назовите способы структурирования содержания образования и проиллюстрируйте их на примерах.
11. Что такое государственный образовательный стандарт?
12. Какие известны в мировой практике способы получения образования?
13. Охарактеризуйте основные формы организации образовательного процесса.

14. Назовите основные направления развития современного образования и дайте им краткую характеристику.
15. Сформулируйте основное противоречие развивающегося образовательного процесса.
16. Каковы основные характеристики образованного человека?
17. Каковы возрастные особенности школьника?
18. Что общего в образовании школьника и студента?
19. Чем и как определяется качество образования?
20. Назовите основные исторически сложившиеся типы образования человека.
21. Назовите признаки выделения тех или иных видов образования.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Дидактика — это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

«Подлинно разумное обучение изменяет и наш ум, и наши нравы».

М. Монтень

Выделяют общую и частную (предметную методику обучения) дидактику. Так сформировались методики обучения для отдельных учебных дисциплин (методика обучения математике, обучения физике, обучения иностранному языку).

Обучение, преподавание, учение — *основные категории дидактики.*

Обучение — это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение.

Преподавание — это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения. Эффективность учения предполагает также взаимодействие с учениками и организацию как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Учение — это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;
- самостимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;

- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности. Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащегося.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения — умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Эффективность обучения определяется *внутренними и внешними критериями.* В качестве *внутренних критериев* используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке. Успешность обучения это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость — это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения. То есть общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата. Обученность — это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. То есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями:

- различения или узнавания предмета (явления, события, факта);
- запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина,действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве *внешних критериев* эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Закономерности обучения

Выделяют *внешние и внутренние* закономерности обучения.

К первым относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства в определенном типе и уровне образования); ко вторым — связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем, учеником и смыслом учебного материала).

К *внешним закономерностям* относятся:

- социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;
- воспитывающий и развивающий характер последнего;
- обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К *внутренним закономерностям* процесса обучения относятся:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;
- отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
- подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;
- задачная структура, то есть при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания — к умению, от умения — к навыку.

Принципы обучения воплощают требования его организации — наглядности, сознательности и активности учащихся в обучении, систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры и опытом деятельности, единства теории и практики.

В ходе исторического развития теории и практики обучения сформировались разные виды, стили и методы обучения.

В каждом виде, несмотря на заметные различия, можно обнаружить *общие моменты, характерные для всякого обучения*.

Во-первых, в основе процесса обучения любого вида лежит *система принципов,* каждый из которых выступает в качестве руководящих идей, нормы или правил деятельности, определяющих как характер взаимосвязи преподавания и учения, так и специфику деятельности преподавателя и обучающихся. Именно принципы служат ориентиром для конструирования определенного вида обучения. В качестве дидактических используют следующие принципы:

- наглядности как заполнения пространства между конкретным и абстрактным, в передаваемой информации;
- системности как целенаправленного упорядочивания знаний и умений обучающихся;
- активности и самостоятельности обучающихся или ограничение их зависимости от педагога;
- взаимосвязи теории и практики; эффективности отношения между целями и результатами обучения;
- доступности как создания условий для преодоления трудностей всеми обучающимися в процессе познания и учения;
- народности как обращения к истории, традиции предыдущих поколений, достижениям отдельных людей и всего народа, а также национальной речевой культуре.

Второй общий момент для любого вида обучения — это *цикличность* вышеозначенного процесса, то есть повторяемость действий педагога и обучающегося от постановки цели к поиску средств и оценке результата. С одной стороны, цикличность предполагает постановку учителем задач и целей, а также оценку усвоенных знаний. С другой стороны, как осознание и решение обучающимися поставленных задач, так и способность к самооценке. Это говорит о *двухстороннем* характере процесса обучения.

Третий общий момент всех видов обучения — это *структура* процесса обучения, воплощающая степень соответствия целей и методов результатам. Выбор методов обучения и логика их применения характеризуют стиль поведения и деятельности субъектов процесса обучения (педагога и обучающихся).

Методы обучения — это методы преподавания-учения. В педагогике не раз предпринимались попытки создать классификатор методов обучения. Существуют различные типологии вышеозначенного процесса, проводящие систематизацию по разным основаниям. Например, первая группа включает в себя методы передачи .и усвоения знаний (их иногда называют словесными). К ним относят беседу, рассказ, дискуссию, лекцию, работу с текстом. Вторая группа — это практические методы обучения (упражнения, практические занятия, лабораторные

эксперименты). К третьей группе методов относят контроль и оценку результатов обучения (самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания, зачеты и экзамены, защита проектов).

Например, К. Роджерс выделяет следующие практические методики, облегчающие процесс обучения:

1. Предоставление ученику выбора учебной деятельности.
2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.
3. В качестве альтернативы механическому заучиванию учебного материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.
4. Личностная значимость работы ученика достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на уроке.
5. Широкое применение различных форм группового тренинга.
6. Оптимальные группы состоят из 7-10 человек.
7. Дифференциация программированного обучения для тех учеников, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач.

Форма обучения — это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу учащихся под руководством педагога. Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия — урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую.

В школе и вузе на протяжении столетий функционируют *классно-урочная и лекционно-практическая системы обучения.*

Особенности и признаки классно-урочной системы обучения:

и основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок (занимающий 45 минут);

- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит в том, что он не только организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы учащихся и уровень обученности каждого ученика, а также в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;
- класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса почти не изменяется);
- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;
- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами; каждый учебный день определяется количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;

- учебный год заканчивается итоговой отчетной работой (экзаменом или контрольной) по каждой учебной дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения:

- лекция — это основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов(занимает 90 минут);
- практическое занятие — это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) под руководством преподавателя вуза;
- в качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студента;
- учебная группа — это центральная форма организации студентов (постоянный состав которой, как правило, сохраняется на весь период обучения);
- совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе;
- курс работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий;
- учебный год делится на два семестра, зачетно-экзаменационный период и каникулы;
- каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным ' дисциплинам;
- обучение в вузе завершается сдачей выпускных экзаменов по ведущим дисциплинам и специальности (возможна защита диплома).

Виды и стили обучения

В историческом наследии первым видом систематического обучения считают метод постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Он связан с именем древнегреческого философа Сократа. Поэтому такой метод обучения называют *сократовским.*

Догматическое обучение. Сложившийся в средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста.

«Истина редко бывает чистой и никогда — однозначной».

Оскар Уайльд

Развивающее обучение. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона ближайшего развития учеников вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения. Учитель здесь выступает в

качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления учащихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога). В данном контексте уместно подчеркнуть, что Х.-Г. Гадамер определяет сущность образования как «общее чувство» открытости человека самым разнообразным точкам зрения, свободы от догматизма.

Какие линии просматриваются в тактике развивающего обучения?

Первая линия: учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь «тупиковых» вариантов в работе обучающихся. В этом случае придерживаются мнения, что педагог не всегда обязан давать исчерпывающие ответы и объяснения. Пусть обучающийся самостоятельно думает, ищет решения и после занятия. Педагог подготавливает обучающегося к тому, что процесс понимания носит постепенный и последовательный характер, что глубина понимания может быть различной.

Вторая линия: педагог предлагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном. То есть открыть новые грани известного-неизвестного, понятного-непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному. Например, Платон считал, что философское познание начинается с чувства удивления.

Третья линия ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулируют теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов.

Объяснительно-иллюстративное обучение. Основная цель такого вида обучения — это передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов. А также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение. В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа. То есть заранее готовый ответ здесь неприемлем.

Примеры проблемных вопросов: «Почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?», «Что в природе меняет цвета?»

Проблемная задача — это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями.

Пример проблемной задачи: «Какие необходимо сделать действия, чтобы равенство $2 + 5 \times 3 = 21$ было верным?»

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик или студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и

он должен сам их искать. Такая ситуация характеризует психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, стимулируя к поиску новых знаний и способов деятельности. Проблемная ситуация включает в себя три компонента: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания; в анализе условий и открытии «тайны» неизвестного. Не слишком трудное, не слишком легкое, среднее по уровню трудности задание не вызовет проблемной ситуации.

Пример проблемной ситуации: «Сложите из 6 спичек 4 равнобедренных треугольника со сторонами, равными размерам одной спички».

Таким образом, в качестве проблемных заданий могут служить вопросы, учебные задачи, практические ситуации. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Само по себе проблемное задание не является проблемной ситуацией. Оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

Данный вид обучения:

- стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у учащихся;
- развивает интуицию и дискурсивное *{insight* — проникновение в суть), конвергенционное («открытие») и дивергенционное («создание») мышление;
- учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач.

Трудность организации проблемного обучения связана с большой затратой времени для постановки и решения проблем, создания проблемной ситуации и предоставления возможности самостоятельного решения последней каждым учащимся. Данный вид обучения таит в себе естественный процесс разделения учащихся на самостоятельных и несамостоятельных.

Программированное обучение. В его основе лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управление данной системой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. То есть информации о ходе обучения учителем (оценка) и самим учеником (самооценка).

Б. Скиннер сформулировал принципы программированного обучения:

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- дача указаний в зависимости от правильности ответа.

На практике педагог может воспользоваться линейным или разветвленным построением образовательной программы. При выборе линейного построения программы учащиеся работают над всеми порциями учебной информации по мере их

поступления. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального пути освоения целостной учебной информации. Усвоение информации зависит от уровня подготовленности. В обоих случаях прямая и обратная связь учителя с учеником осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера). Достоинством данного вида обучения является получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения всей учебной программы. В программированном обучении нет хлопот с вопросом соответствия темпа обучения индивидуальным возможностями ученика, поскольку каждый учащийся (студент) работает в удобном для него режиме. Другое преимущество состоит в экономии времени преподавателя на процесс передачи информации, а также в увеличении количества времени на постоянный контроль за процессом и результатом ее усвоения. Его широкое использование в России связано со сложностями материального характера: практически невозможно обеспечить процесс обучения во всех школах и вузах специальными программированными учебниками, сборниками упражнений и задач, контрольных заданий тестового типа. Главным недостатком данного вида обучения' является чрезмерная апелляция к памяти обучающихся.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Например, целевой модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй информационный модуль представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий операционный модуль включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль, для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.

Репродуктивный стиль обучения. Основная особенность репродуктивного стиля состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверят уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция, не допускающая альтернатив. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуще-

ствляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу».

В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление — блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению (приказы и запреты), становится пассивным исполнителем и функционером. Репродуктивное обучение сродни «дисциплинарной дрессуре» (армейской казармы, тоталитарного режима).

Данный вид обучения порождает два опасных синдрома. Первый — это боязнь сделать ошибку: «Вдруг неправильно понял, что говорил учитель?», «Вдруг предложишь не тот ответ, который от тебя ожидают?» Отсюда рождается психология человека «Не надо высовываться. Не лезь, если тебя не спрашивают! Тебе больше всех надо?» В результате учащиеся привыкают слушать, но разучиваются говорить, рассуждать. Второй синдром — это боязнь позабыть. Над учеником постоянно весит дамоклов меч: «Ты должен помнить и суметь ответить все, о чем говорил учитель и что написано в учебнике».

У учителя тоже может развиться синдром: «боязнь не успеть пройти программу, не нарушить принципы обучения».

В тактике репродуктивного обучения четко просматриваются три основные линии. Первая, образно говоря: «не развязывайте полемику, для этого не хватает времени». Вторая линия предполагает умение преподавателя доступно излагать сложный материал. Третья линия поведения учителя заключается в том, чтобы отдавать предпочтение фактам, а не обобщениям (факты проще и понятнее).

Творческий стиль обучения. Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности. А также поддержка педагогом инициатив своих подопечных. При этом учитель отбирает содержание учебного материала согласно критериям проблемное™. В процессе изложения проблемы он стремится выстроить отношения диалога с учениками. В этих условиях обучение обеспечивает «контекст открытия». Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод». При таком стиле обучения деятельность учащихся носит частично-поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер.

В тактике творческого стиля обучения просматриваются следующие линии поведения учителя:

- первая заключается в умении поставить учебно-познавательные проблемы так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий и явлений;
- вторая состоит в стимулировании к поиску новых знаний и нестандартных способов решения задач и проблем;
- третья предполагает поддержку ученика на пути к самостоятельным выводам и обобщениям.

Данный стиль обучения обладает большими преимуществами перед репродуктивным, поскольку стимулирует развитие творческих способностей. Однако данный стиль может давать повод к зарождению у учеников психологии неудачника: «Я все равно оригинальнее других не придумаю, так зачем же мне думать?» Обученный в таком стиле человек не может удерживать большой объем информации, необходимый для кропотливого и систематического труда. Как показывают опыт и результаты исследований психологов и педагогов, только систематическое освоение базовых знаний становится подлинной основой для проявления у учащихся творчества. Наиболее ярко творческий стиль обучения проявляется при: защите творческих проектов и заданий, проведении исследований и экспериментов, в процессе решения проблемных задач и ситуаций, в дискуссиях.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Это возможно только при эмоциональной открытости учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету. Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей у педагога, а также умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте». Педагог, ориентированный на эмоционально-ценностный стиль обучения, стимулирует учащихся или студентов к рефлексии, «труду души» (по В. А. Сухомлинскому), к открытию своего отношения:

- к научным и техническим достижениям человечества;
- к определенным результатам деятельности человека;
- к историческим событиям и произведениям искусства;
- к ценности и значимости знаний и умений для профессиональной деятельности.

Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр. То есть при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самоощущения, самопознания, самопонимания, самооценки.

В тактике эмоционально-ценностного стиля обучения прослеживаются типичные линии поведения учителя:

- первая предполагает преобладание ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное развитие учащихся;
- вторая раскрывает ориентацию на эмоционально-личностный способ отношения к учебной информации и взаимодействия с учениками;
- третья — это подбор нравственно-развивающих заданий и создание ситуаций оценки-взаимооценки-самооценки в образовательном процессе.

Данный стиль обучения эффективно развивает:

- образное мышление ученика (студента) и эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру;
- учит эмоциональному и диалогическому стилю общения с человеком, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию его самоценности.

В рамках эмоционально-ценностного обучения (А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина) выделяют определенные стили деятельности педагога:

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Объяснение учебного материала такой педагог строит логично и интересно, однако у него зачастую отсутствует диалогический контакт с учениками. Кроме того, педагог ориентируется на ряд сильных учеников, обходя вниманием остальных. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: он акцентирует внимание на более интересном материале, оставляя менее интересный для самостоятельной работы; он уделяет мало времени для контроля за освоением знаний учащимися; он не всегда может дать анализ проделанной работе. Вместе с тем такого учителя отличает высокая оперативность, использование целого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. По отношению к ученикам такой учитель чуток и проницателен.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, контроль знаний и умений всех учащихся. Такого учителя отличает оперативность. Он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Учитель использует богатый арсенал методических приемов, акцентируя внимание учеников на сути предмета, не злоупотребляя яркими, но поверхностными образами (как происходит в ситуации с ЭИС).

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в выборе и варьировании методов обучения, он не всегда способен обеспечить высокий темп работы на уроке, однако предоставляет ученикам возможность детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуаций на уроке, у них отсутствует самолюбование. Им присуща традиционность и осторожность в поступках.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогического воздействия и взаимодействия с учениками. Высокая методичность сочетается со стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. В процессе опроса такой учитель особое внимание уделяет слабым ученикам. В целом для него характерна рефлексивность, малая чувствительность к изменению ситуации на уроке, осторожность в действиях и поступках.

Образовательные технологии

Образовательные технологии — это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей—содержания—методов. В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий.

Структурно-логические или задачные технологии обучения представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы «учитель—компьютер—ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—автор», «ученик—автор» в ходе постановке и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии — это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

Типы организации социальных отношений в процессе обучения

В первую очередь, типы организации социальных отношений раскрывают характер общения и способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между учителем и учениками. В педагогической традиции сформировались следующие типы социально-дидактических отношений.

Первый тип — «учитель—ученик», на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Эта модель основывалась на непосредственном контакте между учителем и учеником. «Прототипом» такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком. Дидактический тип «учитель—ученик» на практике представлен различными формами и методами обучения, в которых актуализируются отношения между:

- ментором и учеником;
- домашним учителем и учеником;
- мастером и учеником в различных сферах профессионального обучения;

- индивидуальным преподаванием больному ребенку, обучением в контексте восстановительно-педагогических, коррекционных и медицинских программ.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: это индивидуально-дидактический контакт учителя с учеником, акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультации. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

Второй тип — «преподаватель—аудитория» — это диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации, просвещения (в контексте политической, идеологической, религиозной, педагогической направленности). Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, проповедь, доклад, лекция. При таком типе важную роль играет момент рациональной и «экономической» подачи материала и новой информации. Этот тип аудиторного обучения характерен для высшей школы.

Для третьего типа — «учитель—группа», характерна непосредственная коммуникация между обучающими и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

Четвертый тип — «учитель — средства обучения — ученик» характерен для дистантного обучения (с помощью компьютера и других технических средств), при опосредованном общении учителя с учеником.

Резюме

Дидактика (теория и практика обучения) представляет один из разделов общей педагогики. Обучение, преподавание и учение — основные категории дидактики.

Обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека к современной жизни, поскольку средствами обучения можно передать-получить большой объем информации. Обучение — это организованный педагогом процесс познания, развития, общения, творчества. Основу любого вида обучения составляет дидактическое отношение: преподавание—учение.

Методы обучения — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей обучения. Выбор методов зависит от особенностей учебного предмета, целей и задач обучения, возрастной и индивидуальной специфики учащихся, уровня образованности, развития и воспитания ученика, материально-технической оснащенности учебного заведения, способностей и возможностей учителя, его мастерства и личных качеств, времени на решение дидактических задач.

В мировой практике сложились разнообразные стили обучения и появляются разноплановые образовательные технологии. Их специфика зависит от ориентации на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, от профессионально-личностных особенностей педагога, культурно-образовательных традиций страны или региона.

В мировой практике известны разные *типы, виды* и *стили обучения,* которые нельзя оценивать по признаку — «лучше» или «хуже». Их выбор зависит от образовательной политики в стране, доминирующей в обществе образовательной парадигмы или доктрины, дидактической концепции или теории обучения, целей и задач обучения, индивидуально-личностных и профессиональных возможностей, склонностей и предпочтений преподавателя.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите основное дидактическое отношение, которое определяет суть процесса обучения.
2. В чем особенности процессов учения и преподавания?
3. Назовите главные критерии результативности и эффективности процесса обучения.
4. Назовите параметры определения уровня усвоения и качества знаний.
5. Обученность и обучаемость — это одно и то же?
6. Чем отличаются индуктивно-аналитическая и дедуктивно-синтетическая логики учебного процесса?
7. Определите предмет дидактики.
8. Сформулируйте основные закономерности обучения.
9. Приведите примеры известных в практике принципов обучения.
10. В чем суть догматического, развивающего, объяснительно-иллюстративного, проблемного, программированного и модульного обучения?
11. Какие образовательные технологии вам известны?
12. Чем определяются стили обучения и стили преподавания?
13. Дайте анализ стилям, наиболее известным в практике работы педагогов.
14. Какие типы социально-дидактических отношений вам известны? Чем они отличаются между собой?
15. Что понимают под методами обучения? Приведите примеры методов и приемов обучения.
16. От чего зависит выбор методов обучения?
17. От чего зависит многообразие типов и видов обучения?

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения.

Ведущими формами организации процесса обучения являются урок и лекция (соответственно, в школе и вузе).

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, урок-игра, урок-конференция, диалог, практикум. А также проблемная лекция, бинарная, лекция-телеконференция.

В школе, наряду с уроками, функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

В вузе кроме лекции используют и другие организационные формы обучения — семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или зарубежном вузе. В качестве форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Особенности школьного *урока:*

и урок предусматривает реализацию функций обучения в комплексе (образовательной, развивающей и воспитывающей);

- дидактическая *структура урока* имеет строгую систему построения:
  - — определенное организационное начало и постановка задач урока;
  - — актуализация необходимых знаний и умений, включая проверку домашнего задания;
  - — объяснение нового материала;
  - — закрепление или повторение изученного на уроке;
  - — контроль и оценка учебных достижений учащихся в течение урока;
  - — подведение итогов урока;
  - — задание на дом;
- содержание урока соответствует образовательному государственному стандарту, учебной программе соответствующей школьной дисциплины в рамках школьного учебного плана;
- каждый урок является звеном в системе уроков;
- урок соответствует основным принципам обучения; в нем учитель применяет определенную систему методов и средств обучения для достижения поставленных целей урока;
- основой построения урока является умелое использование методов, средств обучения, а также сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с учащимися и учет их индивидуально-писхологических особенностей.

Особенности урока обусловлены его целью и местом в целостной системе обучения. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения.

Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментовки и вариативностью способов организации обучения.

1. Комбинированный урок (наиболее распространенный тип урока в массовой практике). Его структура: организационная часть (1 -2 мин), проверка домашнего задания (10-12 мин), изучение нового материала (15-20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10-15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2-3 мин).
2. Урок изучения нового материала применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.
3. Урок закрепления знаний и совершенствования умений и навыков проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение и закрепление знаний, практическая работа по применению, расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.
4. Урок обобщения и систематизации нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода — четверти, полугодия, года обучения.
5. Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня обученности учеников, степени готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как урок-соревнование, консультация, взаимообучение, лекция, межпредметный урок, игра.

Лекция. Общий структурный каркас любой лекции — это формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы, а затем — строгое следование плану предложенной работы.

В качестве основных требований к чтению лекции выдвигают:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;

- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов;
- ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;
- умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Виды лекций

1. *Вводная лекция* дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу. Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентами, уточняются сроки и формы отчетности.
2. *Лекция-информация*. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.
3. *Обзорная лекция* — это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.
4. *Проблемная лекция*. На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.
5. *Лекция-визуализация* представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов — людей в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин;

картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, таблиц, графов, графиков, моделей).

6. *Бинарная лекция* — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).
7. *Лекция с заранее запланированными ошибками* рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.
8. *Лекция-конференция* проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5-10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы.
9. *Лекция-консультация* может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы—ответы». Лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всем разделу или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы—ответы—дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

В практике высшей школы используются и другие виды лекционной формы обучения.

Резюме

В качестве основных форм организации процесса обучения в школе принят урок, в вузе — лекция.

Среди большого числа и разнообразия видов организации процесса обучения в школе и в вузе каждый вид или тип решает определеный набор дидактических задач и выполняет свое назначение. Их разнообразие на практике говорит о творчестве и мастерстве учителей школ и преподавателей высших учебных заведений, заинтересованных в результативности своей работы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое урок и какими признаками он характеризуется?
2. Что общего и в чем различие между уроком и лекцией? Как вы понимаете: урок-лекция?
3. Приведите примеры разных типов урока и видов лекции.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И КОНЦЕПЦИИ

В основе определенной дидактической теории или концепции лежит понимание сущности процесса обучения.

Для оценки дидактической теории или концепции выдвигают следующие критерии: результативность и эффективность обучения, организованного в соответствии с определенной теорией или концепцией. В качестве основных показателей результативности обучения принимают полноту и степень приближения к заданным нормам, определяемым через цели обучения и результаты обучения (в качестве которых могут быть приняты психические изменения, новообразования в личности, качество знаний, способы деятельности, уровень мышления). Эффективность обучения свидетельствует не столько об уровне достижения целей, сколько о трудоемкости, времени и затраченных ресурсах (материальных, экономических, человеческих).

> Знать, что мы знаем
> то, что мы знаем,
> и что мы не знаем
> того, чего мы
> не знаем — это и есть
> истинное знание».
>
> **Конфуций**

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедист» считает, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной, обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Данное направление характеризуется переоценкой субъективно-процессуальной стороны образования. Его сторонники (Э. Шмидт, А. А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я. В. Давид, А. Б. Добровольский) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит) — главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (Добровольский). По мнению представителей данной школы, математика и классические языки (греческий и латинский) наиболее успешно решают задачи обучения. Поэтому в образовании человека им отдается предпочтение. Слабость данной концепции состоит в том, что невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического прагматизма (утилитаризма). Представители данного направления (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы

овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В соответствии с этим процесс обучения приспосабливали к субъективно-прагматическим запросам учащихся, предоставляя им полную свободу в выборе учебных предметов. При таком подходе нарушается диалектическая взаимосвязь познания и практической деятельности как основы гармоничного развития человека в процессе обучения.

Концепция функционального материализма. В основе концепции (В. Оконь) лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. Поэтому в качестве основного критерия для построения учебных дисциплин представители этого направления видят ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradigma* — пример, образец) *концепция обучения.* Суть этой концепции (Г. Шейерль) состоит в том, что учебный материал следует представлять, во-первых, не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях; во-вторых, «экземпляристски» представлять содержание вместо непрерывного изложения всего учебного материала. Целое познается путем скрупулезного и основательного анализа единичного факта, явления или события. Слабость данной концепции состоит в том, что нарушается принцип систематичности представления учебного материала. Поэтому такой подход неприемлем для предметов с линейной структурой материала, например, математики.

Кибернетическая концепция обучения. Представители данного направления (С. И. Архангельский, Е. И. Машбиц) рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. То есть абсолютизируется роль учебной информации и механизмов ее усвоения, а значит, процесс усвоения знаний. При этом недооценивается значение логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Методологической основой данного направления является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации.

Ассоциативная теория обучения. Ее методологические основания были заложены Дж. Локком и Я. А. Коменским. Данная теория базируется на следующих принципах:

- всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям;
- основной метод — упражнение.

Основная задача ассоциативного обучения заключается в обогащении сознания обучающегося образами и представлениями.

Слабость ассоциативной теории в том, что ее средствами не обеспечивается формирование творческой деятельности, не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения. Авторы данной теории (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащихся проводить через взаимосвязанные этапы:

- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия с развертыванием всех входящих в него операций;
- формирование действия по внутренней речи;
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

В рамках этой теории успешность обучения определяется созданием со стороны учителя и уяснением обучающимся ориентировочной основы новых действий и тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. По мнению специалистов, эта теория дает хорошие результаты, если обучение действительно начинается с материализованных действий. Поэтому она особенно результативна при подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей. Однако обучение не всегда начинается с предметного восприятия, поэтому рамки применения этой теории также ограничены.

Управленческая модель обучения. Авторы данного направления (В. А. Якунин и др.) рассматривают обучение в терминах управления. С этих позиций процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач). Раскрывая процесс обучения, выделяются этапы его организации как процесса управления:

- формирование целей;
- формирование информационной основы обучения;
- прогнозирование;
- принятие решения;
- организация исполнения;
- коммуникация;
- контроль и оценка результатов;
- коррекция.

Тенденции развития системы образования и обучения. Сложившуюся в мире систему образования многие называют *«поддерживающим обучением»*. Оно основано на подготовке человека к решению повседневных проблем и предназначено в основном для поддержания существующей системы образа жизни и деятельности человека.

Однако в мире обозначилась иная тенденция, связанная с переходом на другой тип обучения — *«инновационный»*. Ему присущи две характерные особенности. Первая — это обучение предвидению, то есть ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. Отсюда столь

важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационного обучения является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процесс принятия важных решений на разном уровне (от локальных и частных до глобальных с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

Резюме

Известные дидактические теории аккумулировали богатый практический опыт обучения и раскрывают закономерности, принципы и способы его организации вплоть до описания образовательных технологий и характера взаимодействия учителя и учащихся.

Теория обучения — это самый высокий уровень объяснения и раскрытия основного дидактического отношения «преподавание—учение».

Дидактическая концепция может раскрыть специфику дидактического отношения «преподавание—учение» на уровне определенного подхода, научной идеи, принципа. Это концептуальный поход к организации обучения и конструированию новой дидактической системы. Поскольку главное дидактическое отношение «преподавание—учение» исследуется с позиций разных методологических основ, постольку формируется многообразие дидактических теорий, концепций и моделей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем суть концепции дидактического энциклопедизма, формализма, прагматизма, функционального материализма?
2. Раскройте положения парадигмальной концепции обучения, ассоциативной теории обучения, теории поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения.
3. На чем основана управленческая модель обучения?
4. Чем отличается теория обучения от дидактической концепции?
5. Раскройте основные тенденции развития системы образования в мире.

Глава IV

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Школы и высшие учебные заведения, как мировые образовательно-воспитательные системы, прошли многовековой путь исторического развития. С одной стороны, они оказывали значительное влияние на накопление, сохранение и прогресс культуры и общества в целом и, с другой стороны, на себе ощущали многообразие кардинальных перемен, происходивших в социуме, науке и культуре всех стран и народов.

«История — это свидетель прошлого, свет истины, живая память, учитель жизни, вестник старины».

Цицерон

Начальный период развития школы, высших учебных заведений и других образовательных институтов восходит к эпохе великих цивилизации.

Каковы истоки возникновения и развития современных школ в мировой образовательной практике?

Возникновение школы пришлось на эпоху перехода от общинно-родового строя к социально дифференцированному обществу. Несмотря на то что древние цивилизации, как правило, существовали обособленно друг от друга, они руководствовались принципиально общими основами в сфере образования человека. По данным этнографии, дописьменный (рисунчатый) период завершился примерно к 3-му тысячелетию до н. э. и наметилось появление клинописной и иероглифической письменности как способов передачи информации.

Именно возникновение и развитие письменности выступило важнейшим фактором генезиса школы. Поскольку письмо становилось технически более сложным способом передачи информации, постольку оно требовало специального обучения.

Вторым фактором, обусловившим появление школ, послужило разделение деятельности человека на умственный и физический труд, а также усложнение ха-

рактера последнего. Разделение труда повлекло за собой формирование различных специализаций и специальностей, в том числе профессии учителя и воспитателя. Определенный итог общественного развития выразился и в относительной самостоятельности школы от институтов церкви и государства. В первую очередь она утвердилась как школа письма. Ее цель заключалась в том, чтобы обучить умению читать и писать, или грамоте, отдельных представителей общества (аристократии, служителей культа, ремесленников и торговцев).

Семья, церковь и государство были средоточием образования в эпоху древнейших цивилизаций. Поэтому появляются школы разных видов: домашние, церковные, частные и государственные.

Первые учебные заведения, обучавшие грамоте, получили различные названия.

Например, «домами табличек» назывались школы грамоты в древней Месопотамии, а в период расцвета Вавилонского государства они переросли в «дома знаний».

В Древнем Египте школы возникли как семейный институт, а в дальнейшем они стали появляться при храмах, дворцах царей и вельмож.

В Древней Индии появились сначала семейные школы и лесные школы (вокруг гуру-отшельника собирались его верные ученики; обучение проходило на свежем воздухе). В буддийскую эпоху возникли школы вед, обучение в которых носило светский и кастовый характер. В период возрождения индуизма в Индии (II-VI века) при храмах организуются два типа школ — начальная (толь) и учебное заведение более высокого уровня (аграхар).

В Китае первые школы появились в 3-м тысячелетии до н. э. и назывались «сян» и «сюй».

В Римской империи оформились тривиальные школы, содержание образования которых представлял тривиум — грамматика, риторика, диалектика, и грамматические школы — учебные заведения более высокой ступени, где обучали четырем предметам — арифметике, геометрии, астрономии, музыке, или квадривиуму. Тривиум и квадривиум составляли программу семи свободных искусств. BIV веке появились риторические школы, которые главным образом готовили ораторов и юристов для Римской империи.

Уже в начале I века христианская церковь стала организовывать собственные школы катехуменов. Впоследствии на их основе были созданы школы катехизиса, в дальнейшем трансформировавшиеся в кафедральные и епископальные школы.

В эпоху становления трехступенчатой системы образования в Византии появились грамматические школы (церковные и светские, частные и государственные). Грамматические школы содержательно обогащали программу семи свободных искусств.

В исламском мире сложились два уровня образования. Начальный уровень образования давали религиозные школы при мечетях, открываемые для детей ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян (китаб). Второй уровень образования получали в просветительских кружках при мечетях (фикхах и каламах). Здесь изучали шариат (мусульманское право) и теологию, а также арабскую философию, риторику, логику, математику, астрономию, медицину. Кроме того су-

ществовали четыре типа школ начального и повышенного начального образования: школы Корана, персидские школы, школы персидского языка и Корана, арабские школы для взрослых.

В период средневековья (XIII—XIV век) из системы ученичества в Европе зародились цеховые и гильдейские школы, а также школы счета для детей торговцев и ремесленников, в которых обучение велось на родном языке. В это же время появились городские школы для мальчиков и девочек, где преподавание велось как на родном, так и латинском языках, и обучение имело прикладной характер (кроме латыни изучали арифметику, элементы делопроизводства, географию, технику, естественные науки). В процессе дифференциации городских школ выделились латинские школы, которые давали образование повышенного типа и служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. Например, во Франции такие школы получили название коллегий. С середины XV века коллегии организовывались при университетах. С течением времени они переросли в современные коллежи или общеобразовательные учебные учреждения.

Развитие западноевропейской школы в период с XV до первой трети XVII века тесно связано с переходом феодального общества к индустриальному. Данный переход оказал определенное влияние на формирование школ трех основных типов, соответственно ориентированных на элементарное, общее повышенное и высшее образование.

В католических и протестантских странах росло число городских школ начального обучения, учреждавшихся властями и религиозными общинами. Например, малые школы во Франции, угловые школы в Германии. Однако римско-католическая церковь отставала от протестантской в процессе организации элементарного обучения. Поэтому во всех католических приходах открывались воскресные школы для низших слоев населения и начальные учебные заведения для знати. А также создавались благочестивые школы для бедных.

На протяжении XV-XVII веков место учителя-священника в начальной школе постепенно занимает профессиональный педагог, получивший специальное образование и подготовку. В связи с этим изменяется социальное положение учителя. Раньше он жил на подношения от общины и прихожан. С конца XVI века труд учителя оплачивался общиной. Одновременно наметились улучшения в организации образовательного процесса: в классах появляются учебники и школьные доски.

К учебным заведениям повышенного общего образования XV-XVII вв. относили:

- городские (латинские) школы/гимназии (в Германии в Страсбурге, Гольдельберге и других городах);
- грамматические и публичные школы (в Англии в Винчестере, Итоне, Лондоне);
- коллежи (во Франции при Сорбонне и Наваррском университете, в Бордо, Вандоме, Меце, Шатийоне, Париже, Тулузе);
- школы иеронимитов (религиозная община братьев общей жизни);
- дворянские (дворцовые) школы (в Германии и Италии), школы иезуитов (в Вене, Риме, Париже).

В период с XVII по XVIII век в связи с возросшим влиянием светского образования основной формой обучения стала школа классического типа. В первую очередь классическая школа ориентировалась на изучение древних языков и литературы:

- в Германии — городская (латинская) школа (в дальнейшем — реальное училище) и гимназия;
- в Англии — грамматическая и публичная (пансионаты для детей элиты общества) школа;
- во Франции — коллеж и лицей;
- в США — грамматическая школа и академия.

В процессе развития школьного образования каждый тип обогащался и совершенствовался в педагогическом плане, а также приобретал национальные черты и особенности.

В XIX веке в Западной Европе и США были заложены законодательные основы новой школы. Таким образом класс промышленной буржуазии, доминирующий в обществе, стремился упрочить свои позиции в перспективе будущего. В ведущих промышленных странах осуществлялось становление национальной системы школьного образования и расширение участия государства в педагогическом процессе (его управлении, во взаимоотношениях частной и общественной школы, в решении вопроса об отделении школы от церкви). В результате создавались государственные бюро, советы, департаменты, комитеты, министерства образования. Все учебные заведения подлежали государственному контролю. В течение XIX столетия осуществилась дифференциация на школы классического образца и современные. Таким образом, были организованы:

- неоклассическая гимназия, реальное училище и школа смешанного типа в Германии;
- муниципальные коллежи и лицеи во Франции;
- академии и дополнительные учебные заведения *(high school)* в США.

В результате исторических школьных реформ в XX веке были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции: в США действует государственная система бесплатного обучения до 16-18 лет, во Франции обучение в средней школе стало частично бесплатным с начала 1940-х годов) государственного среднего образования; сохранилась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное и качественное образование; была расширена программа начального обучения; появились промежуточные типы школ, связующие начальное и среднее образование; была расширена программа естественнонаучного среднего образования.

В США в наше время реализуются два принципа организации школ: 8 лет обучения (начальное образование) + 4 года (среднее образование) и 6 лет (начальное) + 3 года (младшая средняя школа) + 3 года (старшая средняя школа, а также частные школы и элитные академии).

В Англии существуют два типа общеобразовательной школы — начальная (с 6 до 11 лет) и средняя (с 11 до 17 лет). Дети до 14 лет обучаются бесплатно.

К средним учебным заведениям относятся: грамматическая и публичная (элитная) школы для подготовки в университеты, современная школа для среднего класса британского общества, центральная школа с уклоном в профессионально-техническую подготовку.

Во Франции сложились две структуры начального образования: бесплатного обучения с 6 до 14 лет, с практическим уклоном, и платного обучения с 6 до 11 лет, с продолжением образования в средней школе. Средние учебные заведения — лицей, коллеж, частная школа (с 7-летним курсом обучения), открывают дорогу в университеты и высшие технические учебные заведения.

В России действуют две системы школ — государственная (бесплатная) и частная школы. К концу XX века сложилась следующая школьная система:

- начальное образование, начинающееся с 6 или 7 лет (4 или 3-летнее обучение на выбор родителей);
- базовая средняя школа (5-9 классы);
- полная средняя школа (10-11 классы).

В качестве основных образовательных систем в России функционируют массовые общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, школы-лаборатории, школы-интернаты (для одаренных детей или детей с отклонениями в развитии).

Существуют следующие *критерии оценки результативности школы* как социально-образовательного института:

- соответствие целей и результатов, степень освоения выпускниками школы образовательного государственного стандарта как базовой нормы;
- уровень и качество школьного образования и воспитания; количество медалистов и отличников;
- отсев из школы по причине неуспеваемости, систематического нарушения правил поведения или по состоянию здоровья;
- социальный статус школы среди населения и педагогической общественности;
- процент выпускников, поступивших в вузы;
- количество выпускников, ставших известными людьми в рамках региона или страны.

Каковы истоки возникновения и развитие высших учебных заведений в мире?

В Древней Греции был создан один из первых прообразов высшего учебного заведения. BIV веке до н. э. Платон организовал в роще близ Афин, посвященной Академу, философскую школу, которая получила название Академии.

Академия существовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г. Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение — Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе — это предшественник современного лицея.

В эллинскую эпоху (308-246 до н. э.) Птолемеем был основан Мусеум (от лат. *Museum* — место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там обучали основным наукам — математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен. Именно

Мусеум был самым значительным хранилищем книг и других культурных ценностей. В наши дни современный музей скорее выполняет вторую историческую функцию, несмотря на то что в последние годы усиливается его образовательно-воспитательное значение.

Другими вариантами высших учебных институтов в Древней Греции были философские школы и эфебии (учебно-воспитательные заведения военно-спортивного профиля).

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа — Аудиториум (от лат. *audire* — слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII—VIII веков — исключительно на греческом языке.

В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образованны и становились общественными и церковными деятелями. Например, Кирилл и Мефодий, создатели славянской письменности, в свое время учились в этой школе. Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы: юридическая, медицинская, философская, патриаршия.

Почти одновременно в домах состоятельных и именитых граждан Византии стали складываться кружки-салоны — своеобразные домашние академии, которые объединяли людей вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Их называли «школой всяческих добродетелей и эрудиции».

Церковь сыграла особую роль в развитии высшего образования. Например, монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции.

В исламском мире появление Домов мудрости в Багдаде (в 800 году) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обсуждали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции. В XI—XIII веке в Багдаде появились новые высшие учебные заведения — медресе. Медресе распространились по всему исламскому миру, но самым знаменитым было медресе Низамейи в Багдаде, открытое в 1067 году. В них получали как религиозное, так и светское образование. В начале XVI века на Ближнем Востоке сложилась иерархия медресе:

- столичные, открывавшие выпускникам путь к административной карьере;
- провинциальные, выпускники которых, как правило, становились чиновниками.

Крупным культурным и образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания (912-976 годы). Высшие школы Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи предлагали программы по всем отраслям знания — богословию, пра-

ву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало статус среди других учебных заведений.

В Индии мусульмане получали высшее образование в медресе и монастырских учебных заведениях (даргаб).

В Китае в период «золотого века» (Ш-Х век) появились учебные заведения университетского типа. В них выпускники получали ученую степень специалиста по пяти классическим трактатам Конфуция: «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

В Европе на протяжении XII-XV веков начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс проходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI — начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 год), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 год), Оксфорде (1206 год), Кембридже (1231 год), Лиссабоне (1290 год).

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44.

С самого начала церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. И в наше время Ватикан является официальным покровителем ряда университетов. Несмотря на данные обстоятельства, по своей организации, программе и методам обучения университеты раннего средневековья уже были альтернативой светского образования церковному. Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную и духовную жизнь. Именно благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче.

История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок к развитию культуры, науки и просвещения, — Р. Бэкона, Я. Гуса, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперника, Ф. Петрарки.

Первые университеты были весьма мобильны, поскольку их существенной чертой являлся, в известной мере, наднациональный и демократический характер. В случае угрозы эпидемии или войны университет мог перебраться в другой город или даже страну. А международные студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (нации, коллегии). Например, в Парижском универ-

ситете насчитывалось 4 землячества: французское, пикардийское, английское и германское, а в Болонском университете — 17.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени — сначала бакалавра (после 3-7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем — магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета — ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук.

На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Идея университета раскрывается в самом названии *Universitas,* что в переводе с латинского означает *совокупность.*

Уже в период зарождения университетов в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов высших учебных заведений. Например, Парижский университет вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Однако основная миссия университета состояла в приобщении молодого человека к совокупности всех видов знаний. С древности университет *(Alma Mater)* был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в развитии интеллекта ради обновления культуры. В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, космоса, человека. Университет стремился дать универсальное образование учащимся, которые впоследствии входили в элиту общества (ученые, государственные и общественные деятели).

Как правило, выделяют еще один аспект «совокупности», относящийся к принципам организации университетского образования. В первую очередь к ним относят те принципы, которые обеспечивают непрерывность научного творчества: преподавание научных основ и методов познания, приобщение студентов к исследовательской деятельности.

Главными принципами университетского образования (С. И. Гессен) считают:

ш полноту представленного в университете научного знания;
• дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;

• способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Эти принципы присущи любому университету независимо от исторической эпохи и характера его развития. При этом следует отметить то, что понимание науки, университетского самоуправления и свободы изменялось исторически.

Как понимают полноту представленности научного знания в университете?

Со времен Эразма Роттердамского «университет» символизирует органическую целостность самой науки. Поэтому главная задача университета состоит в том, чтобы пробуждать в юношах идею науки, помогать им привносить эту идею в конкретную область знания. Стать ученым — все равно что обрести «вторую природу» или способность воспринимать мир через оптику науки, учитывать единство и целостность знания, проводить самостоятельные исследования и стремиться к подлинному открытию (Ф. Шлейермахер). Поскольку наука постоянно порождает новые отрасли знания, постольку ни один университет не может достичь полноты научного знания.

Как правило, определенный университет силен в нескольких специализациях.

Под полнотой науки понимают всю совокупность известных в мире отраслей научного знания, ибо только данный момент обеспечивает возможность тесного взаимодействия и сотрудничества (С. И. Гессен). Великая задача университета состоит в том, чтобы поддерживать живое взаимодействие исследователей из всех ветвей знания, ведущее к общей цели (Г. Гельмгольц). Именно в университете полнота развивающейся науки обеспечивает, с одной стороны, широту кругозора будущего специалиста, а с другой стороны, создает основу для развития отдельных отраслей знания.

Смысл полноты науки раскрывают через содержательный объем университетского курса, а именно: теоретическое, прикладное и экспериментальное направления развивающейся науки как основы учебной дисциплины. Однако соотношение между теорией и практикой в определенном университетском курсе или цикле дисциплин бывает разным, что влияет на уровень образования и специфику подготовки специалистов.

В условиях университета полнота знания проявляется и в том, что в этот термин вкладывают знание основ гуманитарных и естественных наук; знания о природе, человеке и обществе; общеобразовательные знания и серьезную теоретическую подготовку в рамках конкретной специализации.

Двуединая свобода преподавания и обучения в университете как «естественная стихия университета» зависит от понимания сути полноты знания и критериев научности.

Как в рамках единства исследования и преподавания реализуется идея свободы преподавателя университета? Университетский курс является учебным или научным? Каково соотношение между систематическим учебным курсом, состоящим из лекций и семинаров, цель которого заключается в передаче научных знаний и в стимулировании к поиску новых, и научным курсом как организацией исследования и поиска путей решения научных проблем?

Ответы на эти вопросы дает опыт отдельных университетов. В одних университетах профессор не «преподает» предмет, а публично высказывает свои науч-

ные взгляды. Соответственно, студент не столько учится, сколько занимается научной деятельностью. В результате количество научно-учебных курсов находится в прямой зависимости от разрабатываемых научных направлений. Кроме того, каждый профессор использует свой стиль и метод преподавания ввиду индивидуального характера всякого творчества. Однако интенсивная научная деятельность требует системного знания различных теорий и направлений в развитии научной мысли. Поэтому современный университет сохраняет наряду со свободой обучения различные программы научного, предметного и профессионального преподавания, имеющие общекультурное значение.

В процессе развития университета всегда ставилась проблема свободы преподавания. Мировой опыт демонстрирует разные пути ее решения. Одни университеты отдают предпочтение блестящему оратору и лектору, умелому пропагандисту научных достижений, который умеет вызвать у студентов интерес к познанию истины. Другие видят в университете не столько учебное заведение, сколько привилегированную цеховую организацию (И. Г. Фихте) или высшую научную школу, открывающую научные истины и проверяющую результаты новейших открытий. Однако современные университеты готовят своих выпускников не только к научно-исследовательской деятельности, но и к различным профессиональным обязанностям. При этом традиционная — духовная и культурологическая миссия университетов остается неизменной. По мнению С. И. Гессена, «только наука должна определять его (университет) в его внутреннем бытии, а не посторонние науке интересы государства, вероисповедания, секты и партии». Поэтому все университеты мира едины в основной идее, заключающейся в их возникновении в качестве научного и интеллектуального центра развития любого общества.

Отличительной особенностью университета является его способность к самовосполнению из круга своих студентов, символизирующая потенциал саморазвития и свободы науки. Таким образом, университет — это автономный по своей сути союз ученых, в буквальном смысле слова «самопродолжающийся союз» (С. И. Гессен). Не случайно университет не терпит над собой даже самой благожелательной власти, так как он есть последняя ступень в иерархии научного образования.

На протяжении длительного процесса развития университетского образования можно выделить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального «образа» универсального знания.

В процессе развития университетского образования *«культурно-ценностная» парадигма* опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека — философа или богослова. Стратегия образования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

«Академическая» парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы.

В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти. По типу и качеству освоения научных знаний, как результату фундаментальных и прикладных исследований профессоров университета, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое. В качестве академической традициии университета признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ науки, предполагающее непосредственное участие студента в процессе научных исследований.

Сущность *«профессиональной» парадигмы* проявилась в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира. Она также стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате университет начал концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека. С этого времени в университете стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма университетского образования выходит на первый план в XIX-XX веках как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX веке гуманитарная и естественнонаучная составляющие университетского образования претерпели существенные изменения.

Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация университетского образования.

Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность *«гуманистической» парадигмы*. В условиях университета все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели университетского образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра различных факторов.

Первые две модели отличаются по признакам целевой направленности и специфики доминирующего содержания университетского образования.

Традиционная, или классическая, модель представляет собой систему академического образования как процесса передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений наук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры. Как правило, она ориентирована на подготовку перспективного, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель университетского образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий.

С точки зрения развития университетского образования как социокультурного феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Соответственно это модели университета как государственно-ведомственной организации и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства или других социальных институтов.

В первом случае университетское образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты, номенклатуры специальностей и специализаций, учебных планов и дисциплин, нормативов для оценки уровня образованности выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель (автономного университета) предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через разностороннюю кооперацию деятельности университетских подсистем разного типа, уровня и ранга. Автономный университет, подобно первым университетам эпохи средневековья, руководствуется своим Уставом и опирается на собственные ресурсы.

Тип университета как высшего учебного заведения определяет вид или тип современного университетского образования.

В наше время во всем мире и в России появились гуманитарный, технический, педагогический, медицинский университеты, университет технологии и дизайна. В связи с таким многообразием, с одной стороны, возникает тенденция размывания сути университетского образования, а с другой стороны, преобразование всех видов высших учебных заведений в унифицированный для всего мира тип высшей школы — университет. Однако независимо от путей развития университета в будущем слова нашего современника Д. С. Лихачева останутся актуальными: «Университет — будь он для химиков, физиков, математиков, юристов — учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».

Процесс освоения и созидания человеком культурных ценностей возносит университет до вершин достижений человечества. Это обусловлено и тем, что со-

держание университетского образования непрерывно пополняется из культурного наследия всех стран и народов, из разных отраслей науки, жизни и практики человека. Поэтому высшее образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры, науки), так и всего общества.

Университеты концентрируют высшие образцы социокультурной, учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности человека определенной эпохи.

В XX веке, наряду с качественными и структурными изменениями университета и университетского образования, изменился тип научности и научно-исследовательской деятельности. Научность, образцом которой являлись традиционно устоявшиеся дисциплины (философия, математика, физика, биология, медицина), дополняется новыми науками (психологией, генетикой, социологией, биофизикой, информатикой), а также различными формами интеграции (философия образования, педагогическая психология, физическая химия). Поэтому непрерывно изменяется содержание университетского образования; специализации и направления подготовки специалистов; соотношение фундаментальных курсов и прикладных дисциплин; ориентации факультетов, кафедр, научных отраслей.

Причем каждая учебная дисциплина, образовательная технология, сфера общения студентов.и преподавателей, личность преподавателя как ученого и педагога и другие факторы имеют огромное значение в общекультурном, профессиональном, интеллектуальном и личностном развитии выпускников университета.

Развитие университетов обусловлено влиянием мировой, национальной и даже региональной культуры, включая этнографию региона и ценностное отношение к образованию и науке.

Как оценивают развитие системы высшего образования в целом и университета как наиболее распространенного в мире типа высшего учебного заведения?

Для оценки развития системы высшего образования в стране используют следующие параметры степеней соответствия:

- образовательной политики в подготовке высококвалифицированных профессионалов и реальной потребности в специалистах на конкретно-исторический период развития государства и общества;
- целей образования стандартам высшей школы и получаемым результатам;
- государственных и других источников финансирования высших учебных заведений;
- соотношение в стране государственных, общественных и частных вузов;
- качества и уровня высшего образования мировым стандартам;
- открытости системы высшего образования при вхождении в мировое образо
x вательное пространство;
- ориентиров на мировые стандарты и сохранение сложившихся традиций.

В мировой и отечественной практике при оценке эффективности развития университета используются определенные группы критериев и показателей:

- уровень развития научных школ и их полнота согласно современной классификации наук;

- степень соответствия общекультурной составляющей университетского образования фундаментальным и специальным исследованиям;
- открытость вуза для инноваций'и адаптации мирового опыта;
- уровень материально-технического, научно-методического обеспечения;
- источники и возможности финансирования;
- качество обеспечения профессионально-педагогическими кадрами, комплектация преподавательского штата через аспирантуру и докторантуру;
- уровень подготовки специалистов;
- число студентов на одного преподавателя;
- площадь учебного помещения на одного студента;
- выбор выпускниками сферы профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Резюме

История развития начальной, средней и высшей школы не только продолжает традиции конкретной страны, но и входит в мировой опыт. Поэтому говорят как об общих тенденциях развития школы и высшего учебного заведения, так и о национальной системе образования определенной страны.

В процессе истории в различных странах сложились особые типы образовательных систем. Во всем мире, однако, в качестве универсального типа высшего образования принят университет.

Об эффективности школы или вуза судят по общепринятым в мировой практике критериям и показателям.

Соотношение университетского образования, науки и культуры рассматривается в разных аспектах:

- в историческом контексте, включающем в себя конкретные социальные институты как сферы развития и воспитания человека;
- в рамках культурологической парадигмы высшего образования;
- в условиях культурно-исторического типа университета как образовательной системы;
- как модели мирового и национального университетского образования;
- через анализ учебных планов, дисциплин, образовательных программ в системе университетов;
- подготовки квалифицированных специалистов;
- описания и прогнозирования образа выпускника университета как культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи;
- через раскрытие специфики университетской среды;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций в университете;
- через инновационные процессы в системе высшего образования.

К критериям оценки эффективности работы вуза относят две группы показателей: одну — для оценки вуза в рамках страны и всей системы высшего образования, другую — для оценки особенностей и динамики развития вуза.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте основные этапы развития школы и школьного образования.
2. Назовите виды школ, существовавшие в мировой практике. Какие из них функционируют в современной России?
3. Назовите основные тенденции развития школы в XX веке.
4. Чем отличаются современные школьные системы образования наиболее развитых стран?
5. По каким критериям оценивают эффективность работы современной школы?
6. Можно ли оценить по этим критериям школы других исторических периодов развития общества?
7. Назовите первые в мире высшие учебные заведения.
8. Чем отличается университет от других видов высших учебных заведений?
9. Каковы основные признаки университета?
10. Что важнее для современного выпускника университета научная зрелость или профессионально-практическая готовность выполнять свою социальную роль. Каково соотношение между ними?
11. Может ли университетская политика ориентироваться только на потребности настоящего?
12. Какие парадигмы образования прошел университет в своем развитии?
13. Как меняется социальная ценность университетского образования в России и других странах?
14. По каким критериям оценивают деятельность современных высших учебных заведений?

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ XX ВЕКА

Инновация (от лат. *in* — в, *novus* — новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учителя и школьника.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относителен. Новизна носит конкретно-исторический характер, то есть она может возникать раньше «своего времени», со временем стать нормой или устареть.

В процессе развития школы или вуза, а возможно, и образовательной системы в целом, учитывают:

- абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);
- относительную новизну;
- псевдоновизну (оригинальничанье), изобретательские мелочи.

Типы нововведений в школе и вузе группируются по разным основаниям.

Первая классификация нововведений основана на соотнесенности нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Вторая классификация нововведений в системе образования основана на применении признака масштабности (объема). Здесь выделяют следующие преобразования:

- локальные и единичные, не связанные между собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу или вуз.

Третья классификация осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана,структуры);
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

Четвертая классификация нововведений основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику. При таком подходе нововведения относят к замещающим, отменяющим, открывающим или к ретровведениям.

В качестве источников идей обновления школы или вуза могут выступать:

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;

а передовой педагогический опыт;

- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

Некоторые наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия

«Свободные школьные общины» (основаны в Германии Г. Литцем, П. Гехеебом) — это школы-интернаты, организация жизни которой строилась на принципах свободного развития ребенка и сотрудничества граждан небольшого общества. Обучение базировалось на основе обязательного труда и выборе учебных занятий. В качестве принципа организации обучения применялась курсовая система, причем отсутствовал стабильный учебный план. В области воспитания приоритет отдавался гражданской ответственности на основе принципа интернационализма. Пятую часть всех учащихся составляли дети из других стран.

«Трудовая школа» (впервые появились в Германии, Швейцарии, Австрии; в России к ним относились колония Дзержинского и коммуна Горького под руководством А. С. Макаренко, школа С. Т. Шацкого, П. П. Блонского; во Франции — школа де Рош) обеспечивала профессиональную подготовку школьников, ориентировала на труд как самоценность и как элемент культуры, опиралась на самостоятельность школьника и организацию самоуправления.

Школа «свободного воспитания» (в Лейпциге, Л. Н. Толстой в «Ясной Поляне» и др.) считала нецелесообразным обучать ученика какому-либо предмету или ремеслу. Не существовало учебного плана и классов, но и не было ограничения времени в процессе общения педагога и учащихся. Ориентация на интерес и развитие учащихся являлась определяющей. Педагоги школы видели главную задачу обучения в том, чтобы дать как можно более полное представление о разносторонних явлениях окружающего мира. Школа «свободного воспитания» следовала девизу: «исходя из ребенка».

«Школа для жизни, через жизнь» (О. Декроли, Бельгия) — это обучение и воспитание в тесной связи с природой, опора на деятельность и свободу ребенка, тесный контакт с семьями учеников. «Центры интересов» учащихся составляли основную идею школы. Обучение организовывалось в соответствии с особенностями развития детского мышления. Ребенка стремились ввести в деятельностные процессы: наблюдения, измерения, нахождения, выражения мысли и проведения ассоциаций. Важным компонентом обучения выступало непосредственное окружение ребенка: природа, школа, семья, общество.

«Школа делания» (Д. Дьюи, США) стремилась приблизить обучение к жизни и опыту детей, стимулируя их естественное развитие. То есть организовать обучение посредством делания. В процессе обучения учитывались основные импульсы естественного роста ребенка: социальный (стремление общаться), конструктивный (стремление к движению в игре), исследовательский (тяга к узнаванию и пониманию), экспрессивный (стремление к самовыражению). Для общения детей различного возраста отводилась внеклассная деятельность. Из данного направления выросли:

ш «Лабораторная школа» (Д. Дьюи);

- «Игровая школа» (К. Пратт), основывающаяся на принципе использования игры и метода драматизации в процессе обучения;

- «Детская школа» (М. Наумберг); руководствовавшаяся девизом «только живя мы учимся» и отдававшая предпочтение индивидуальным занятиям;
- «Органическая школа» (М. Джонсон), ориентировавшаяся на занятия в группах.

Для вышеозначенных американских школ было характерно:

- стремление найти новые методы обучения;
- внимание к интересам детей;
- изучение индивидуальных особенностей учащихся;
- развитие их активности, а также тенденция к практицизму и утилитарности обучения и воспитания.

Вальдорфская школа (Р. Штайнер, Германия) решала задачи всестороннего развития личности ребенка посредством интенсивной духовной деятельности. Поэтому школа ориентировалась на автономную от социального мира духовную жизнь детей. Организация обучения строилась на самоуправлении: действовал совет, в который входили учителя, ученики, родители и друзья школы. Учитель преподавал все учебные дисциплины с первого по последний класс. К процессу обучения и воспитания привлекались родители. При оценке результатов обучения учитывались только индивидуальные достижения каждого ученика. Главным направлением деятельности школы стал поиск новых форм эмоционально-эстетического образования и воспитания. В нравственном воспитании особое внимание уделялось методам и формам пробуждения воображения и фантазии как противоядия от детской ожесточенности.

Школа, организованная в соответствии с *«методом проектов»* (У. Килпатрик в США, Б. Расселом в Великобритании), предоставляла ученикам право свободного выбора занятий. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Ученики сами выбирали виды деятельности, посредством которых приобретались новые знания. Они также определяли содержание школьной программы. Учитель лишь оказывал им помощь в исполнении запланированного.

Школы, работающие по *«дальтон-плану»* (впервые появились в Англии, затем в США), руководствовались следующими принципами: свобода ребенка, взаимодействие его с группой детей, распределение учебного времени.

Свобода ученика предполагала возможность учиться в индивидуальном ритме тем предметам, которые он выбрал. Взаимодействие в группе осуществлялось на основе общения учащихся всех возрастов. Распределение времени предусматривало получение учащимся учебного задания в начале месяца и его выполнение по своему усмотрению. Ученик подписывал «договор» на выполнение определенной программы. Учебные предметы в школе классифицировались на основные (английский язык, математика, история, география, естествознание, в старших классах — иностранные языки) и второстепенные (музыка, искусство, ручной труд, домоводство, рукоделие, гимнастика и др.). Значительная часть учебного времени (3 часа в первой половине дня) отводилась на самостоятельную работу. Все ученики имели индивидуальное расписание, сами выбирали лаборатории и кабинеты соответственно предметам и работали в них самостоятельно или небольшими

группами. Индивидуализации обучения в школе были подчинены организационные формы, отбор содержания образования и методов обучения.

«Открытые школы» (появились в Велибритании в начале 1970-х годов) утверждали индивидуальный характер обучения, которое сводилось к фактическому отказу от обязательности учебных планов и программ, упразднению классно-урочной формы обучения, ликвидации твердого расписания и единого школьного режима, к отмене оценочной системы контроля.

В такой школе отсутствует традиционное расписание и существует гибкий ритм занятий. Учитель и ученик совместно планируют темы и время выполнения различных видов деятельности. Такая работа получила название «интегрированный день». Основной формой обучения является способ открытий. Свободный режим облегчает процессы постижения ребенком окружающего мира и самовыражения. В классы объединялись дети с разницей по возрасту до 2 лет. Такие школы рассматривались как культурно-просветительный центр округа.

Идеи «открытого обучения» были реализованы в ряде экспериментов: «Город как школа» (Берлин), «Город как школа» (Санкт-Петербург, 1990-е годы), «снежные» и «морские» классы во Франции, «школа без стен» (Великобритания, США).

«Снежные» классы — знакомство детей с природой, бытом и жизнью человека в горах во время каникул, под руководством учителя. «Морские» классы решали в речных и морских путешествиях те же задачи обучения и воспитания. Для учебных занятий в «школах без стен» использовали помещения деловых контор и промышленных предприятий, научных лабораторий, музеев и театров, магазинов и кафе. Базовые предметы изучались в колледжах (США) на групповых занятиях, которые проходили 4 раза в неделю по два часа. В конце недели проводились итоговые собрания с участием учителей и администрации.

В *«круглогодичной школе»* (США) ученики уходят на каникулы (на 2 недели) через каждые 45 дней. В результате школа работает все 12 месяцев в году, а ученики проводят за партой столько же дней, сколько и в обычной школе.

«Неградуированные школы» (США) — это учебные заведения, в которых упразднено деление на годичные классы. Обучение по каждому циклу предоставляет возможность осваивать программу в индивидуальном ритме.

Инновации в высшей школе

Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прогнозируют тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным. То есть университетское образование приобретает черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных

культур, иной социально-экономической формации. При этом в университете не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. Создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

В мире проявляется стремление к интеграции разных типов высших учебных заведений (под эгидой классического университета) в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. В разных странах наблюдается объединение университетов с промышленными комплексами. Так формируется база для научных изысканий и подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий.

Как повлияли исторические традиции на развитие высшей школы в нашей стране? Согласно замыслу Петра I, университет есть центр научной, образовательной и просветительской деятельности, имеющий общекультурное значение для развития страны. В результате и в наше время в структуру университета входят различные научные центры, НИИ, научные общества и профессиональные объединения. Преподаватели университета не только создают научные школы, но и включены в широкую пропаганду достижений науки, культуры и техники через публичные лекции, семинары, конференции, средства массовой информации, радио и телевидение. Большая часть университетских преподавателей принимает участие в подготовке научно-методических'пособий и написании учебников для образовательных систем разных типов. В истории России университет был связующим звеном между Академией наук и средними общеобразовательными школами. В российских университетах работают профессора, являющиеся членами Российской Академии наук, Академии образования, Академии медицинских наук и многих других общественных академий. Традиционно российские университеты обладают отечественным научным и кадровым потенциалом и поддерживают культурный и научный обмен с зарубежными университетами. Важнейшими принципами развития отечественных университетов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалистов;
- преемственность между уровнями образования, культуротворчество и высокая корпоративность выпускников университета;
- гражданственность воспитания;
- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

Каковы современные новации в системе университетского образования?

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. На этом пути наблюдается ряд тенденций.

Первая связана с развитием многоуровневой системы во многих университетах России. Преимущества этой системы состоят в том, что многоуровневая система организации высшего образования обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей специальности. Она формирует спо-

собность у выпускника осваивать на базе полученного университетского образования новые специальности.

Вторая тенденция — это мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

Третья тенденция — это университизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов.

Четвертая тенденция заключается в переводе высшей школы России на самофинансирование. И еще одна тенденция состоит во включении вузов России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход российского вуза в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления.

Вузы, изменяющиеся в процессе инновационного поиска, относят к категории саморазвивающихся образовательных систем.

В системе отечественного высшего образования выделяют разные типы нововведений.

Критерии оценки нововведений.

1. *Масштаб преобразования вуза.* Нововведения могут вводиться в рамках только одного факультета или направления и связаны, например, с изменением учебного плана и образовательных программ. Более масштабные преобразования могут охватывать структуру управления, формы организации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, сферу международного сотрудничества и другое. Если же весь вуз реализует идею перспективного развития, то введение разного вида новаций приобретает полномасштабный характер и охватывает, как правило, все звенья и элементы системы.

2. *Степень глубины осуществляемого преобразования.* В рамках данного критерия возможно обновление по аналогии или прототипу, уже известному в мировой практике. Это касается всех элементов и звеньев высшего учебного заведения — учебной дисциплины, деятельности преподавателя и студента, организации отбора абитуриентов. Комбинаторное нововведение предполагает структурное, а не содержательное обновление. Например, включение в структуру университета академической гимназии как школы. Другим примером может быть создание комплекса «педагогическая гимназия — педагогический колледж — педагогический университет». Радикальное изменение в системе высшего образования связано, например, с открытием частного вуза, переходом высшего учебного заведения на разные источники финансирования, с переходом всего вуза на дистанционную форму обучения студентов.

3. *Степень новизны по фактору времени.* В рамках этого критерия нововведения классифицируют как «замещающие», «отменяющие», «открывающие» и ретровведения. В первом случае вместо устаревшего учебника, например, или технического средства вводятся новые, более современные. Суть отмены — в прекращении деятельности какой-то подструктуры вуза в связи с ее бесперспективно-

стью; в этом-то и состоит новизна. «Открывающее» — это новая специальность, образовательная технология, подструктура. Ретровведения — это освоение вузом чего-то давно забытого и упраздненного.

Резюме

В течение XX века в мировой практике интенсивно проходят эксперименты в поиске новых путей развития школы и вуза. В результате имеет место огромное разнообразие типов школ.

В системе высшего образования складывается многоуровневая система, в которую включены учебные заведения среднего профессионального, высшего профессионального и поствузовского образования.

В современной России система образования непрерывно развивается и для нее характерно постоянное обновление и саморазвитие. Особенно мощный инновационный процесс охватил российскую систему образования в 1980-90-е годы. Вместо прежней единой и единообразной школы стали появляться гимназии, лицеи, колледжи, школы разных профилей и направлений. Например купеческие, казачьи, фермерские, морские школы, кадетские корпуса, адаптивные образовательные учреждения, школы-лаборатории, оригинальные образовательные комплексы, национальные школы (еврейская, калмыцкая, ненецкая, финская, немецкая). Появились международные школы и университеты, частные школы и вузы. Вместо институтов и специализированных высших училищ (военных, гражданской авиации, искусства) основными высшими учебными заведениями стали преимущественно университет и академия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие типы инноваций известны в системе образования?
2. Назовите «новые школы» XX века и раскройте их отличительные особенности.
3. Каковы тенденции развития университетского образования?
4. Какие новации осуществляются в высших учебных заведениях России?

СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

В мировой системе образования завершающегося XX века выделяют определенные *глобальные тенденции:*

1) стремление к демократической системе образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям;
2) обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности);
3) значительное влияние социально-экономических факторов на получение образования (культурно-образовательная монополия отдельных этнических меньшинств, платные формы обучения, проявление шовинизма и расизма);
4) увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей учащихся;
5) разрастание рынка образовательных услуг;
6) расширение сети высшего образования и изменение социального состава студенчества (становится более демократическим);
7) в сфере управления образованием поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией;
8) образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира;
9) постоянное обновление и корректировка школьных и вузовских образовательных программ;
10) отход от ориентации на «среднего ученика», повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования;
11) поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов,.

«Мировой организм есть непрерывное целое»

Цицерон

Мировое образование полиструктурно: для него характерны пространственная (территориальная) и организационная структуры.

В решении проблем мирового образования важное значение приобретают крупные международные проекты и программы, поскольку они с необходимостью предполагают участие различных образовательных систем.

К крупным международным проектам относятся:

- ЭРАЗМУС, цель которого заключается в том, чтобы обеспечить мобильность студентов Европейского Совета (например, в рамках программы до 10% студентов должны пройти обучение в вузе другой европейской страны);
- ЛИНГВА — это программа повышения эффективности изучения иностранных языков, начиная с младших классов;
- ЭВРИКА, задача которого состоит в том, чтобы осуществлять координацию исследований со странами Восточной Европы;

- ЭСПРИТ — проект, предполагающий объединение усилий европейских университетов, НИИ, компьютерных фирм в создании новых информационных технологий;
- ЕИПДАС — это программа в области совершенствования планирования и управления образованием в арабских странах;
- ТЕМПУС представляет собой общеевропейскую программу, ориентированную на развитие мобильности университетского образования;
- ИРИС — это система проектов, направленная на расширение возможностей профессионального образования женщин.

Появляются новые организационные структуры интернационального свойства: международные и открытые университеты.

Полиструктурность мирового образования позволяет осуществить анализ метаблоков, макрорегионов и состояния образования в отдельных странах.

В мире выделяют *типы регионов* по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А. П. Лиферов).

Первый тип составляют регионы, которые выступают генераторами интеграционных процессов. Самым ярким примером такого региона может служить Западная Европа. Идея единства стала стержнем всех образовательных реформ 1990-х годов в западноевропейских странах. Стремление к утверждению «европейской идентичности» и «гражданственности» подкреплено целым рядом европейских проектов в таких областях образования и культуры, как популяризация национальных литератур, расширение обучения иностранным языкам, увеличение сети библиотек, проект «Европейский город культуры».

Значение европейских интеграционных процессов не исчерпывается территорией одной Западной Европы. Опыт и импульсы интернационализации позитивно сказываются на ходе взаимодействия национальных образовательных систем в других частях мира.

К первому типу регионов можно также отнести США и Канаду, но их интеграционные усилия в сфере образования реализуются в иной ситуации.

В мире формируется новый, Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) — генератор интеграционных процессов.

В него входят следующие страны: Республика Корея, Тайвань, Сингапур и Гонконг, а также Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия. Для вех этих стран характерна стратегия повышенных требований к качеству обучения и подготовке кадров.

В основе «азиатского экономического чуда» стран АТР лежит ряд факторов. Один из решающих факторов заключается в финансовом приоритете образования.

В большинстве стран АТР сформировалась развитая система высшего образования. Например, в Корейской Республике около '/ всех выпускников средней школы поступают в университеты. Свыше 30 % тайваньских школьников также идут учиться в университеты (для сравнения: в Германии — 18%, Италии — 26%, Великобритании — 7%). Ныне каждый третий иностранный студент в мире — выходец из стран АТР. К завершению XX века образовательный потенциал данного региона достаточно возрос. Япония имеет самую высокую долю ученых степеней среди стран мира — 68 %, для сравнения — 25 % в США. Республ-

лика Корея занимает первое место в мире в расчете на душу населения по числу лиц, получивших степени доктора наук.

Государственные расходы на образование в развитых странах составляют около 950 млрд долларов США в год, а на образование одного учащегося всех ступеней в среднем — 1620 долларов.

Ко второму типу относятся регионы, позитивно реагирующие на интеграционные процессы. В первую очередь это страны Латинской Америки.

Как в процессе истории, так и в настоящее время Латинская Америка оказывается в зоне действия интеграционных импульсов со стороны США и Западной Европы. Географически это воплотилось в участии этого региона в интеграционных процессах Западного полушария на общеамериканском, региональном и суперрегиональном уровнях и включении стран Латинской Америки в реализацию ряда международных проектов со странами Европы.

Страны Латинской Америки рассматривают связи с Европой как средство ослабления экономической и политической зависимости от США, а также как возможность оградить от тотального североамериканского воздействия* развивающийся процесс культурообразования, главными элементами которого остаются европейские культурные традиции и остаточные элементы автохтонных индейских культур. По сравнению с другими развивающимися странами, для данного региона характерен более высокий уровень элементов инфраструктуры образования. Например, выпуск книг в расчете на 1 млн жителей в 2-4 раза выше среднего показателя для развивающихся стран. Число преподавателей всех ступеней образования в 1,5 раза выше среднемирового уровня и практически равняется показателю для группы развитых стран. Наблюдается постепенное сокращение неграмотности, распространение начального образования, развитие системы высшего образования. Однако развитие образования имеет, по преимуществу, экстенсивный, своего рода «массификационный» характер.

Латинская Америка реализует программу под названием «Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна». В ее рамках к 2000 году предполагается полностью ликвидировать неграмотность, всем детям школьного возраста дать восьми- или десятилетнее образование, стать конкурентоспособными на мировом рынке. На субрегиональном уровне интеграционные процессы охватывают группы стран, для которых в известной мере характерны территориальная, историческая и культурная общность: «Андская группа», «группа Контадора», «группа Рио», «группа трех» — Мексика, Колумбия, Венесуэла. Процессы данного уровня содержательно направлены на координацию усилий в разработке общих стандартов школьного и вузовского образования, качество подготовки специалистов, предотвращение «утечки умов». Проект «Общего рынка знаний» латиноамериканских государств реализуется на региональном уровне. Для его координации создан соответствующий орган — Совещание министров образования, заседания которого проходят в разных странах.

Общеамериканский уровень развития интеграции образования находится в процессе зарождения и во многом будет определяться задачами формирующегося экономического пространства Западного полушария и преодолением политико-культурной экспансии со стороны США. Все современные модели латиноамери-

канского образования представляют собой прототипы американских или их модификации. Среди латиноамериканских стран Бразилия и Аргентина уже давно ориентируются на американскую модель образования. Мексика и Коста-Рика ищут другие пути развития образовательной системы, опираясь на тесный контакт с Европой. Развивающаяся сеть «открытых» университетов также способствует уменьшению влияния США. Такие университеты действуют при университете г. Бразилиа, Национальном автономном университете Мексики, при университетах Коста-Рики и Колумбии. Латиноамериканские государства (особенно Мексика и Чили) в вопросах образования и культуры развивают сотрудничество с Японией и странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Государственные расходы на образование в странах Латинской Америки и государств Карибского бассейна в среднем составляют около 50 млрд долларов США в год, а расходы на образование одного ученика соответственно составляют около 500 долларов.

К третьему типу относятся те регионы, которые инертны к интеграции образовательных процессов.

В эту группу входят большая часть стран Африки к югу от Сахары (кроме ЮАР), ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов. Продолжительность школьного обучения в целом ряде африканских стран ниже минимального — 4 года. В данных регионах преобладает неграмотное население. Например, около 140 млн африканцев, проживающих южнее Сахары, остаются безграмотными. Самая низкая продолжительность школьного обучения в Нигерии — 2,1 года, затем в Буркина-Фасо — 2,4 года, в Гвинее — 2,7 года, в Джибути — 3,4 года. По данным ЮНЕСКО, в начальных школах таких стран, как Нигерия или Гвинея, учебники есть только у 30% детей. Материальная база образования чрезвычайно низка. Соотношение «учащийся—учитель» (среднее число учащихся на 1 учителя) в странах этого региона является одним из самых высоких в мире. Например, в Бурунди этот показатель равен 49, в Кении — 39, в Намибии — 38; при среднемировом показателе — 16, а в развитых странах мира — 23.

В данных регионах нет предпосылок для формирования жизнеспособных национальных систем высшего образования. Реальную возможность поддержки связей стран данного региона с мировым научным и образовательным сообществом видят в направлении студентов на учебу за границу. В таких странах, как Буркина-Фасо, Мозамбик, Руанда, число студентов в расчете на 100000 жителей колеблется от 16 до 60 человек. Для сравнения: в Республике Корея — около 4000, Ливане — более 3000, Аргентине — 3300, Венесуэле — около 3000, США — около 6000. Между югом и севером Африки наблюдается гигантский разрыв в качественном уровне образования. В странах Африки (к югу от Сахары) государственные расходы на образование в среднем составляют около 9 млрд долларов США в год; а на образование одного учащегося — около 70 долларов.

К концу XX века выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических, социальных причин нарушается последовательность образовательных и интеграционных процессов. К таким регионам относятся арабские страны, Восточная Европа и страны бывшего СССР.

В арабских странах наблюдается стремление к выделению четырех субрегионов, которые тяготеют к внутренней интеграции, включая и сферу образования. Это регионы Магриба (включая Ливию), Ближнего Востока (Египет, Ирак, Сирия, Ливан, Иордания), Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, ОАЭ, Катар, Оман, Бахрейн), страны побережья Красного моря и Мавритания. В этих странах наблюдается крайняя неравномерность в процессе развития средней и высшей ступени образования. В Египте, Судане, Мавритании, Алжире сосредоточено $^{2}/_{3}$ неграмотного населения арабского мира. В арабских странах государственные расходы на образование составляют примерно 25 млрд долларов в год (по данным начала 1990-х годов), а на образование одного учащегося — около 300 долларов.

В странах Восточной Европы и бывшего СССР в связи с политической нестабильностью, экономическим кризисом и общественной дезинтеграцией наблюдается спад в развитии образования. Последнее финансируется по остаточному принципу при тенденции к диверсификации источников финансирования средней и высшей школы. Влияние США и других стран привело к поэтапному переходу высшей школы на многоуровневую систему образования и подготовки специалистов. Системы образования стран Восточной Европы и бывшего СССР осуществили «перестройку», основывающуюся на стремлении к демократизации. В 1980-90-е годы в России сформировалось массовое инновационное движение в области школьного образования. Оно проявилось в поисках нового: моделей школы, содержания образования, образовательных технологий.

Несмотря на медленную внутрирегиональную реинтеграцию, страны Восточной Европы и бывшего СССР сохраняют общие элементы инфраструктуры образования, пригодные для использования в интеграционных процессах разного уровня и масштаба. Данные страны отдают приоритет связям с учебными заведениями Запада или со своими «заграничными» историческими соседями. Усиливаются международные контакты с образовательными системами США и других развитых государств как стремление войти в мировое образовательное пространство.

В процессе международной оценки уровня развития системы высшего образования (по данным начала 1990-х годов) были выделены группы стран по следующим показателям: ВНП (валовой национальный продукт) на душу населения страны и численность студентов в расчете на 100000 жителей (см. табл. 1). На основании полученных данных можно сделать вывод, что в практически неограниченный доступ к высшему образованию населения характерен только для стран I группы: США, Канады, ФРГ, Японии и Финляндии.

К концу XX века численность учащихся во всем мире составляет около 1060 млн человек, а доля грамотного населения в возрасте более 15 лет — лишь 75 %. По сравнению с данными 1960-х годов, к началу 1990-х число иностранных студентов, аспирантов и стажеров во всех странах мира возросло почти в восемь раз и превысило 1 млн 200 тыс. человек. Фактически в мире два из каждых ста, получающих высшее образование, иностранные студенты. Значительная доля всего международного студенческого обмена приходится на Европу.

Для педагогических систем развитых стран характерна тенденция синтеза науки, образования и производства через создание крупнейших технополисов. Тех-

Таблица 1

Результаты международной оценки уровня системы высшего образования

Группа, №	Показатель валового национального продукта на душу населения, тыс. долларов	Страна	Количество студентов на 100 000 жителей
I	20	США	5600
		Канада	5100
		Норвегия	3370
		Финляндия	3330
		Франция	около 3000
		ФРГ	2810
		Австрия	2670
		Япония	2330
		Швеция	2250
		Швейцария	2050
		Исландия	2050
		Объединенные Арабские Эмираты	642
II	10-20	Испания	3000
		Нидерланды	около 3000
		Израиль	2800
		Бельгия	2730
		Италия	2500
		Багамские острова	2190
		Великобритания	2170
		Катар	1560
		Кувейт	1250
		Гонконг	1200
		Сингапур	около 1000
III	5-10	Республика Корея	3900
		Ирландия	2600
		Греция	около 2000
		Барбадос	1660
		Ливия	1550
		Бахрейн	1400
		Саудовская Аравия	более 1000
		Мальта	800
		Оман	400
		Кипр	более 300
IV	3-5	Антигуа и Бабуда	2190
		Португалия	1890
		Бывшая Югославия	1400
		Бывшая ЧССР	1200
		Суринам	более 1000

Окончание табл. 1

Группа,	Показатель валового национального продукта на душу населения, тыс. долларов	Страна	Количество студентов на 100 000 жителей
V	1-3	Перу	3450
		Аргентина	3300
		Венесуэла	2900
		Коста-Рика	2500
		Уругвай	2320
		Иордания	2230
		Панама	2180
		Болгария	2100
		Чили	1940
		Таиланд	1770
		Мексика, Колумбия, Сальвадор, Польша, Турция	около 1500
		Алжир, Бразилия, Иран, Венгрия, Румыния, Тунис	около 1000
VI	менее 1	Ливан	более 3000
		Филиппины	2800
		Египет, Боливия, Эквадор, Монголия, Сирия	около 2000

нополисы впечатляют своими масштабами, научным, образовательным и техническим потенциалом. В формировании таких технопарков ведущая роль принадлежит высшим учебным заведениям. Например, в Японии $^{2}/_{3}$ всех научных кадров страны (около 80 исследовательских и учебных заведений), где обучаются сотни тысяч студентов из 50 стран мира, сосредоточено в таком центре, объединяющем в себе как фирмы, так и высшие учебные заведения и НИИ, в которых проводятся фундаментальные и прикладные исследования. На базе ряда университетов на юге Франции сосредоточен крупный научный потенциал — «Дорога высокой технологии».

Формированию единого мирового образовательного пространства способствует развитие дистанционных форм обучения. Системы дистанционного обучения основаны на использовании компьютерной сети и спутниковой связи. Они позволяют решать образовательные задачи в масштабах целых континентов. Так реализуется проект единой Европейской обучающей среды. Шведский Балтийский университет, объединяющий более чем 50 университетов десяти стран балтийского региона, служит примером использования дистанционных методов. В США (по данным середины 1990-х годов) в программе дистанционного обучения участвуют более 1 млн студентов. В мире функционируют глобальные системы дистанционного обучения: «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», «Международный электронный университет», обеспечивая обмен информацией в

оперативном режиме. Именно в связи с развитием методов дистанционного обучения мировое образование получило один из мощных инструментов формирования своего единого пространства. Теперь оно способно вовлекать множество стран в интеграционные процессы в сфере образования и подготовки специалистов, выравнивать качественное состояние составляющих мирового образовательного пространства.

В России за последние двести лет сформировалась уникальная система школьного и высшего образования. К концу XX века она насчитывает свыше 900 вузов всех форм собственности (федеральные, региональные и частные). Профессорско-преподавательский состав российской высшей школы составляет 240 тыс. человек, из которых около 20 тыс. докторов и около 120 тыс. кандидатов наук. Число российских преподавателей составляет 25 % от численности преподавателей вузов всего мира. Студенческий контингент российских вузов сохраняется в течение последних лет неизменным (2,7 млн человек). По своему объему это сопоставимо с численностью студентов вузов Великобритании, Бельгии, Нидерландов, Швеции и Польши вместе взятых. По числу студентов в расчете на 10 тыс. населения Россия стоит в одном ряду с Францией, Японией, Германией, Италией. Однако она почти втрое отстает от США и вчетверо от Канады. При этом только Европейская часть России концентрирует *У* часть общего числа вузов России и такую же долю студенческого контингента.

По данным 1995 года, число государственных общеобразовательных учреждений в России составило 70 200, более 500 негосударственных школ и около 200 частных высших учебных заведений. В среднем по стране на одного учителя государственной общеобразовательной школы приходится 14 учащихся, частной школы — 4 человека, на одного преподавателя государственного вуза — 11 человек. В России насчитывается 252 детских дома, около 2000 школ-интернатов, 5530 внешкольных учреждений.

Для мирового образования характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявляющиеся в конце XX века.

Первая тенденция — это повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

Вторая тенденция заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

Третья тенденция предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики.

Еще одной важной тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и социально-ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

Наряду с вышеозначенными моментами в мировом образовании набирает силу «рыночный» и сугубо «деловой» подход.

ЮНЕСКО осуществляет организационное регулирование процесса развития мирового образовательного пространства. Данная организация разрабатывает для всех стран международно-правовые акты как глобального, так и регионального характера. Активно способствуя развитию интеграционных процессов в сфере образования, нормотворческая деятельность ЮНЕСКО ориентирована на:

- создание условий для расширения сотрудничества народов в области образования, науки и культуры;
- обеспечение всеобщего уважения законности и прав человека;
- вовлечение большего числа стран в процесс подготовки правовых основ для международной интеграции в сфере образования;
- исследование состояния образования в мире, включая отдельные регионы и страны; прогнозирование самых эффективных путей развития и интеграции;
- пропаганду принятых конвенций и рекомендаций;
- сбор и систематизацию отчетов государств о состоянии образования на каждый год.

Отчеты ЮНЕСКО публикуются как специальные издания. Например, «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 год), «Конвенция о правах ребенка» (1989 год), «Конвенция о техническом и профессиональном образовании» (1989 год), «Конвенция о признании учебных курсов, дипломов, свидетельств, ученых степеней для районов Средиземноморья, арабских государств, Африки, Латинской Америки, Азиатско-Тихоокеанского региона» (1970 год), «Рекомендации о положении учителей» (1966 год), «Рекомендации о развитии образования взрослых» (1976 год). ЮНЕСКО подтверждает международную значимость образования в качестве важнейшей составляющей экономического, социального и культурного развития современного общества. Международные правовые акты ЮНЕСКО глобализируют современное образование, выводя на уровень первостепенных задач: воспитание людей в духе мира, демократии и гуманизма, уважения прав человека, культурных ценностей и традиций других народов, сохранения окружающей среды.

К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели.

Американская модель: младшая средняя школа — средняя школа — старшая средняя школа — колледж двухгодичный — колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, аспирантура.

Французская модель: единый коллеж — технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей — университет, магистратура, аспирантура.

Немецкая модель: общая школа — реальное училище, гимназия и основная школа — институт и университет, аспирантура.

Английская модель: объединенная школа — грамматическая и современная школа-колледж — университет, магистратура, аспирантура.

Российская модель: общеобразовательная школа — полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж — институт, университет и академия — аспирантура — докторантура.

Резюме

Пространственная структура мирового образования воплощает территориальные и статистические пропорции в развитии национальной системы каждой страны, отдельных регионов и континентов, глобального взаимодействия между системами образования отдельных стран и регионов.

Для мирового образовательного пространства характерны такие свойства, как динамичность, интернациональность и разная плотность связей между составляющими и концентрации образовательных систем.

В результате мировых интеграционных процессов к концу XX века сформировались отдельные типы регионов. Последние организовались по признаку международного сотрудничества в области образования и степени влияния на развитие образования других стран и регионов. К ним относятся регион Западной Европы, США и Канады, Латинской Америки, Африки (кроме ЮАР), Азиатско-Тихоокеанский и регион бывшего СССР и Восточной Европы.

Функцию нормативно-правовой поддержки процесса развития мирового образовательного пространства выполняет ЮНЕСКО.

В мире известны разные модели образования. Поиск новых моделей образования продолжается, и этот процесс непрерывен. Эффективность определенной модели образования подтверждает практика.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите глобальные тенденции в мировом образовании, проявившиеся к концу XX в.
2. Как понимается мировое образовательное пространство?
3. Какие ев ойства характерны для современного мирового образовательного пространства?
4. Какие тенденции характерны для современного образовательного пространства?
5. Назовите типы регионов по признаку их международного сотрудничества в области образования и по степени влияния на развитие образования в других странах мира.
6. На что ориентирована нормотворческая деятельность ЮНЕСКО?
7. Назовите наиболее известные международные образовательные проекты XX века.
8. Дайте характеристику группам стран по показателям ВНП на душу населения и численности студентов в расчете на 100 000 жителей страны.
9. Охарактеризуйте современные модели образования развитых странах мира.

Глава V

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сущность и структура педагогической деятельности, а также связанная с ними продуктивность — один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Обычно научный анализ этих важных феноменов заменяется общими рассуждениями о педагогическом искусстве. Да, творчество педагога неповторимо, это такое же высокое искусство, как творчество композитора и художника — а может быть, и куда более сложное. Вспомним, как гордился своей работой Волшебник в «Обыкновенном чуде» Евгения Шварца, приговаривая: «Подумаешь, сделать живое из мертвого. А вот из живого сделать еще более живое!..»

«Не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает общества, где бы различные педагогические системы не существовали и не функционировали параллельно».

Э. Дюркгейм.

Разумеется, научный анализ педагогической деятельности отдает должное уникальности творческого метода каждого педагога, но сам он построен не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению *моделей* педагогической деятельности.

Как подчеркивает Б. Ф. Ломов, идея системного подхода не нова. Системный подход является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем. В психолого-педагогических исследованиях данный метод при-

меняется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П. К. Анохиным, позволила использовать системный подход в педагогике, а затем и в психологии. В начале 1970-х годов Ф. Ф. Королев, М. А. Данилов, В. М. Малинин ратовали за необходимость проведения системно-структурных исследований в области педагогики.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность и взаимодействующих между собой.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Она обязательно предполагает взаимодействие элементов.

Однако с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер *взаимосодействия* компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга.

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выявляется пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации. На самом деле, указанные компоненты составляют систему. Попробуем убрать один из них — и сама педагогическая система тут же развалится, ликвидируется. С другой стороны, ни один компонент невозможно заменить на иной или на совокупность других составляющих. Выделить структурные компонент еще не значит полностью описать систему. Для того чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы находятся как в прямой, так и в обратной зависимости. Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя.

В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. *Гностический компонент(от* греч. *гнозис* — познание,) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о зна-

нии способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. *Проектировочный компонент* включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.
3. *Конструктивный компонент* — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).
4. *Коммуникативный компонент* — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.
5. *Организаторский компонент* — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются. Так, например, продумывая построение и ход урока, преподаватель обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на этот урок его ученики (скажем, после физкультуры школьникам обычно трудно успокоиться и сосредоточиться). Необходимо учитывать и характер и личные проблемы каждого из них (ведь не стоит вызывать к доске ребенка, расстроенного домашними неприятностями, а басня, пополам с хохотом прочитанная самым смешливым из класса, может сорвать урок). Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты. По мнению В. И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.
2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.
3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.
4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода. Оригинальная

концепция деятельности учителя разработана в работах А. К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А. К. Маркова (1993) выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим вкратце содержание данной модели.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

- увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;
- конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

- работа с содержанием учебного материала;
- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;
- изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;
- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;
- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

- соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;
- уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;
- способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

- умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);
- владение приемами риторики;
- использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;
- преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, то есть реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группа умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая, как будет показано далее, непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

В современной дидактической литературе распространено представление о моделировании как об одном из методов обучения. Заметим, что как научный метод моделирование известно очень давно.

Определение модели по В. А. Штоффу содержит четыре признака:

1) модель — мысленно представленная или материально реализуемая система;
2) она отражает объект исследования;
3) она способна замещать объект;
4) ее изучение дает новую информацию об объекте.

Под моделированием же понимается процесс построения и исследования моделей. При определении понятия «учебная модель» ударение делается на то, что характеристики модели должны легче восприниматься дидактически, чем сходные или идентичные характеристики в самом объекте. Структура дидактической модели содержит меньше элементов, чем сам объект. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения.

Так, С. И. Мещерякова провела эксперимент, в ходе которого одна группа студентов (68 человек) знакомилась с математическим моделированием при изучении курса общей физики, а другая (83 человека) не обучалась этому методу целенаправленно. В результате общая успеваемость по специальным курсам оказалась в первой группе выше, чем во второй.

Этот вывод подтверждается исследованиями, проведенными не только в высшей, но и в средней школе. В результате экспериментальных исследований было показано, что в процессе традиционного обучения деятельность моделирования стихийно не формируется. Следовательно, моделирование надо рассматривать как метод обучения и целенаправленно его использовать. Применение данного метода имеет свои особенности, пренебрежение которыми влечет негативные последствия. Так, А. А. Матюшкин-Герке показал, что отсутствие четкого разграничения между реальными объектами и математическими моделями, используемыми для изучения последних, приводит к формированию искаженного научного мировоззрения учащихся, что выражается в значительных затруднениях в процессе теоретического освоения курса и, особенно, при практическом его применении. Выбор педагогом методов обучения является одним из важнейших аспектов проблемы продуктивной педагогической деятельности. Сложность данного вопроса заключается в обусловленности выбора метода обучения чрезвычайно большим числом факторов. Проведя анализ педагогической литературы, Ю. К. Бабанский показал, что решение вопроса находится в зависимости от 23 различных показателей. На самом деле невозможно вести выбор методов, а, следовательно, и разработку всей структуры процесса обучения по 23 факторам. Ю. К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать шесть основных параметров, которые включают в себя все многообразие факторов: закономерности и принципы обучения; цели и задачи обучения; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей.

Метод как категория дидактики органически связан со всеми структурными компонентами педагогической системы. Можно предположить, что и выбор мето-

да обучения определяется совокупностью взаимосвязи метода с каждым из структурных компонентов педагогических систем. С позиций системного подхода, проблема оптимального выбора состоит в выяснении зависимости между методом обучения и структурными компонентами: субъектом и объектом педагогического воздействия, предметом их совместной деятельности и целью обучения. Поскольку сам метод обучения входит в содержание компонента средств педагогической коммуникации, постольку здесь не идет речи о взаимосвязи вышеозначенных составляющих. Одновременно можно поставить вопрос о связи методов и форм обучения, так как в этот компонент входит понятие о формах обучения. На самом деле, для проблемы выбора метода обучения значимой является его детерминированность именно четырьмя указанными структурными компонентами. Эта детерминированность обусловлена самим процессом педагогической деятельности, где выбор метода осуществляется на определенном по форме занятии (лекция, семинар, практическое занятие, урок). Организационная форма занятия остается неизменной, а конкретные цели обучения, содержание предмета, состояние субъекта и объекта педагогического воздействия подвержены изменениям. При этом остается актуальной мысль Н. Д. Никандрова о том, что каждой организационной форме обучения свойственны ведущие его методы. В целом, в современной дидактике проблема оптимального выбора методов обучения понимается в контексте зависимости выбора от ряда факторов внутри конкретной формы обучения.

Спецификой высшей школы является самостоятельная деятельность студентов. На самом деле подобное положение вещей преподаватели часто связывают с межэкзаменационным оцениванием, сведенным до минимума. Однако такое понимание специфичной для высшей школы самостоятельности студентов вряд ли имеет под собой основание. Ведь эффективность самостоятельной подготовки студентов не так уж высока. Нерегулярность учебно-методического воздействия (консультации, тестирование, контроль) приводит к снижению успеваемости. Специальные исследования также свидетельствуют о том, что мысль Б. Г. Ананьева о том, что «...отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее», справедлива для любых педагогических систем, а не только для средней школы. Для высшей школы, наряду с традиционными, необходима организация новых способов контроля, максимально экономичных по времени. Одним из перспективных направлений в этой связи является разработка и применение в процессе обучения дидактических тестов. Естественно, особенно важно частое оценивание на младших курсах. Почему? Как показывает практика, наибольшие затруднения в ходе самостоятельной подготовки испытывают именно студенты младших курсов. Для данного периода обучения необходимо увеличить количество тестов и способов оценивания. В чем причина этих сложностей с адаптацией? В школе, даже в старших классах, ученика постоянно контролируют несколько учителей, каждую неделю, а то и несколько раз в неделю проводятся тесты, контрольные работы и т. д, не говоря уже об устных опросах, рефератах и прочем. Попав в вуз, вчерашний школьник сталкивается с тем, что фактически никто не следит за его учебой. Зачетная неделя и сессия — контроль, осуществляемый раз в полгода. Прибавим к этому бытующую во многих вузах свободную посещаемость занятий. Вполне естественно, что молодые люди,

предоставленные сами себе, оказываются в ситуации, которую можно описать цитатой из Владимира Высоцкого: «Мне вчера дали свободу — что я с ней делать буду?» Всеобъемлющий и систематический контроль в школе сменяется без всякого *переходного периода* — почти полной самостоятельностью в вузе.

Межсессионный контроль представляет собой лишь составляющую оценивания, и было бы неверно сводить все оценивание только к нему. Исследования, проведенные в рамках педагогики высшей школы, показывают, что наличие только одной системы учета и контроля характерно для непродуктивной (формальной) требовательности. Продуктивная требовательность представлена, помимо учета и контроля, системой поощрений и наказаний. Таким образом, рубежное (межсессионное) оценивание представляется необходимым элементом деятельности преподавателя высшей школы, особенно на младших курсах. Другим перспективным направлением решения проблемы адаптации является совершенствование методов обучения студентов посредством преподавания приемов самостоятельной работы.

В заключение следует отметить, что при анализе педагогической деятельности возможно использование различных моделей. Выбор и применение моделей обусловливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком. *Важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной.* Она совместна уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две *активные* стороны: учитель, преподаватель — ученик, студент. В этой связи часто говорят, что педагогическая деятельность строится по законам общения. Однако педагогическая деятельность является совместной еще и в другом смысле. Практически всегда она является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. Когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность оказывается эффективной и развивает личность учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимоСОдействие, направленное на достижение конечной задачи. Этой конечной задачей является не достижение методически совершенного процесса, а *личность учащегося* — его развитие, обучение и воспитание.

Общеизвестно, что по сути педагогическая деятельность носит творческий характер. Какова же взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога? Может, эти понятия вообще синонимичны? Творчество обычно определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Критерий новизны может иметь как объективное содержание (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида — субъекта деятельности). Однако при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами. Если творчество доминирует в процессе мышления, то оно проявляется как воображение (К. К. Платонов). Профессионализм педагога находится в тесной связи с творче-

ством. Однако данные понятия не синонимичны: профессионально грамотные действия не являются непременно результатом творчества педагога.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея от всех бед, как доминанта, не оставляющая места репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. Как правило, репродуктивная деятельность признается лишь в качестве нежелательного, но необходимого перехода к творчеству. Недооценивается тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет многоуровневую структуру: от неуверенного пересказа знаний до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов. *Репродуктивность означает способность и перестроить собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах.* Мастер педагогического труда — это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. Для подготовки специалистов следует акцентировать внимание на формулировании «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: как действовать в сложившейся ситуации; какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. К сожалению, во многих случаях эта компетентность отсутствует, приводя к дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся). Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны, результатов творческой деятельности.

Основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности.

При понимании педагогического творчества, если придерживаться объективного критерия, может создаться представление, что данному критерию отвечают единицы из десятков тысяч педагогов. Но оно ошибочно. В основе этой распространенной ошибки лежит неверное понимание результата педагогического труда. На самом деле очень мало педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания. Но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующие известные методы и методики, в некоторой мере являются результатом творчества. Это подтверждается тем, что создание новой системы из известных элементов — уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода. Любой урок включает в себя не только те или иные схемы его проведения, но всегда разное социально-психологическое состояние группы и отдельных учащихся, а также наличие индивидуальности каждого человека. В заключение приведем еще один аргумент, доказывающий, что объективному критерию педагогического творчества отвечают не только те

(педагоги), кто создает новые методы и подходы. Существует два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой (и главный) предполагает психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). *Иначе говоря, основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности.* Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является непременно творческой, уже по самому строгому критерию.

Резюме

Отдавая должное моментам неповторимости в творчестве того или иного педагога, необходимо подчеркнуть, что возможен научный анализ педагогической деятельности, построенный не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Перспективным в связи с этим является направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу педагогической деятельности и построения моделей этой деятельности. По определению, система — это множество элементов с отношениями и связями между ними, образующих определенную целостность. Применительно к педагогическим системам можно и нужно усилить это определение и считать, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер *взаимосодействия* компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата. Структурными компонентами педагогической системы являются: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. В структуре труда учителя выделяются следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Педагогическая деятельность — это деятельность не индивидуальная, а совместная. Она всегда совместная уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две *активные* стороны: учитель, преподаватель — и ученик, студент. Педагогическая деятельность является совместной также и потому, что практически всегда эта деятельность является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. И их педагогическая деятельность оказывается наиболее эффективной, их усилия оставляют наибольший след в личности учащегося тогда, когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой». Высшим критерием такой согласованности является не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимоСОдействие, направленное на достижение конечной цели, каковой является вовсе не методическое совершенство процесса, а *личность учащегося* — его развитие, обучение и воспитание.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогическая система? Какова ее структура?
2. Какие модели педагогической деятельности вы знаете? Охарактеризуте их.
3. Какова роль и место творчества в структуре профессионализма педагогической деятельности?

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Общение между учителем и учеником — одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. А дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, как мозаика, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках.

Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект—объект» к системе «субъект—субъект». Первая схема, которая до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. Конечно, категории «общение» и «деятельность» — совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность — одна из них.

«Учитель по определению — человек, понимающий проблемы детей».

А. Адлер

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения — это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях основным их источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель — садовнику. Поначалу деревца слабые и их жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов — А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Е. С. Кузьмина, В. В. Знакова, А. А. Леонтьева, А. А. Реана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся.

А. А. Леонтьев

В исследовании С. В. Кондратьевой анализируется взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Уровень понимания педагогом учащихся соотносится с уровнем педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в табл. 2.

Как видим, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности — дисциплинирующего. Если педагог не уделяет достаточного внимания организации деятельности учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на поддержание дисциплины. Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому. Беспорядок возникает не потому, что люди анархичны и хаотичны, а потому, что их деятельность бывает плохо организована.

В ходе описанного выше исследования было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня деятельности равно 17, а у преподавателя низкого уровня деятельности — 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Анализируя данные исследования, остается только поражаться, каким образом педагоги низкого уровня деятельности умудряются за 45 минут урока осуществить 69 вербальных воздействий на учащихся. Вероятно, в ходе урока то и дело звучат многочисленные замечания, указания и т. д. (В конце этого раздела мы обратимся к рассмотрению склонности педагогов к преобладанию собственной вербальной активности в ущерб активности учащихся, подтвержденной данными исследований (А. А. Реан, Э. Стоуне, П. У. Крейтсберг).)

Таблица 2

Связь структуры воздействия с уровнем понимания учителем учащихся

Виды воздействия	Уровень понимания учителем учащихся	
	высокий	низкий
Организующее	48,0%	22,5%
Оценивающее	**13,7%**	31,0%
Дисциплинирующее	38,3% ,	46,5%

Репертуар вербальных воздействий педагога на учащихся, как оказалось, также связан с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. В арсенале учителя высокого уровня деятельности содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня деятельности — всего 24 (С. В. Кондратьева, 1984). При этом на 17 реальных воздействий за урок у преподавателя высокого уровня деятельности приходится 34 потенциальных воздействия из репертуара. А вот у преподавателя низкого уровня деятельности, напротив, 69 реальных воздействия за урок обеспечиваются «арсеналом» всего из 24 воздействий. В этих условиях общение преподавателя с учениками, очевидно, сводится к назойливому многократному повторению одних и тех же замечаний.

Система вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней деятельности отличается не только количественно, но и качественно. С. В. Кондратьева установила, что чаще всего преподаватели высокого уровня используют следующие формы словесного воздействия (в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. Преподаватели низкого уровня деятельности также часто повышают голос или обращаются к ученикам по фамилии, но к юмору и поощрению прибегают крайне редко. Еще менее характерно для них инструктирование, поскольку такие педагоги больше дисциплинируют, чем организуют учеников.

Зарубежные исследования, посвященные анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно $^{2}/_{3}$ общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоуне). Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся. Эта тенденция подтверждается также и данными отечественных исследований (П. У. Крейтсберг, А. А. Реан). Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4. Можно предполагать, что подобная диспропорция объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на деятельность преподавателя. По сложившейся традиции вербальная активность преподавателя должна занимать большую часть времени занятия. В противном случае поведение преподавателя рассматривается как уклонение от своих обязанностей. Конечно, такие воззрения вряд ли справедливы с педагогической точки зрения: известно, что эффективность обучения связана именно с уровнем

собственной активности учащихся на занятии и, в более широком смысле, эффективность развития личности учащегося. Поэтому в случае, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, когда ставка делается лишь на активность педагога, необходимо изменение самой концепции преподавания.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента. Этот опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что «Я-концепция» зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона», которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сделало чудо. «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Спроецируем эту закономерность на нашу тему «Я-концепции». Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения — важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может

Таблица 3

Эффективное и неэффективное поощрение (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	**1.** Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующее умение, то есть получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

быть как эффективным, так и неэффективным. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении представлены в табл. 3.

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. Очень трудно решать эту задачу, не зная действительных ценностных ориентации коллектива в целом и конкретных личностей в нем. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, — отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Эти результаты, конечно, отражают положительные моменты в межличностных отношениях и ценностях учащихся. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся между собой, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывать о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т. д. Имеется множество других конкретных способов улучшить отношения в коллективе.

В ряде учебных коллективов (не во всех, но, к сожалению, во многих) такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта ценятся очень мало. Еще меньшим весом в таких коллективах, как показывают исследования (А. А. Реан, 1990, 1994), обладают качества, связанные с трудолюбием, с уровнем профессионализма. Эти данные отражают отрицательные моменты в структуре ценностных ориентации учащихся. Конечно, педагог может радоваться, если учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость, воля, верность слову и т. п. Но тревогу вызывает то, что в тех же коллективах ученики совсем не ценят качества, которые определяют уровень интеллектуального развития, компетентности и профессионализма человека. Именно этой расстановкой сил в системе ценностей учащихся, конечно, объясняется падение престижа «отличника» с социально-психологической точки зрения.

Многие преподаватели, работающие в подобных коллективах, вполне адекватно понимают ситуацию. Из интервью с преподавателем Р. А. (педагогический стаж 18 лет):

«Высокие достижения в учебе являются даже негативным фактором в социально-психологическом аспекте. Обычно в литературе рекомендуют: "Нельзя при всех ругать ученика". Я же для себя сделал вывод: нельзя при всех и хвалить учащегося за учебные достижения. Этим ему можешь даже навредить. В смысле установления контактов в группе».

Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не произведут эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия

(не только вербально, но и организационно) на исправление описанной выше системы ценностей. Вместе с тем ясно, что эту проблему невозможно решить лишь методами педагогического и психологического порядка. Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

Резюме

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, направленное на решение определенных педагогических задач и реализацию педагогических функций. Между категориями «общение» и «деятельность» существует диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Очевидно, педагогическая деятельность — одна из них. Межличностные отношения в учебной группе должны формироваться педагогом целенаправленно в процессе педагогического общения. При этом на определенных — высших — стадиях ведущим источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу. Эмпирически установлены различия в структуре общения преподавателей различного уровня педагогического мастерства. Так в структуре воздействий преподвателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня — дисциплинирующего. При этом организующие воздействия в структуре взаимодействия преподавателей низкого уровня занимают последнее ранговое место. Широта репертуара вербальных воздействий педагога на учащихся также связана с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся в течение занятия варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4. Чем более высок уровень профессионализма педагога, тем меньше диспропорциональность этого соотношения. Эффективное педагогическое общениевсегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимается под педагогическим общением?
2. Каковы особенности педагогического общения у преподавателей различного уровня профессионализма?

3. Какова роль педагогического общения в развитии позитивной «Я-концепции»?
4. Что такое «эффект Пигмалиона» и в чем его педагогический смысл?
5. Какова структура эффективного и неэффективного педагогического поощрения?

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения.

Педагогическое общение это особенное общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения.

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левиным, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

1. Авторитарный.
2. Демократический.
3. Попустительский.

Яркие примеры всех этих стилей руководства можно найти в любом литературном произведении, посвященном жизни школы.

Так, главный герой романа Ф. Сологуба «Мелкий бес», учитель гимназии Передонов — типичный авторитарный педагог. Он свято верит в то, что гимназиста можно обуздать только силовыми методами, и главным средством воздействия считает заниженные оценки и розгу. В автобиографической повести Г. Черных и Л. Пантелеева «Республика Шкид» перед нами проходит целая вереница образов учителей, которым приходится «подбирать ключ» к бывшим беспризорникам с уголовным прошлым. Те, кто придерживаются попустительского стиля, очень скоро покидают стены школы, затравленные учениками. Особенно показательна история с молодым педагогом Пал Ванычем Ариковым, выдававшим свое панибратское общение за новое слово в педагогике. Вместо уроков литературы ученики болтали с ним, как с равным, пели, бездельничали, но вскоре сообразили, что такая «учеба» не приносит никаких плодов, и сами отказались от якобы «демократического» педагога. Подлинный демократический стиль в работе проявлял лишь директор школы, твердо

знавший, что ребятам необходима и возможность проявить инициативу, и сдерживающее их буйные порывы руководство. Образ этого мудрого и терпеливого преподавателя ярко воплотил в экранизации книги Сергей Юрский — человека, соизмеряющего силы учеников с их способностями и эмоциональными выплесками.

Нередко приходится слышать, что хотя перечисленные выше стили руководства были описаны и разработаны применительно к производственному руководству и общению начальника с подчиненными, они в принципе могут быть перенесены и на область педагогического общения. Это утверждение неверно ввиду одного обстоятельства, мало упоминаемого в работах по социальной психологии. А дело заключается в том, что свое знаменитое исследование К. Левин провел, изучая особенности руководства взрослым группой школьников. А эта проблема непосредственно входит в предметную область социальной педагогической психологии. Так что скорее наоборот, классификация педагогических стилей может быть перенесена на стили руководства вообще, в область промышленной социальной психологии.

В ходе эксперимента К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в этих группах занимались одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы были совершенно идентичны по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т. д. Все группы работали кроме того в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием, варьируемой переменной, было существенное различие инструкторов, то есть преподавателей. Разница была в стилях руководства: преподаватели придерживались кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый из них работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа продолжалась еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Такая процедура делала эксперимент чрезвычайно корректным: группы не только были идентичными исходно, но и претерпели одинаковое влияние всех преподавателей и, соответственно, всех стилей. Таким образом, *фактор группы* сводился к нулю, и у исследователя была отличная возможность проследить именно влияние стиля руководства на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т. п.

Прежде чем проанализировать влияние стиля руководства на все названные параметры, совершенно необходимо описать особенности общения преподавателя того или иного стиля со школьниками в эксперименте К. Левина.

При авторитарном стиле характерная общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем. Преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания. Характерным были также нетактичные замечания в адрес одних участников и беспричинные, необоснованные похвалы других. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, жестко решая, кто с кем будет работать. Задания и способы его выполнения давались ученикам поэтапно. (Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек точно не знает ее конечных целей.) Следует

также заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников. Или, как минимум, это может означать, что учитель предполагает, будто у его группы эти качества развиты очень плохо. Авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее недопустимое самоуправство. Исследования других ученых, последовавшие за работой К. Левина, показали, что подобное поведение авторитарного руководителя строится на его представлениях о том, что инициатива подрывает его авторитет и веру в его компетентность. «Если кто-то из учеников предлагает улучшения за счет иного хода работы, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Так рассуждает авторитарный педагог. Кроме того, оказалось, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

«Короли смотрят на мир очень упрощенно: для них все люди — подданные».

А. де Сент-Экзюпери

При демократическом стиле оценивались факты, а не личность. Но главной особенностью демократического стиля оказалось активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Главная особенность *попустительского стиля руководства* заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

Судя по результатам эксперимента, наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы, да и качество ее оставляло желать лучшего. Важно было и то, что участники отмечали низкую удовлетворенность работой в группе попустительского стиля, хотя никакой ответственности за нее не несли, а работа скорее напоминала игру.

При авторитарном стиле исследователь отметил проявления враждебности во взаимоотношениях участников в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед руководителем.

Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Участники группы проявляли живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях — все это у демократической группы развилось в очень высокой степени.

Более поздние исследования лишь подтвердили результаты эксперимента Левина. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

Предметом одного из исследований (Н. Ф. Маслова) стало изучение отношения первоклассников к школе. При этом опросы проводились дважды — первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели

до поступления, а второй раз диагностировалось их отношение к школе в конце первой четверти. В результате удалось установить, что отношение к школе ухудшилось у всех. Однако оказалось, что ученики, попавшие к авторитарному учителю, куда более отрицательно воспринимали школу, чем те, кто начал учебу у педагога другого стиля.

Также в ходе эксперимента выяснилось, что у авторитарных учителей слабоуспевающие ученики *втрое* чаще указывают, что их учитель любит ставить двойки. Самое примечательное заключается в том, что е *действительности в классных журналах* количество двоек у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. Таким образом, стиль взаимодействия педагога с учащимися определяет в данном случае и особенности того, как его воспринимают ученики. Понятно, что интерес к учебе зависит у детей не столько от трудностей школьной жизни, сколько от особенностей обращения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (А. А. Бодалев, 1983). В результате обнаружилось, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем они зачастую отзывались о детях как об импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т. д. Заметим, что такие представления авторитарных педагогов являются в значительной степени осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулы этой логической цепочки можно выразить следующим образом. «Мои ученики ленивы, недисциплинированны и безответственны, а потому совершенно необходимо *постоянно контролировать* их деятельность на всех ее этапах». «Мои ученики в такой степени неинициативны и несамостоятельны, и поэтому я просто обязан *брать все руководство на себя,* определять стратегию их деятельности, *давать им указания,* рекомендации и т. д.» Поистине, наше поведение является рабом наших установок.

Справедливости ради необходимо отметить, что современная социальная психология утверждает — существуют и такие обстоятельства, когда наиболее плодотворным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Здесь опять-таки уместно вспомнить уже упоминавшийся роман «Республика Шкид», где единственным способом обуздать «трудных» детдомовцев, недавних беспризорников, в критической ситуации становился именно авторитарный стиль, жесткое руководство, решительные меры. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

Резюме

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы сти-

левые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении, в большинстве случаев, оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие стили педагогического руководства вы знаете и в чем их особенности?
2. Как влияют различные стили руководства на эффективность педагогической деятельности и общения?
3. Подтвердите ответ на предыдущий вопрос результатами известных вам экспериментальных исследований.

ПОЗНАНИЕ ПЕДАГОГОМ УЧАЩИХСЯ

Проблема познания педагогом личности учащегося традиционно актуальна в практическом отношении. Еще К. Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет *воспитать* человека во всех отношениях, то она должна прежде всего *узнать* его во всех отношениях. Однако перейти от императивной и скорее публицистической постановки проблемы к ее научному формулированию, а тем более — к методам ее решения, было совсем не просто.

«Легче познать людей вообще, чем одного человека в частности»
Ф. Ларошфуко

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую значимость, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, которые составляют ядро современного учебно-воспитательного процесса. Как уже отмечалось в предыдущих разделах, различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) связаны с переходом от понятийной системы «субъект—объект» к системе «субъект—субъект», от одностороннего процесса анализа к двустороннему. Несмотря на то что в психологии понятия «деятельность» и «общение» рассматриваются как самостоятельные категории, имеются области, в которых они сближаются. В особенности это заметно на примере

педагогических дисциплин, объект которых — именно та деятельность, которая строится по законам общения. Общение же как таковое всегда предполагает параллельный процесс межличностного познания. Поэтому эффективность педагогического общения во многом зависит от того, насколько полно и адекватно педагог отражает личность учащегося.

Проблема продуктивности педагогической деятельности и общения — одна из актуальнейших в педагогике и педагогической психологии. Высокая объективная сложность этой проблемы объясняется целым комплексом факторов, влияющих на конечный результат педагогической деятельности. Что касается субъективной трудности ее решения, то она связана в основном с многочисленными, часто разноречивыми подходами к анализу и даже к самой постановке проблемы.

Так, применительно к педагогической деятельности принято говорить о ее продуктивности, эффективности, оптимизации и т. д. У всех этих понятий имеется много общего, но каждое из них отражает и специфический аспект проблемы. Вопрос о продуктивности педагогической деятельности в ряде исследований ставится в контексте акмеологического подхода. В работах Б. Г. Ананьева заложены основы нового раздела возрастной психологии — *акмеологии,* которая рассматривается как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека. Развивая эти идеи применительно к педагогике и педагогической психологии, Н. В. Кузьмина экспериментально и теоретически обосновала акмеологический подход к педагогической деятельности. Поскольку речь в данном случае идет об исследовании особенностей плодотворной деятельности педагога, то основным критерием становится не возраст, а профессионализм педагога.

Понятие «продуктивности» педагогической деятельности неоднозначно. Можно говорить, например, о функциональной и психологической продуктивности. Под функциональными продуктами деятельности обычно подразумевается создание системы дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. п. Под психологическими — новообразования в личности учащегося. Между функциональными и психологическими продуктами нет жесткой зависимости: высокому функциональному уровню не всегда соответствует адекватный психологический.

В последние годы наряду с традиционным вниманием к проблемам психологии деятельности все большее внимание уделяется проблемам психологии общения. Нет необходимости рассматривать здесь теоретические аспекты этих понятий и их различия. Отметим только, что в современной науке общение и деятельность — это самостоятельные психологические реальности с собственной структурой и своими законами. Между ними существуют органические связи. Более того, встречается общение, которое принципиально строится по законам деятельности (например, актерская игра), и наоборот, имеются виды деятельности, которые строятся по законам общения.

Поскольку объект педагогической деятельности — личность/человек, то она строится по законам общения. В структуре общения обычно выделяют три составляющих:

1. Когнитивный (познавательный).
2. Аффективный (эмоциональный).
3. Поведенческий.

Существуют и другие модели, однако в любой классификации выделяется прежде всего когнитивный аспект общения. В педагогическом общении он приобретает особое значение. Результативность педагогической деятельности зависит именно от глубины изучения педагогом личности ученика, от адекватности и полноты познания. Как явствует из исследований С. В. Кондратьевой и ее сотрудников (имеются в виду прежде всего работы В. М. Розбудько), педагоги с низким уровнем продуктивности деятельности обычно воспринимают лишь внешний рисунок. Они не углубляются в истинные цели и мотивы, в то время как педагоги высокого уровня продуктивности способны отражать устойчивые интегративные свойства личности, выявлять ведущие цели и мотивы поведения, объективность оценочных суждений и т. д. Аналогичные результаты были получены и в ходе других исследований (А. А. Бодалев, А. А. Реан и др.). Таким образом, совершенно очевидна тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся. Механизм стереотипизации, хорошо известный нам из общей теории межличностного познания, «работает» и в процессе познания педагогом личности учащегося. Причем здесь также налицо все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, антропологические.

Так, у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник», «активист» и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, который уже получил характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств. Конечно, не стоит думать, что этот набор стереотипов неизменен, что все педагоги рисуют себе одинаковый образ «отличника», «двоечника», «общественника-активиста» и т. д. Наоборот, все оценочные стереотипы носят подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер. В этом нет ничего удивительного, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога. Представим себе такую ситуацию. Несколько преподавателей узнают, что в их группе будет учиться активист, ярко выраженный лидер. Реагировать они будут по-разному. Один в силу своего стереотипа может предположить, что управлять группой станет легче, другой, опираясь на горький опыт общения с «активистами», решит, что новичок непременно карьерист, выскочка, который ведет себя вызывающе и т. п.

Говоря об индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки нельзя забывать об общей направленности распространенности многих из них. Общеизвестно, что среди преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость учащихся связана с характеристиками личности. Тот, кто успешно учится, априорно воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» — это бесталанный несобранный лентяй.

В ряде исследований, а также в педагогической публицистике можно найти описания и другого педагогического стереотипа: очень часто «неблагополучными» детьми считаются «ершистые», беспокойные ученики, те, кто не может усидеть на занятиях, молча, пассивно реагировать на замечания, те, кто неизменно

вступает в пререкания. Практика показывает, что чаще всего педагоги просят психолога «поработать» именно с такими «неуправляемыми» детьми, считая их склонными к асоциальному поведению. А вот учеников, которые охотно подчиняются педагогу, поступают согласно его указаниям и замечаниям, обычно считают благополучными, не относят к категории «трудных». Этот феномен, хотя и заслуживает самого детального рассмотрения, тем не менее по сути своей связан с общими, универсальными психологическими закономерностями. В этой связи особого упоминания заслуживает работа индийских психологов П. Джанак и С. Пурнима. Их эксперименты показали, насколько лесть и преувеличенно трепетное отношение к указаниям начальства приводят к тому, что руководитель одобряет «льстеца». Интересно, что падкими на лесть оказались и те руководители, которые пользовались репутацией бесстрастных, объективных, подчеркнуто официальных в обращении с подчиненными.

То, что профессиональная оценка педагогом личностных качеств ученика может зависеть от его внешней привлекательности, может показаться неправдоподобным. Однако этот эффект проявляется не только в оценках подростков, но и малышей. В ходе одного из экспериментов студентам университета будущим педагогам были выданы описания проступков, совершенных семилетними ребятами. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к этим малышам и их поведение, студенты проявили большую снисходительность к обладателям более привлекательной внешности (А. А. Бодалев, 1983).

Показательна история английского короля Ричарда Третьего, «черной легенды» Британии. Судя по историческим данным, хроникам Томаса Мора, которыми воспользовался и Шекспир в своей пьесе, король, поднявшийся на трон по трупам родичей и противников, в том числе и двух малолетних принцев, был отъявленным злодеем, да еще и горбатым хромым уродом. Однако совсем недавно историки установили, что после смерти Ричарда враждебный ему клан вельмож подтасовал не только часть исторических сведений, где король изображался злодеем и уродом, но и заставил придворных художников переписать портрет Ричарда, «изуродовав» с помощью кисти и краски его лицо и фигуру.

Как мы видим, связь внешности с внутренними качествами человека для многих нерушима. Враги короля, желая очернить его в глазах потомков, не ограничились клеветой на его дела, поскольку для них не подлежало сомнению, что злой человек некрасив. Благодаря гениальной трагедии Шекспира стереотип «некрасивый человек зол» только укрепился в нашем сознании. И напротив — в «Портрете Дориана Грея» О. Уайльда юноша, от природы наделенный необычайной красотой, с первого взгляда казался окружающим добрым, внимательным, участливым. И даже когда его порочное поведение стало известно в обществе, многие не верили, что такой красивый человек способен на подобные злодейства.

Как и любой человек, педагог почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки учащихся. Однако это обстоятельство не отменяет их действия, напротив, чем менее человек осознает наличие у себя стереотипов, тем более подвержен он их влиянию. Любые стереотипы оказывают огромное влияние на восприятие именно тогда, когда мы мало знаем о человеке — то есть в

условиях дефицита информации о личности. По мере знакомства педагога с учениками, взаимодействия с ними в урочное и внеурочное время, в процессе наблюдения их поведения в различных ситуациях оценка становится все более индивидуализированной. А затем начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности. Поэтому чрезвычайно важна педагогическая заповедь, сформулированная В. П. Зинченко в шутливой форме: «Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально».

Итак, педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося. Плохо это или хорошо? На этот вопрос трудно ответить однозначно. В научном плане необходимо учитывать момент *приписывания определенных качеств,* опосредующий и заменяющий познание как таковое. Бессмысленно оценивать процесс приписывания как «плохой» или «хороший»; необходимо всесторонне изучать его. Цель такого изучения — раскрыть содержание и механизм этих процессов. Это способствует исправлению и самокоррекции в сфере восприятия и оценки окружающих.

Если же попытаться ответить на вопрос о педагогических стереотипах с практической точки зрения, то в их существовании можно найти и «плюсы» и «минусы». Отрицательная сторона стереотипов понятна и объяснима. Принято считать, что они ведут к ограничению «педагогического видения», лишают способности адекватно и всесторонне познавать личность учащегося. А это негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. А что же хорошего в стереотипах? Задумаемся, какой смысл мы вкладываем в понятие «опытный учитель».

Одним из главных его качеств считается способность уже при первой встрече с учащимися определить их основные особенности, наметить распределение ролей в коллективе. Опытный педагог, впервые войдя в новую группу, отмечает: «Вот этот, скорее всего, доставит мне много хлопот, крепкий орешек, а этот...» Что это, как не опора на педагогические стереотипы, в основе которых лежит опыт педагогической работы, постоянного взаимодействия с детьми? Познавательная функция стереотипов налицо.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и их влияние приобретает абсолютный характер. А положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную приблизительную оценку личности учащегося («скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если педагог отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов. Опора на стереотипы в идеале должна быть лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, а впоследствии уступает место целенаправленному профессиональному изучению личности.

Не последнюю роль в познании ученика играет и явление проецирования. Его суть заключается в приписывании собственных личностных особенностей другому. Проецирование, как и влияние стереотипов, также может иметь место в педагогическом процессе. Однако в ходе познания педагогом личности учащегося возможность проецирования ограничена различиями в возрасте, социальном статусе

и ролевых позициях педагогов и учащихся. Когда эти различия объективно (например, в силу молодости педагога) и субъективно (установка на равноправие — коммунарская методика, педагогика сотрудничества) не столь значительны, действие механизма проецирования может быть весьма существенным.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ним принадлежит *эмпатии*. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащихся позволяет педагогу принимать свои решения более обоснованно, а значит, повышает продуктивность воспитательного процесса. С другой стороны, проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у учащегося, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения. А это в свою очередь также не может не повышать продуктивность педагогического общения.

В знаменитом романе Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» единственный человек из мира взрослых, к которому обращается за помощью и поддержкой главный герой-подросток (запутавшийся в проблемах и погруженный в стресс), — его бывший школьный учитель. Почему, ведь Холден давно уже у него не учится? Дело в том, что мистер Антолини *сопереживает* мальчику, в то время как родители и другие учителя только выражают беспокойство и диктуют свою волю. Более того, Холден оценивает учителей не по их профессиональным достоинствам, а в зависимости от их душевных качеств, способности сопереживать.

В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как многие из них испытывают настоящую нехватку сочувствия, сопереживания. Согласно данным одного из отечественных исследований, 92,2 % подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, чувствовали недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. По данным Л. М. Зюбина, 35 % подростков-правонарушителей проживают в семьях, для которых характерны нездоровые отношения между родителями и детьми, наличие ярко выраженных асоциальных установок, действующих в семье. Исследования Л. М. Зюбина, как и ряд других, показывают, что в последние годы влияние неблагополучной ситуации в семье на поведение подростка возросло. Многочисленные экспериментальные и эмпирические исследования позволили установить, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связано с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Причины, обусловливающие такое поведение, уходят корнями в раннее детство. Данные исследований убедительно свидетельствуют, что подавляющее большинство подростков, отличающихся делинквентным (противоправным) поведением, испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: недостаток любви, недостаток родительской заботы и т. д.

Никто не отрицает несомненной важности проявления эмпатии в педагогическом контакте с такими детьми. Однако приходится с сожалением констатировать, что в реальности они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны

педагогов, но подвергаются еще большему давлению, нежели в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогениям. (Дидактогении — это причинение вреда нервно-психическому здоровью учащихся за счет непрофессиональных действий педагога.) Приведем в качестве примера случай, с которым одному из авторов пришлось столкнуться в ходе работы по изучению психологических особенностей личности подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН). Учительница, которая курировала одного из подростков, отмечала, что после снятия с учета он стал неуправляемым, грубым, держался вызывающе и т. д. А вот пока он состоял на учете, все было хорошо, и она находила с ним общий язык. Какой же педагогический прием применяла эта учительница? Оказывается, товарищи подростка и не подозревали о проступках, повлекших за собой постановку на учет в ИДН. И как только поведение подростка в очередной раз выходило за установленные рамки, учительница приглашала его на индивидуальную беседу, стержень которой состоял в угрозе «все» рассказать товарищам. Этот, без сомнения, эффективный способ поддержания дисциплины многократно использовался почти на протяжении двух лет. Вдумаемся: в ранг педагогического приема был возведен шантаж, циничность которого не требует ни психологических, ни педагогических доказательств.

Механизмы *децентрации* и *идентификации* также играют важнейшую роль в процессе познания педагогом личности учащегося. Адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося зависит именно от способности педагога побороть эгоцентризм, взглянуть на ситуацию глазами ученика, понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции. Все это становится возможным благодаря не только изначальным педагогическим способностям, но и специальным умениям. Следовательно, теоретические закономерности и прикладные аспекты познания педагогом учащихся должны обязательно рассматриваться как центральный элемент профессионально-педагогической подготовки.

Резюме

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую актуальность, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, составляющими доминанту современного учебно-воспитательного процесса. Представляется бесспорным тот факт, что между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся существует тесная связь. Адекватное познание педагогом личности учащегося часто затрудняется действием феномена стереотипизации. Как и любой другой человек, педагог почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки учащихся. Действие стереотипов не может быть однозначно оценено как негативное. В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный

характер. Положительное же значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося. Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ними принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Важнейшую роль в процессе познания педагогом личности учащегося играют механизмы децентрации и идентификации. Со способностью побороть свой эгоцентризм, взглянуть на ситуацию не со своей позиции, а глазами учащегося, со способностью понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания его личности. Все это возможно благодаря не только изначальным педагогическим способностям, но и специальным умениям, которые могут быть сформированы в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как связаны эффективность педагогической деятельности и познание педагогом личности учащихся?
2. Что такое явление стереотипизации и как оно проявляется в педагогической деятельности?
3. Какова роль эмпатии в педагогическом общении и в познании педагогом личности учащегося?

Глава VI

ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Образовательные системы — это все те социальные институты, чья цель — образование человека. К образовательным системам относятся, таким образом, начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего положительного результата. Эта цель — обучение, воспитание и развитие личности. Мерилом достижения этой цели является результат, который в конце концов всегда надо искать в *личности выпускника,* а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания материальной базы и т. п. Отдельные составляющие образовательной системы, в том числе и психологическая служба как подсистема, могут иметь свои специфические цели, но и они — лишь конкретизация и трансформация общей цели в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т. д.). Можно сказать, что все элементы образовательной системы не просто включены в процесс взаимодействия, но и главная их особенность — *взаимосодействие,* направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

«Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая».

В. А. Сухомлинский

Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности — важнейшая цель и задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В современной школьной практике «развитие», однако, вовсе не всегда понимается как комплексная задача. Проблемам 1) интеллектуального развития и 2) личностного развития внимание уделяется не в равной мере — первый аспект оказывается важнее. Более того, часто задача «развития» не ставится как таковая, а проблема развития подменяется вопросом о *передаче знаний* учащимся. Все это отражает существование *дидактической доминанты* в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства.

Однако школа, как социальный институт, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится, конечно, лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности обязательно включает в себя:

1) развитие интеллекта;
2) развитие эмоциональной сферы;
3) развитие устойчивости к стрессорам;
4) развитие уверенности в себе и приятие себя;
5) развитие позитивного отношения к миру и приятие других;
6) развитие самостоятельности, автономности;
7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования.

В последний пункт входит и мотивация учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития. В сумме все эти идеи можно назвать *позитивной педагогикой* или *гуманистической психологией воспитания и обучения*.

Человек — существо социальное, общественное. С первых дней своего существования мы окружены себе подобными и с самого начала своей жизни включены в различные социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. Чем старше мы становимся, тем больше общаемся с людьми, а значит, растет и наш опыт. Каждый из нас усваивает полученные от жизни уроки на свой лад, ведь все мы разные. Но опыт, который мы получаем, незаметно становится частью нас самих. В определенной мере процесс социализации отражает поговорка «С кем поведешься, от того и наберешься». Будучи частью социума, человек приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. *Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта*. Таким образом, процесс социализации неразрывно связан с *общением* и *совместной деятельностью* людей. Вместе с тем, с точки зрения психологии, социализация не может рассматриваться как механическое отражение непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъек-

Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

тивно: восприятие одних и тех же социальных ситуаций может быть различно. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт. На этом положении основывается единство двух противоположных процессов — *социализации и индивидуализации.*

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может быть и регулируемой, и спонтанной. При этом, например, в школе усваиваются не только те знания, которые являются целью урока, не только правила и нормы поведения, которые объясняет учитель в процессе обучения и воспитания. Ученик обогащает свой социальный опыт за счет того, что, с точки зрения учителя или воспитателя, может показаться сопутствующим, «случайным». Это не только закрепление определенных правил и норм, но и реально испытываемый или наблюдаемый опыт социального взаимодействия учителей с учениками и учителей между собой. Он может быть как положительным, то есть совпадать с целями воспитания (в этом случае он лежит в русле целенаправленной социализации личности), так и отрицательным, то есть противоречащим поставленным целям.

В знаменитом романе Дж. Апдайка «Кентавр», посвященном отчасти и проблемам американской школы, одну из основных сюжетных линий составляет травля директором пожилого преподавателя астрономии Колдуэлла. Это единственный человек во всей школе, который вносит в свои уроки элемент творчества. В романе есть эпизод, где директор начинает выяснять отношения с учителем прямо во время урока, якобы посетив класс ради ежемесячного «контрольного визита». Понятно, что школьники при этом не столько накапливают информацию об эпохах геологического развития Земли, сколько наглядно постигают безнаказанность того, кто выше стоит на социальной лестнице. Итак, перед нами одновременно накопление и учебного материала, и отрицательного, как бы «случайного», социального опыта. Неудивительно, что, наблюдая такие эпизоды, ученики Колдуэлла ведут себя так же, как директор школы: Дефендорф, сильный, спортивный мальчик, бьет другого, болезненного и слабого.

Как в этой связи соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание, по существу, представляет собой регулируемый и целенаправленный процесс социализации. Однако неверным будет представление о том, что в официальных социальных институтах (например, в школе) социализация всегда имеет целенаправленный характер, а в неформальных объединениях — наоборот.

Социализация подразделяется на *первичную* и *вторичную.* Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто обучение, и связана с формированием *обобщенного* образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация представляет собой приобретение специфическо-ролевого зна-

ния, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого социализация рассматривается как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечной целью подобной социализации является формирование индивидуальности.

Социализация — не противоположность индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. Мы уже говорили, что усвоение социального опыта всегда глубоко индивидуально. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. Соответственно, и социальный опыт, который выносится из объективно одинаковых ситуаций, может быть существенно различным. Таким образом, социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности.

Распространенная в науках о личности парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или же рассматривает его как незначимое. Исходя из таких предпосылок, невозможно построить подлинную персонологию, т. е. науку о личности. Нельзя не учитывать того, что человек — это прежде всего *субъект* социального развития и, что не менее важно, *активный* субъект *саморазвития,* в том числе и самовоспитания. Важно не только говорить об усвоении социального опыта индивидом, но и рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации.* В данном контексте наиболее продуктивна идея, согласно которой индивид социален изначально и потому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А. В. Брушлинский). Стремясь избежать крайностей, мы хотели бы подчеркнуть, что дальнейшее становление этого подхода не предполагает полного отказа от концепции развития личности в процессе социализации.

Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации следует определить как *активно-развивающий,* а не только как активно-приспособительный. Хотя, возможно, именно здесь будет уместно заметить, что никакой процесс развития не состоит только из приобретений и что всякому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретений и потерь (Пол Б. Балтс, 1994).

Процесс социализации не прекращается и в зрелом возрасте, он продолжается непрерывно на протяжении всего жизненного пути. А значит, социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман, 1995). Возможно, кто-то увидит в этом основу для пессимизма, ставящего под сомнение возможность достичь совершенства. Но это не так: здесь заложено больше позитивных тенденций, ибо отмеченную незавершенность и неполноту развития можно проинтерпретировать как свидетельство бесконечности и неограниченности самораскрытия личности.

Резюме

Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего позитивного результата. Такой конечной целью любой образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности. Все элементы образовательной системы включены не просто в процесс взаимодействия, но главной особенностью их связи является *взаимоСОдействие,* направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности. Социализация не сводится лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности — это обязательно: 1) развитие интеллекта, 2) развитие эмоциональной сферы, 3) развитие устойчивости к стрессорам, 4) развитие уверенности в себе и самопринятия, 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других, 6) развитие самостоятельности, автономности, 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Человек — не просто объект социальных воздействий, но он прежде всего *субъект* социального развития, а также *активный субъект саморазвития,* в том числе и самовоспитания. Важно не только говорить об усвоении социального опыта индивидом, но и рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации.*

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что является конечной целью образовательной системы?
2. В чем заключается комплексный подход к задаче развития личности в образовательных системах?
3. Что такое социализация ?
4. В чем состоят различия между первичной и вторичной социализацией личности?

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Все мы, разумеется, помним и бессмертного фонвизинского Митрофанушку, чье имя давно стало нарицательным, и пушкинского Гринева из «Капитанской дочки». Оба они — *«недоросли»,* и, если в наши дни это слово звучит по меньшей мере уничижительно, то в XVIII-XIX веках это было всего лишь обозначением социального статуса, частично обусловленного возрастом. Недорослем называли молодого человека, еще не вышедшего из-под опеки родителей. Точно такое же положение мог занимать и какой-нибудь юноша пещерного века, пока обряд инициа-

ции не переводил его в другую категорию — социально зрелых людей, охотников, «добытчиков». Для этого ему требовалось, например, лицом к лицу встретиться со злым духом или диким зверем. Во времена действия «Капитанской дочки» этот переход в иное качество тоже совершается быстро — Петруша Гринев резко меняется, столкнувшись с опасным путешествием, любовью к Маше Мироновой, дуэлью, Пугачевским бунтом. А вот Митрофан, насколько мы можем предположить, так до старости и останется в мальчиках под крылом госпожи Простаковой — «в недорослях». Значит, дело не в биологическом взрослении. А в чем же?

«Стать зрелым мужем — это значит снова обрести ту серьезность, которою обладал в детстве, во время игр».

Ф. Ницше

Проблематикой *социальной зрелости личности* занимаются различные науки. К ним относятся педагогика, психология, социология, криминология и др. Перечень этот кому-то может показаться странным — а почему же в этом ряду стоит и криминология? Ученые считают, что изучить любое явление полностью мы можем, лишь всесторонне рассмотрев его. То есть исследователь для полноты картины всегда обязан учитывать и модель желаемого (идеала), и модель нежелаемого (антиидеала). Точно так же в обыденной жизни, задумав какое-то ответственное дело, мы обычно заранее мысленно проигрываем и свою победу и свое поражение. Криминология изучает именно «минусы», антиидеал. И потому ее роль в исследовании социализации личности очень велика: вклад криминологии в данную проблематику состоит в том, что эта наука создает модель социально НЕзрелой личности, прогнозирует возможные ошибки воспитания и их последствия.

Многие науки не обходят стороной социальную зрелость личности, а для такой относительно новой области человекознания, как *акмеология* (от греч. *акме* — расцвет), это стержневая проблема. Собственно говоря, сам предмет акмеологии — *феномен зрелости* человека. В сфере внимания этой науки — процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью.

Но что же имеется в виду под «зрелостью человека»? Единое определение не найдено до сих пор, ученые спорят над объективными критериями — как определить человеческую зрелость. Б. Г. Ананьев считал, что именно эти разногласия и привели к тому, что в психологической литературе понятие «зрелость» постепенно заменяется понятием «взрослость». Однако эта замена, казалось бы, призванная прояснить ситуацию, в действительности создает еще большую терминологическую путаницу.

Совершенно очевидно, что даже на индивидном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» — это не полные синонимы. И еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и профессиональной (субъектно-деятельностной) зрелости.

То же самое размежевание имеет место и на личностном уровне рассмотрения человека. Итак, эти термины обозначают разные понятия. Использование термина «взрослость» в значении «зрелость» недопустимо еще и потому, что такая подмена исключает из поля научных исследований проблему «зрелости» как таковую.

В рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Применительно к другой системе понятий мы можем подразумевать интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той и в другой системе, как, собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Наиболее сложным и неисследованным из всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. На сегодняшний день, пожалуй, невозможно дать исчерпывающей полноты модель социальной зрелости личности.

В представлениях древних людей земля покоилась на трех китах или на трех слонах. У личностной зрелости четыре «кита», четыре основных, базовых составляющих, вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру (этот компонент присутствует во всех предыдущих).

Рассмотрим эти компоненты более подробно.

Ответственность — это то, что отличает социально незрелую личность от обычного человека (не говоря уже об образцах зрелости). В настоящее время в психологии личности достаточно распространена концепция двух типов ответственности. Она возникла в русле направления, известного как психология каузальной атрибуции (Дж. Роттер).

Ответственность первого типа — это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни *саму себя.* (В терминологии Дж. Роттера *интернальный локус контроля.)* «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Любопытно, что именно на таком девизе строятся и действия героев «американской мечты».

Вспомним национальную героиню Америки Скарлетт О'Хара из романа Митчелл «Унесенные ветром». Пройдя через ужасы войны и голод, она клянется, что никогда ни она, ни ее близкие не будут голодать. И надеется эта отважная женщина *только на себя,* ни от кого не ожидая помощи, в отличие от других хрупких и неприспособленных женщин-южанок, плывущих по течению и гибнущих, в то время как Скарлетт борется за жизнь и находит выход из любой ситуации.

Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию *(экстернальный локус контроля).* Ответственность и за неудачи, и за *успехи* возлагается на родителей, учителей, в будущем — на коллег, начальство, знакомых. В детстве квинтэссенцией такой ответственности со знаком минус может служить фраза «а это он первый начал». Легко заметить, что на обыденном языке, на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе как *безответственность.* У людей взрослых, но социально незрелых и безответственных, кредо «виноват стрелочник» может принимать самые причудливые формы.

В чеховской «Дуэли» безвольный, безответственный Лаевский сваливает собственные неприятности на то, что он «типичный продукт нашего сурового века», искалеченный обломок эпохи, приравнивая себя к «лишним людям» русской литературы. Зоолог фон Корен

презирает его именно за то, что Лаевскому и в голову не приходит винить во всем себя, свою лень и душевную вялость. Более карикатурный пример — король из «Обыкновенного чуда», списывающий все свои выходки на дурную наследственность: в нем просыпается то тетя с материнской стороны, то еще какой-нибудь сумасшедший родственник.

На сегодняшний день уже во многих исследованиях установлено, что интерналы (люди с первым типом ответственности личности) более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более социально популярны. Общее представление о более высокой благожелательности интерналов к другим подтверждают, например, следующие исследовательские данные. Ответственные подростки, с интернальным локусом контроля, более положительно относятся к учителям, а также к представителям правоохранительных органов. Результаты исследований (К. Муздыбаев) свидетельствуют о том, что существует соотношение между интернальностью и наличием смысла жизни. Чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели. Но исследования также показывают, что экстерналы (люди с ответственностью второго типа, или «безответственностью»), напротив, отличаются повышенной тревожностью, обеспокоенностью, они менее терпимы к окружающим, повышенно агрессивны, конформны, менее популярны в обществе. По некоторым данным (А. А. Реан), среди делинквентных подростков (правонарушителей) доля экстерналов составляет 84 %, в то время как к интерналам относятся лишь 16 %. Из этого явствует, что абсолютное большинство обследованных не способны брать ответственность на себя, но «взваливают» ее на других или на ситуацию, на «роковые обстоятельства».

А вот в другом исследовании (А. А. Реан, Д. Ю. Карандашев) объектом изучения были молодые люди того же возраста, но уже с четкой просоциальной ориентацией, с положительной шкалой ценностей. В результате было обнаружено совершенно иное распределение по типам контроля. В группе молодых людей с просоциальной ориентацией, проявляющих высокий уровень социальной зрелости, интерналами оказались 72 %, а экстерналами лишь 4 %. Таким образом, обобщение данных различных экспериментальных исследований позволяет с уверенностью утверждать, что интернальность (или преобладающая тенденция личной ответственности) соотносится с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях она является фактором риска асоциального поведения.

1. *Ответственность* — это необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Но вся жизнь слагается из поступков, или даже «жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок» (М. М. Бахтин). Ближе всего, пожалуй, к излагаемым здесь представлениям о фундаментальном значении феномена ответственности в структуре личностной зрелости находятся идеи гуманистической (в широком смысле) и экзистенциальной психологии. Выдающийся ученый-гуманист двадцатого столетия Э. Фромм полагал, например, что забота, *ответственность,* уважение и знание — это совокупность качеств зрелого человека. Другой известный персонолог гуманистической ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность — это три основы, три экзистен-

циала человеческого существования. Очень важно то, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. Человеческая ответственность — это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И даже более того — именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования (В. Франкл). Очевидно, с ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Чтобы пояснить эту мысль, вернемся к пушкинскому герою — Петруше Гриневу. В самом начале романа он — незрелый и потому не вполне свободный человек. Его судьбой полностью распоряжается властный отец: выбирает место, где сын будет проходить военную службу, учит, как себя вести в той или иной ситуации. Неудивительно, что 17-летний юноша яростно отстаивает свою свободу, однако первые же порывы ставят его перед необходимостью держать ответ за свои поступки: чтобы насладиться самостоятельностью, он пьет, играет в бильярд и проигрывает большую сумму денег, которую вынужден заплатить. По мере развития сюжета он обретает все большую свободу, и во время столкновения с Пугачевым это уже более зрелый человек, который сознательно берет ответственность за любимую девушку и сам принимает решения, от которых зависит его жизнь и жизнь других людей. Однако и родители, и дядька Савельич еще долго видят в нем незрелого мальчика. Если бы Гринев оставался дома, под крылом родителей, он еще нескоро обрел бы свободу, а значит, нескоро повзрослел. Служба, дуэль, путешествие, участие в военных действиях — вот обстоятельства, способствовавшие его росту как личности.

Дело в том, что социальная зрелость и ее составляющая — ответственность — формируется лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности *свободы* в принятии решений. Вопрос о *мере* свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам *принцип* остается незыблемым. При этом верный тезис о том, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным, нуждается в следующем обязательном дополнении обратного характера: *нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным*.

Формирование ответственности идет рука об руку с развитием *автономности* личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Когда мы хотим сформировать или *развить* в личности ответственность, но при этом блокируем развитие и проявление автономности, а также свободы принятия решений, это напоминает анекдотическую ситуацию в одной из черновых глав романа Набокова «Пнин», где главный герой учится вождению автомобиля по учебнику... лежа в больничной постели с сильным радикулитом! Нельзя научить человека плавать, не пуская его в воду. К сожалению, такая практика не просто имеет место, но и чрезвычайно распространена. На вопрос: «Поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения?» — скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в таком типе воспитания, как *сверхопека*. В школе та же сверхопека, причем не только в вое-

питании, но и в обучении. Поощрение инициативности, автономности в учебной деятельности, конечно, имеют место. Но являются скорее исключением, чем правилом. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (А. А. Реан), находит удобную и прочную опору в системе их *социально-перцептивных стереотипов,* в их представлениях об учащихся как о неспособных, в большинстве своем, к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования также показывают, что педагоги ценят дисциплинированность учащихся гораздо больше, чем самостоятельность личности.

2. *Терпимость* — следующая важнейшая составляющая социальной зрелости личности. Однако терпимость терпимости — рознь. В структуре общего феномена терпимости можно выделить (А. А. Реан) два ее вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности.

Сенсуальная терпимость связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-крепость, терпимость-стена.

В русской классической литературе много ярких тому примеров — это и пушкинский Скупой рыцарь из «Маленьких трагедий», до того очерствевший душой, что может спокойно смотреть, как стоит на коленях под дождем, вымаливая у него деньги, бедная вдова, или знаменитый Плюшкин Гоголя. В этом же ряду особенно выделяется Иудушка Головлев Салтыкова-Щедрина — он как раз очень любит, как вы помните, производить впечатление человека кроткого и терпимого к окружающим, постоянно произносит слащаво-нравоучительные речи, но на самом деле он черств и безжалостен к самым близким людям. Говоря о терпимости как составляющей социальной зрелости личности, мы имеем в виду, конечно, не эту терпимость, а диспозиционную.

В основе *диспозиционной терпимости* лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной «терпимой» реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «все люди когда-нибудь ошибаются», «каждый имеет право на свое мнение» (или ироничное: «где есть двое ученых, там есть три мнения»), «агрессия и раздражительность часто провоцируются особенной ситуацией, в которой оказался человек, а не являются его внутренней сущностью», «человек имеет право на срыв», «опаздывающий сам переживает еще больше, чем те, кто его ждут» и т. п. Принятие стратегии и позиции, известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о

диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение.

Подлинным воплощением такой терпимости можно назвать князя Мышкина, который в черновиках Ф. М. Достоевского прямо назван «князь-Христос». Мышкин всю свою жизнь строит именно по принципу терпимости и всепрощения, ища оправдания любым проступкам и срывам окружающих его людей, — как мы хорошо помним, среди них есть и падшая женщина, и преступники.

Такая терпимость не связана с *психофизиологической толерантностью.* (*Толерантность* — повышение терпимости к каким-либо воздействиям среды за счет снижения чувствительности.) При данном виде терпимости человек сохраняет чувствительность и эмпатийность, способность к сопереживанию и сочувствию. Сильной диспозиционной терпимостью, таким образом, может обладать и высокосензитивная личность. В диспозиционной терпимости в полной мере проявляется *позитивное отношение к миру,* определяющее положительный взгляд на мир, позитивное видение действительности.

Однако в реальной жизни с развитием такого компонента, как терпимость все обстоит не столь благополучно, как хотелось бы. Вот некоторые данные исследований (А. А. Реан), проведенных среди школьников обоего пола в возрасте 15-17 лет. Как оказалось, высокие показатели по параметру спонтанная агрессия имеют 53 % обследованных, а низкие — только 9 %. У остальных показатели на уровне среднестатистической нормы. Итак, 53 % с высокой спонтанной агрессией. Но прежде всего следует пояснить, что имеется в виду под «спонтанной агрессией». Спонтанная агрессия — это подсознательная радость, которую испытывает личность при наблюдении трудностей и трудных ситуаций у других. Такому человеку доставляет удовольствие «ткнуть носом» других в их ошибки. Это спонтанно возникающее, немотивированное желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить. Такому человеку нравится поставить в тупик другого своим вопросом или ответом.

Именно спонтанную агрессивность проявлял уже упоминавшийся выше Иудушка Головлев, изводя своими нудными проповедями родственников, с удовольствием напоминая им об ошибках и неудачах, наблюдая, как близкие люди попадаются в расставленные им капканы. А помните малолетнего ростовщика Слаенова, одну их самых ярких ролей в фильме, поставленном по книге «Республика Шкид»? Этот подросток, скупая у товарищей хлеб, с явным удовольствием следил, как они выкручиваются из долгов и страдают от голода.

Высокие показатели по другому параметру — *реактивная агрессия* — имеют 47 % обследованных, а низкие — только 4 %. Но реактивная агрессия — это как раз проявление агрессивности при взаимодействии, при общении в качестве *типичной* реакции. Таких людей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Характерным является яркая агрессивность при отстаивании своих интересов и вообще конфликтность личности.

Наконец, на все это накладываются высокие показатели по *раздражительности* — 56 % высокие значения, только 4 % — низкие. А раздражительность — это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самооблада-

ния. Наверно, не стоит даже приводить примеры — к сожалению, с раздражительностью мы то и дело сталкиваемся в повседневной жизни и прекрасно помним, что у раздражительных людей резкую реакцию часто вызывают даже мелочи. Для них характерна еще и поспешность в *оценке* окружающих. Приведенные данные исследований о высоком уровне и широкой распространенности агрессивности в подростково-молодежной среде интересно дополняются результатами других исследований, прослеживающих *динамику* роста агрессивности. Установлено, что только за последние 3-4 года уровень агрессивных проявлений у несовершеннолетних (учащиеся обычных школ, училищ, техникумов) в среднем повысился в 1,5 раза, а наиболее высокие показатели агрессии имеют 12-13-летние подростки (Т. Н. Курбатова). Все это, вместе взятое, вряд ли позволяет говорить о сформированное™ социальной терпимости личности или хотя бы о благоприятных тенденциях ее формирования. Больное нетерпимостью общество заражает этой болезнью свое молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой и таким образом может превратиться из социальной патологии в социальную норму, как это описано в антиутопии Э. Берждесса «Заводной апельсин», где агрессией заражены поголовно все подростки, и это уже никого не удивляет. Кстати, термин *заражение* использован здесь безо всяких кавычек намеренно, так как механизмы подражания и психологического заражения — не метафоры, а объективно существующие психологические механизмы.

3. *Саморазвитие.* Потребность в саморазвитии, самоактуализации — основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, К. А. Абульханова-Славская и др.). Она занимает ведущее место в гуманистической психологии, одном из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики. Центральное место идея «самости» (самореализация, саморазвитие, самосовершенствование) занимает и в акмеологии. Стремление к саморазвитию — это не идея-фикс о достижении абсолютного идеала. Идеальным быть трудно, да и вряд ли нужно. На уровне обыденного сознания можно согласиться с мыслью: трудно быть идеальным человеком, пожалуй, труднее только *жить* с идеальным человеком.

Но постоянное стремление к саморазвитию — это нечто иное. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность *сами по себе*. Они — *показатель* личностной зрелости и одновременно *условие* ее достижения. Кроме всего прочего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации — это источник долголетия человека, причем долголетия *активного,* и не только физического, но и *социального, личностного.* С выраженным стремлением к саморазвитию связаны и профессиональные успехи, достижение профессионального «акме», а также и его профессиональное долголетие, что уже подтверждено экспериментальными данными.

Сама по себе, вне связи с феноменом *самотрансценденции,* идея саморазвития и самоактуализации, несмотря на свое фундаментальное значение, является

недостаточной для построения акмеологии личности. Концепция личностной зрелости должна базироваться на представлении о единстве самоактуализации и самотрансценденции и о действии в отношении них принципа дополнительности.

Феномен самотрансценденции человеческого существования занимает важное место в науках о личности (педагогика, психология, философия), особенно там, где рассматриваются вопросы личностной зрелости. При этом *самотрансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я», с его направленностью на других людей, на какое-то дело, в целом, на что-то вне самого человека.* В более категоричной форме эта мысль звучит в утверждении: «быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (В. Франкл). Вместе с тем необходимо заметить, что категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив очевидно нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в *органичном соединении* этих двух идей. С этим же связаны перспективы разработки проблемы личностной зрелости. К сожалению, этой проблеме целостного объединения двух принципов пока уделяется явно недостаточно внимания. Однако понимание того, что такое единение все-таки возможно, пусть и не всегда четко, но уже проявлялось: самоактуализация может быть осуществлена лучше всего через увлеченность значимой работой (А. Маслоу). По мнению В. Франкла, человек осуществляет сам себя в служении делу или в любви к другому. Э. Фромм видит в самоактуализации утверждение собственной жизни, счастья, развития, свободы. Самоактуализация человека коренится в его способности любить; причем любовь неделима между «объектами» (другими) и собственным «Я». Возможно, целью человеческого существования является *одновременно* собственное совершенство и счастье окружающих. Формулирование же в качестве цели «личного счастья» ведет к эгоцентризму, а стремление к «совершенствованию других», как справедливо заметил И. Кант, не может принести ничего, кроме неудовлетворенности.

Резюме

Проблематикой социальной зрелости личности занимаются различные науки. К ним относятся такие науки, как педагогика, психология, социология, криминология и др. Проблема социальной зрелости личности является центральной для такой относительно новой области человекознания, как акмеология. Предметом акмеологии является *феномен зрелости* человека, или процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью. На сегодняшний день невозможно дать исчерпывающей полноты модель социальной зрелости личности. Однако можно выделить четыре компонента личностной зрелости, которые нельзя рассматривать как «рядовые». То есть они не являются просто «четверкой» из возможного большого множества других компонентов. Эти четыре компонента социальной зрелости личности являются базовыми, фундаментальными, вокруг которых определенным образом и группируются множество других. Такими компонентами являются, во-первых, «тройка»: *ответственность, терпимость, са-*

моразвитие. И, во-вторых, это четвертый *интегративный* компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Этим компонентом является *позитивное мышление, позитивное отношение* к миру, определяющее позитивный взгляд на мир. Ответственность есть необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Обобщение данных различных экспериментальных исследований позволяет констатировать, что интернальность (или доминирующая тенденция личной ответственности) коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях является фактором риска асоциального поведения. Социальная зрелость и ее составляющая — ответственность — формируется лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности *свободы* в принятии решений. Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Однако зачастую развитию автономности уделяется недостаточно внимания. В семье это выражается в таком типе воспитания, как гиперопека. В школе та же гиперопека, причем не только в воспитании, но и в обучении. Потребность в саморазвитии, самоактуализации есть основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке. В структуре общего феномена терпимости можно выделить два ее вида: сенсуальная терпимость личности и диспозиционная терпимость личности. В диспозиционной терпимости личности сильно проявляется интегральная образующая — *позитивное отношение к миру.*

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие науки занимаются феноменом социальной зрелости личности?
2. В чем состоит ответственность по интернальному и по экстернальному типу?
3. Каково место терпимости в структуре зрелого социального поведения?
4. Что такое автномность личности и в каких условиях она формируется?

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ, ПОВЕДЕНИЯ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Что такое мотивация?

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности, *мотивация* представляет исключительный интерес для педагога и родителей. По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное педагогическое

взаимодействие с ребенком, подростком, юношей без учета особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями школьников вполне могут таиться совершенно различные причины. Иными словами, побудительные источники одного и того же поступка, его мотивация, могут быть абсолютно разными.

<Ни один победитель не верит в случайность».

Ф. Ницше

Вспомните 12-летнюю княжну Катю, одну из главных героинь «Неточки Незвановой» Достоевского. Взрослые никак не могут понять, что заставляет ее то и дело совершать необдуманные, противоречивые и дерзкие поступки. Ломают голову и родители, и гувернантка. То она почтительна со всеми, то грубит и капризничает. Катя то хочет учиться французскому, то она проявляет лень, невнимательность и небрежность. То девочка враждебно встречает сиротку Неточку, взятую в дом, издевается над ней, сердится, то, наоборот, всячески ее опекает и оберегает. Наконец, неизвестно, какие причины подталкивают ее дразнить грозного клыкастого бульдога и привирать старухе-бабушке, выдумывая будто бы запланированные, но не выполненные шалости.

Прежде чем перейти к обсуждению конкретных фактов и закономерностей, необходимо дать определение *мотивации.* Различные школы современной психологии пока еще не пришли к единой точке зрения на понятие «мотив» — они расходятся в понимании некоторых деталей. Да и само определение «мотива» представляет собой отдельную научную проблему.

Мотивационная сфера личности — это совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Часть исследователей понимает под мотивом психическое явление, становящееся побуждением к действию. Другие считают, что мотив — это осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. Есть и еще один вариант: мотив — это то, что, отражаясь в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. (При этом в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности.)

Мотив — это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.

Чтобы не утонуть в разнообразии мнений, давайте сформулируем простое рабочее определение. *Мотив* — это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.

В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом за всеми перечисленными причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от базовых, жизненных, биологических до высших социальных).

Исходя из современных психологических представлений о *мотивации, мотивационной сферой личности называют совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.*

Как мотивация влияет на успешность учебной деятельности

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, а конкретно — факторов *социально-психологических и* социально-педагогических. Влияет на успешность учебной деятельности и сила мотивации, и ее структура как таковая.

Согласно закону Йеркса—Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Итак, мотив может обладать:

1. Количественными характеристиками (по принципу «сильный—слабый»),
2. Качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Здесь имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами внутренняя мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т. д., то речь идет о внешних мотивах.

Несомненно, для пушкинского Сальери толчком к писанию музыки была именно внешняя мотивация: желание славы, известности, почета. А вот Моцарт, совершенно очевидно, писал музыку ради самой музыки, не задумываясь о приносимом ею доходе или славе.

Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна. Например, на познавательную мотивацию рассмотренный выше закон Йеркса—Додсона не распространяется. Представим себе человека, который страстно хочет учиться: чем больше он узнает, тем сильнее становится жажда знаний. Такой предстает в своих мемуарах «На берегах Невы» поэтесса Ирина Одоевцева, одна из самых преданных учениц Николая Гумилева. Она приходит в его поэтическое объединение «Звучащая раковина» совсем юной девочкой, не имевшей представления о стихосложении. Но с течением времени Одоевцева испытывает все более глубокий интерес к тому, как научиться владеть всеми формами и размерами стиха — и окрыливший ее успех в литературном мире не уменьшает жажду знаний. В голодном и холодном послереволюционном Петрограде она, невзирая ни на что, посещает все занятия Гумилева, да еще и успевает слушать множество других лекций, которые тогда читали видные ученые в разных концах города.

Обычно продуктивную творческую активность личности в учебном процессе исследователи связывают именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха (А. М. Матюшкин).

Однако недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть *положительными* (мотивы успеха, достижения) и *отрицательными* (мотивы избегания, защиты).

У знаменитого американского писателя Дж. Сэлинджера, глубоко проникавшего в своих произведениях в психологию детей и подростков, легко найти целый ряд персонажей, которые углубляются в книги и занятия, чтобы убежать от окружающего мира, который

пугает их прагматизмом и бездушием. Среди них и герой романа «Над пропастью во ржи», и юный буддист Тэдди из одноименного рассказа, и Фрэнни Гласе из цикла о семье Гласе. Последние два подростка обнаруживают огромную эрудированность, тягу к учебе, но для них знания скорее убежище, чем ворота в мир. Фрэнни замыкается в себе и едва избегает нервного срыва, Тэдди кончает с собой. Конечно же, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Надо сказать, что во многих случаях вообще не имеет смысла различать мотивы по критерию «внутренние—внешние». Гораздо более плодотворным нам представляется подход, основанный на выделении мотивов а) позитивных по своей сути; б) негативных.

На протяжении многих лет исследователи, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего подразумевали ведущую роль интеллектуального уровня личности. Безусловно, значения этого фактора нельзя недооценивать. Но некоторые экспериментальные исследования заставляют по-новому взглянуть на проблему соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. Так, в ходе одного из исследований (А. А. Реан) были получены любопытные результаты. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов — будущих педагогов и сопоставив данные тестирования с данными об уровне учебной успеваемости, было выявлено, что никакой значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по общеобразовательному блоку дисциплин нет. Этот удивительный факт получил подтверждение и в другом исследовании (В. А. Якунин, Н. И. Мешков). Выявилась еще одна существенная закономерность: оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга. Но не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: им необходимо освоить профессию на высоком уровне, они ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых студентов, то их мотивы в основном внешние, ситуативные: для таких студентов в первую очередь важно избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Данные исследований позволяют с уверенностью утверждать, что высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль *компенсаторного фактора.* Однако в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, каким бы способным и эрудированным не был студент или школьник, без желания и толчка к учебе успехов он не добьется — в соответствии с известной поговоркой «Под лежачий камень вода не течет». Например, эксперименты при изучении технического творчества учащихся (А. А. Мотков) показали, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. Те, кто заинтересован в учебе, создают более оригинальные модели, чем их соученики с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности.

Как мы видим, от силы и структуры мотивации в значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высо-

ком уровне развития учебной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Осознав то, какое решающее определяющее значение мотивация имеет для учебной деятельности, исследователи сформулировали *принцип мотивационного обеспечения учебного процесса*. А многие специалисты считают, что целенаправленное формирование у учащихся мотивации учебно-трудовой деятельности необходимо. Однако, по мнению А. К. Марковой, управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции. Поэтому, прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя характер реальности, с которой придется иметь дело, найти пути ее адекватного описания.

Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи

Несколько выше мы уже упоминали о том, что толчком к деятельности, к учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Итак, мы очертили контуры двух важных типов мотивации — *мотивации успеха* и *мотивации боязни неудачи*. *Мотивация успеха,* несомненно, носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха.

А вот *мотивация боязни неудачи* относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий — вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Анализ многочисленных экспериментов, касающихся этой проблемы, позволяет нарисовать обобщенный портрет этих двух типов мотивации, ориентированных, соответственно, на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия — ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения при завышенных.

В значительной степени (более, чем у противоположного типа) выражен эффект Зейгарник[1]. Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успе-

[1] Эффект незавершенного действия, установленный ученицей К. Левина, ставшей впоследствии профессором МГУ, Б. В. Зейгарник. Смысл закономерности в том, что незавершенные действия запоминаются значительно лучше, чем завершенные.

хов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается тем не менее на прежнем уровне.

Мотивация боязни неудачи. Малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у ориентированных на успех. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего» («Время — это постоянно струящийся поток»). Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» ли задание извне или выбрано самим субъектом. Хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то).

Если говорить о *диагностике мотивации успеха и мотивации боязни неудачи,* то самым оптимальным методом оказывается наблюдение, ведь у педагога есть возможность следить за поведением и деятельностью ученика в различных жизненных и учебных ситуациях. Кроме того, он может подвергнуть свои наблюдения над личностью, деятельностью и поведением ученика вдумчивому и глубокому *психологическому анализу*.

В арсенале современной психодиагностики множество специальных методик, позволяющих диагностировать рассматриваемые типы мотивации личности.

Разработка *качественных методик* в целом представляет собой весьма сложную задачу. Ведь мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, «закрыты» для анализа, они составляют зону, сознательно или подсознательно, но всегда тщательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения. И потому мотивационная сфера личности обычно изучается с помощью сложных методик так называемого *проективного* типа. Проективные методики очень трудоемки и кроме того требуют от специалиста высочайшей квалификации. Наряду с проективными методиками для измерения мотиваций НУ (Надежды на Успех) и БН (Боязни Неудачи) применяются и другие тестовые опросники — опросник ТМД А. Мехрабиана (в том числе в модификации М. Ш. Магомед-Эминова), опросник МУН А. Реана.

Тест-опросник МУН

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» может значить и «конечно, да», и «скорее да, чем нет». Точно так же и «нет» может значить и явное «нет», и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая ответ подолгу. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, наиболее точный.

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.
2. Обычно я действую активно.
3. Я склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий я по мере сил стараюсь найти любые причины, чтобы отказаться.
5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.
6. При встрече с препятствиями я, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих успехов.
8. Плодотворность деятельности в основном зависит от меня самого, а не от чьего-то контроля.
9. Когда мне приходится браться за трудное задание, а времени мало, я работаю гораздо хуже, медленнее.
10. Я обычно настойчив в достижении цели.
11. Я обычно планирую свое будущее не только на несколько дней, но и на месяц, на год вперед.
12. Я всегда думаю, прежде чем рисковать.
13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если меня никто не контролирует.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.
15. Если я потерпел неудачу и задание не получается, то я, как правило, сразу теряю к нему интерес.
16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.
17. Я предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.
20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику. «Да»: 1,2,3,6,8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20; «нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии. За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется *мотивация боязни неудачи.*

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется *мотивация успеха.*

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует иметь в виду, что при количестве баллов 8-9 испытуемый скорее тяготеет к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12-13 — мотивации успеха.

Профессиональная мотивация

В поэме Гоголя «Мертвые души» немалое место отведено детству главного героя, бессмертного Чичикова. Почему этот хитрый мальчик из бедной семьи учится с таким прилежанием? Он хочет обязательно подняться вверх по служебной лестнице и зажить барином. Потому-то в конечном итоге он устраивается на службу туда, где можно разбогатеть — в таможню. Разумеется, это не самый показательный пример. Одной из основных тем русской литературы XIX века было учение как способ «выбиться в люди» — ей уделяли внимание многие великие писатели, от Гончарова до Чехова. Чеховский профессор из «Скучной истории», страдающий бессонницей, ночи напролет размышляет о своей жизни и вспоминает о том, что же в молодости побудило его заняться медициной — жажда знаний, любовь к человечеству или желание славы (это одна из главнейших тем Чехова).

Итак, поговорим о профессиональной мотивации. Сейчас исследователям уже не приходится сомневаться в том, что успеваемость учащихся зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и школьник/студент добивается больших успехов.

Однако дело не только в том, что способности и мотивация находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы так или иначе проводит селекцию абитуриентов на уровне общих интеллектуальных способностей. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в целом обладают примерно одинаковыми способностями. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мо-

тивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

В «Заповеднике» Довлатова обрисован трагикомический портрет филолога Митрофанова, студентом поражавшего всех своей памятью и эрудицией, а также... фантастической ленью. Этот человек даже не представлял себе, чем ему заняться, поскольку никак не мог собраться с духом и написать хоть страницу научного текста. В результате он «поплыл по течению» и, руководствуясь ленью, стал экскурсоводом в Пушкинских Горах, поскольку по крайней мере говорить этот эрудит еще не ленился...

Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. Исследования, проведенные в системе начального профессионального образования и в высшей школе, полностью подтверждают это положение.

С помощью экспериментов на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты 1 курса. Но в течение всех лет учебы этот показатель неуклонно снижается вплоть до 5 курса. Несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным. Логично было бы предположить, что снижение удовлетворенности вызвано невысоким уровнем преподавания в конкретном вузе. Тем не менее не следует переоценивать максимальную удовлетворенность профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реалиями подвергаются болезненным изменениям. Однако важно другое. Ответы на вопрос «Почему профессия нравится?» свидетельствуют, что ведущей причиной здесь выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности. Например, студенты упоминают «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п. Что же касается реального учебного процесса, в частности, изучения специальных дисциплин, то здесь, как показывают исследования, лишь *незначительное число студентов-первокурсников* (менее 30%) *ориентируются на творческие методы обучения.*

С одной стороны, перед нами — высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, с другой — желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. В психологическом плане эти позиции несовместимы, так как творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной. Очевидно, формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться начиная с 1-го курса.

Комплексные исследования, посвященные проблеме отчисления из высшей профессиональной школы, показали, что наибольший отсев в вузах дают три пред-

мета: математика, физика и иностранный язык. Выяснилось также, что причина не только в объективной трудности усвоения указанных дисциплин. Огромное значение имеет и то, что студент часто плохо представляет себе место этих дисциплин в своей будущей профессиональной деятельности. Ему кажется, что успеваемость по этим предметам не имеет никакого отношения к его узкоспециальной квалификации. (Заметим, что в настоящее время отношение к иностранному языку изменилось.) Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения тех или иных общих дисциплин для конкретной практической деятельности выпускников.

Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами овладения ею. Так что вряд ли обучение пройдет удачно, если строить его только по принципу, изображенному в стихотворении «Кем быть?» Маяковского: «Хорошо быть... — пусть меня научат».

В знаменитых «Алых парусах» Грина есть замечательные страницы, посвященные тому, как Артур Грэй избирает опасную и нелегкую профессию капитана. Его влечет поэзия странствий, желание повидать мир, но этот юноша, поначалу изнеженный аристократ, даже не представляет себе все тяготы обучения. Он начинает с простого юнги, еще не зная, что ему предстоит заучивать огромное количество информации и переносить физические лишения, сопряженные с морем: голод, холод, травмы и так далее. Как мы помним, у Грэя сила мотивации оказалась решающей. Однако можно предположить, что знай Артур побольше о капитанском ремесле и о том, что ему предстоит, учеба шла бы гораздо легче.

Очевидно, в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов. Это:

1) удовлетворенность профессией;
2) динамика удовлетворенности от курса к курсу;
3) факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе и половозрастные;
4) проблемы профессиональной мотивации, или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Эти отдельные моменты, как и отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, сказываются на общем уровне профессиональной подготовки, и потому данная проблема входит в число вопросов педагогической и социально-педагогической психологии. Но есть и обратная зависимость: на отношение к профессии, безусловно, влияют различные стратегии, технологии, методы обучения; влияют на него и социальные группы.

Диагностика отношения к профессии представляет собой собственно психологическую задачу. А вот формирование отношения к профессии является преимущественно педагогической проблемой.

Удовлетворенность профессией — это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Он совершенно необходим и чрезвычайно важен именно как обобщенная характеристика. Низкая удовлетворенность профессией в большинстве случаев становится причиной текучести кадров, а она, в свою очередь, приводит к отрицательным экономическим последствиям. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Его сохранению способствует также высокий уровень профессионализма — один из решающих факторов преодоления психологического стресса.

Таким образом, изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс профессионального обучения, выявление в этой области определенных закономерностей — все это более чем актуальные задачи педагогики и психологии.

Удовлетворенность профессией может быть определена по специальной методике, разработанной В. А. Ядовым, и представлена количественно в виде индекса удовлетворенности профессией. Это индекс, который задан так, что может меняться в пределах от -1 до +1, принимая в данных пределах любые значения. Значение, равное - 1, свидетельствует о явной неудовлетворенности, а +1 — о полной удовлетворенности. Для определения коэффициента удовлетворенности используется несколько связанных между собой вопросов. Их помещают на разных страницах опросника, чтобы респондент не соотносил их друг с другом.

Однако определение общего уровня удовлетворенности профессией ничего не говорит нам о *причинах* удовлетворенности или неудовлетворенности. Чтобы выяснить эти причины, исследователи применяют другую методику, направленную на изучение факторов привлекательности профессии.

Методика впервые также была предложена В. А. Ядовым. Здесь приводится ее измененный вариант (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана), который использовался во многих социально-педагогических и психолого-педагогических исследованиях.

Методика (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана)

Инструкция. Обведите кружком те пункты, которые отражают Ваше отношение к избранной профессии. В колонке А отмечено то, что «привлекает», в колонке Б — что «не привлекает». Отмечайте только то, что для Вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

А	Б
1. Профессия одна из важнейших в обществе	1. Мало оценивается важность труда
2. Работа с людьми	2. Не умею работать с людьми
3. Работа требует постоянного творчества	3. Нет условий для творчества

4. Работа не вызывает переутомления	4. Работа вызывает переутомление
5. Большая зарплата	5. Небольшая зарплата
6. Возможность самосовершенствования	6. Невозможность самосовершенствования
7. Работа соответствует моим способностям	7. Работа не соответствует моим способностям
8. Работа соответствует моему характеру	8. Работа не соответствует моему характеру
9. Небольшой рабочий день	9. Большой рабочий день
10. Отсутствие частого контакта с людьми	10. Частый контакт с людьми
11. Возможность достичь социального признания, уважения	11. Невозможность достичь социального признания, уважения
12. Другие факторы (какие?)	12. Другие факторы (какие?)

Обработка. По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определяется по следующей формуле:

$$КЗ = \frac{n^{+} - n^{-}}{N},$$

где i\ — ооъем выоорки (.количество оосследуемых;, n — количество оосследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А, n~ — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Коэффициент значимости может измениться в пределах от -1 до +1. Результаты диагностики по группе заносятся в табл. 4.

Иногда при интерпретации результатов допускается серьезная методическая ошибка: нельзя рассматривать только окончательный показатель КЗ, не учитывая соотношение n* и n~. Необходимо строить интерпретацию с учетом как первого, так и второго аспектов. Продемонстрируем это на следующем примере.

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) еще не означает его полной «^значимости. Необходимо прежде всего понять, каким образом получился этот низкий коэффициент.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости:

$$КЗ = \frac{55-45}{100} = 0{,}1 \quad и \quad КЗ = \frac{10-0}{100} = 0{,}1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают различные типы реальности.

Второй случай действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90 % опрашиваемых вообще не назвали его в числе значимых, не обратили на него внимания.

Таблица 4

Результаты диагностики

*Название выборки*_____

*Объем выборки*_____

Переменные	Фактор										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n											
n											
КЗ											

В первом же случае все 100% опрашиваемых отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ свидетельствует не столько о низкой значимости фактора, сколько о его противоречивой оценке респондентами: для одних он имеет положительное значение (привлекает в профессии), а для других — отрицательное (соответственно, не привлекает).

Данная методика многократно использовалась в серии исследований, проводившихся в основном на материале высшей школы. Значительно меньше она применяется там, где предметом анализа служит процесс обучения в начальной профессиональной школе.

Исследования, проведенные в начальной профессиональной школе на различных выборках (отражающих тот или иной профиль обучения и состав выборки по полу), позволяют сделать некоторые обобщения.

В табл. 5 мы приводим по трем выборкам пять наиболее значимых факторов. Состав каждой выборки — учащиеся профессиональных училищ. Выборка *А* состояла из девушек, выборки В и С — из юношей. Коэффициент значимости фактора меняется по принципу: I — самый значимый фактор из пятерки наиболее значимых, V — наименее значимый фактор из пятерки наиболее значимых.

Структура значимых факторов, определяющих отношение учащихся к профессии, почти совпадает в различных училищах, а все специфические различия обычно зависят от профиля училища, особенностей состава учащихся, в том числе и половых различий.

Так, установлено, что фактор зарплаты входит в число наиважнейших. Это согласуется с данными других, в том числе и зарубежных исследований (И. Данч). В одной выборке (см. строку Л) фактор зарплаты не вошел в число значимых, что связано, вероятно, со спецификой данной выборки по полу. Отметим, что в исследовании венгерского психолога И. Данча сведения по половому составу выборки отсутствуют.

Таблица 5

Ведущие факторы, определяющие отношение к профессии учащихся (по данным А. А. Реана)

Выборка	Факторы и их значимость				
	I	II	III	IV	V
A	Важнейшая для общества профессия	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Работа соответствует способностям	Работа с людьми	Работа требует постоянного творчества
B	Большая зарплата	Негативный фактор: слишком частый контакт с людьми	Работа соответствует способностям	Важнейшая для общества профессия	Возможность самосовершенствования
C	Большая зарплата	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Важнейшая для общества профессия	Работа с людьми	Работа соответствует способностям

Из табл. 5 видно, что устойчивое высокое значение во всех выборках учащихся имеет фактор общественной важности профессии (попал в пятерку наиболее значимых факторов). Таким образом, удовлетворенность выбранной профессией зависит от ее объективного признания и от субъективного понимания учащимися общественной важности профессии. Значит, оба эти фактора способствуют профессиональной стабилизации.

Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Исследования показали, что данный фактор более значим для успевающих, менее значим для неуспевающих учащихся. В целом его субъективная значимость высока: в первом случае — второй ранг, во втором — четвертый. Эти результаты говорят о четко выраженной ориентации учащихся на творческий подход к будущей профессиональной деятельности, независимо от ее специфики и содержания. Ожидание и поиск творческих элементов в будущей профессии порождают особое отношение к ней, существенно влияют на ее выбор. При этом, как показывают исследования, такие тенденции проявляются на различных уровнях профессионального образования: как в средней, так и в высшей школе. Конечно, разные профессии и разные «трудовые посты» (Е. А. Климов) предоставляют неравные возможности для творчества. Однако, как справедливо подчеркивает Б. Ф. Ломов, творчество — это не исключительное состояние художественной, научной и изобретательской сфер деятельности. Любая деятельность включает момент творчества. При этом особенно важно воспитывать в учащихся равное уважение к разным видам профессионального труда. Недо-

пустимо превозносить одни профессии как творческие, увлекательные за счет других, якобы лишенных этих качеств.

Приобретет ли профессиональная деятельность оттенок творчества, во многом зависит от самой личности.

Как мы помним, работа, которую выполнял гротескный герой «Шинели» Гоголя Акакий Акакиевич, была самой что ни на есть механической — он служил переписчиком деловых бумаг. Но этот «маленький человек», для которого пошив новой шинели стал вехой в жизни, находил в своей работе источник вдохновения — у него даже были свои любимые буквы... Формирование *творческого отношения* к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование *потребности* в творчестве и развитии *способностей* к профессиональному творчеству — необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

Несмотря на то что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, его установок, ценностных ориентации, а также характерологических особенностей.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Результаты одного из исследований (А. А. Реан) хорошо иллюстрируют факт, что даже самый простой анализ профессиональных интересов, осуществленный своевременно, может повлиять на удовлетворенность профессией и ее адекватный выбор. В специально отобранной группе учащихся полиграфического училища, общей особенностью которых оказалась *низкая удовлетворенность избранной профессией,* была проведена диагностика профессиональных интересов. Обобщенные результаты исследования приведены в табл. 6 и 7. Как видим, низкую удовлетворенность учащихся избранной профессией можно было вполне надежно спрогнозировать еще до их поступления в училище. Действительно, ведущими для данной группы интересами оказались профессии типа «человек — художественный образ» и «человек—человек», т. е. лежащие вне избранной ими сферы, которая включает профессии типа «человек — знаковая система» и «человек—техника» (машинные и ручные наборщики, печатники и т. д.). Как раз оба этих типа оказались для данной группы наименее привлекательными, более того, профессии, связанные с техникой, у 55 % опрошенных вызывают активное неприятие. Было выявлено лишь двое учащихся, доминирующие интересы которых связаны с техникой; столько же имело преимущественную ориентацию на профессии типа «человек — знаковая система». Таким образом, у 90 % учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими спе-

Таблица 6

Общая структура профессиональных интересов в группе учащихся с низкой удовлетворенностью профессией

Показатели	Тип профессии				
	Человек—природа	Человек—техника	Человек—человек	Человек—знаковая система	Человек—художественный образ
Сумма рангов	131	156,5	91	148,5	56
Итоговый ранг	III	Y	II	IY	I

Таблица 7

Полярные выборы (максимальная привлекательность и отрицательное отношение) в профессиональных интересах учащихся с низкой удовлетворенностью профессией

Показатели	Тип профессии				
	Человек—природа	Человек—техника	Человек—человек	Человек—знаковая система	Человек—художественный образ
Доминирование интересов (число случаев)	5	2	12	2	20
Доминирование интересов (в процентах)	12,5	5,0	30,0	5,0	50,0

Примечание. Сумма процентов больше 100, так как возможны случаи одновременного доминирования двух типов профессии.

циальности. Совершенно очевидно, что это скажется не только на уровне профессионального обучения, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

В ходе проведения данного исследования, в процессе бесед и интервью выяснилось, что во многих случаях выбор был осуществлен при наличии очень смутных представлений о профессии. Показательно курьезное высказывание учащейся М. «Я думала, что профессия печатника связана с работой на пишущей машинке». Такое понимание профессии делало ее выбор всецело субъективным и неверно обоснованным, так как профессия секретаря-машинистки на деле относится одновременно к типу «человек — знаковая система» и к типу «человек—

человек». Ведущими для М. оказались интересы, связанные именно с последним типом профессий, тогда как специальность печатника-полиграфиста имеет мало общего с профессией секретаря-машинистки.

В настоящее время уже проведены исследования, из которых следует, что между профессиональными интересами и характерологическими особенностями личности существует определенная связь. Например, установлено (Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев), что учащиеся, проявляющие интерес к сфере «человек — человек» (по опроснику ДДО Е. А. Климова), больше нуждаются в общении, лучше работают в группе, нежели по отдельности.

Те, кто проявляет интерес к сфере «человек—техника», обладают более высокой стойкостью аффекта и ригидным поведением, более реалистичны и независимы, более радикальны и склонны к экспериментам.

Для выбравших сферу «человек — художественный образ» характерна лабильность эмоций и потребность в общении, высокая импульсивность, большая эмоциональная чувствительность.

Для учащихся, выбравших сферу «человек — знаковая система», характерны высокая ригидность поведения и стойкость аффекта, реалистичность и независимость.

У выбравших сферу «человек—природа» ярко выражена сензитивность, высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с большой уравновешенностью.

Эти и другие данные позволяют, на наш взгляд, утверждать, что за результатами диагностики по ДДО стоят не только осознаваемые профессиональные интересы, но и другие личностные образования: склонности, способности, соответствие характерологических особенностей личности требованиям профессии. Профессиональные интересы кристаллизуются и четко определяются частично по *механизму позитивного подкрепления*. Успешные начинания личности в тех или иных видах деятельности способствуют развитию и закреплению интереса к этим видам деятельности.

В связи с такими представлениями трудно согласиться с существующей рекомендацией, согласно которой прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности должно в большей мере опираться на характерологические особенности личности, чем на результаты диагностики профессиональных интересов.

Вообще утверждением, что характерологические особенности всегда преобладают над профессиональными интересами, нужно оперировать очень осторожно. С одной стороны, действительно, характерологические особенности в целом более ригидны, чем интересы. Но, с другой стороны, ярко выраженные профессиональные интересы — как элемент в общей структуре мотивации личности — часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияют на удовлетворенность профессией в процессе обучения и на успешность дальнейшей деятельности. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) — чрезвычайно важные (а при некоторых условиях и определяющие) факторы. От них зависит успешность профессионального обучения. Недаром В. Д. Шадриков заметил, что «принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает

определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности». При этом понятно, что и отрыв интересов от возможностей не оптимален. Поэтому не случайно в процесс принятия профессии включаются как анализ мотивов, так и анализ собственных способностей. Дело облегчается тем, что профессиональные интересы и характерологические особенности личности, как мы только что видели, тесно связаны друг с другом.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии — один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все бульшую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога — как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи *в ее поиске профессии для себя и себя в профессии.* Конечно, задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить превращение своей будущей профессиональной судьбы в путь без цели и ориентиров.

Резюме

Никакое эффективное педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями школьников могут стоять совершенно различные причины, иными словами, побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной. Под мотивом следует понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать потребности, идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Очевидное влияние на успешность учебной деятельности оказывает сила мотивации и ее структура. Мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный—слабый»), но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то говорят о внешних мотивах. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специаль-

ных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Отношение к профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, обусловливающими успешность профессионального обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как связаны сила и структура мотивации с успешностью учебной деятельности?
2. В чем состоит специфика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи?
3. Какие методы и методики изучения мотивации вы знаете?
4. Какова роль профессиональной мотивации в успешности профессионального обучения и трудовой деятельности?
5. Какие методики изучения профессиональных интересов и отношения к профессии вы знаете?

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

Семья — важнейший институт социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным, фактором социализации личности. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы *базового жизненного тренинга* личности. Социализация в семье происходит по двум параллельным направлениям:

- в результате целенаправленного процесса воспитания;
- по механизму социального научения.

В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процессе *непосредственного взаимодействия* ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет *наблюдения* особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Кроме того, социализация в семье может осуществляться также посредством осо-

бенного механизма социального научения, который получил название *викарное научение.* Викарное научение связано с усвоением социального опыта за счет наблюдения научения других.

Изучению влияния стиля родительского поведения на социальное развитие детей посвящено множество исследований. Например, в процессе одного из них (Д. Баумринд) было выделено три группы детей. *Первую* группу составили дети, у которых отмечался высокий уровень независимости,зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке (модель I).

«Маленькие утята плавали в пруду, желтые, точно канарейки, а их мать, белая-пребелая, с ярко красными лапами, старалась научить их стоять в воде вниз головой.
— Если вы не научитесь стоять на голове, вас никогда не примут в хорошее общество, — приговаривала она и время от времени показывала им, как это делается».

0. Уайльд

Вторую группу образовали дети, недостаточно уверенные в себе, замкнутые и недоверчивые (модель II).

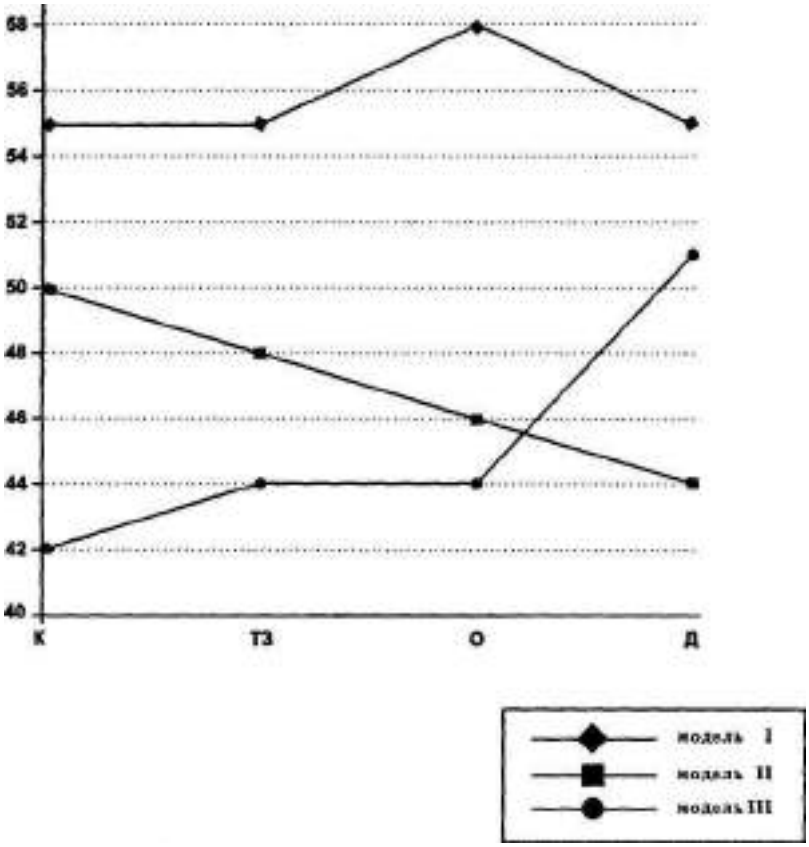
Третью группу составили дети, которые менее всего были уверены в себе, не проявляли любознательности, не умели сдерживать себя (модель III).

Исследователи рассмотрели четыре параметра поведения родителей по отношению к ребенку: 1) контроль; 2) требование зрелости; 3) общение; 4) доброжелательность. *Контроль — это* попытка влиять на деятельность ребенка. При этом определяется степень подчиненности ребенка требованиям родителей. *Требование зрелости* — это давление, которое родители оказывают на ребенка, чтобы заставить его действовать на пределе умственных возможностей, высоком социальном и эмоциональном уровне. *Общение* — это использование родителями убеждения, чтобы добиться от ребенка уступки; выяснение его мнения или отношения к чему-либо. *Доброжелательность* — то, насколько родители проявляют заинтересованность в ребенке (похвала, радость от его успехов), теплоту, любовь, заботу, сострадание по отношению к нему.

Какими же оказались особенности стилей взаимодействия родителей с детьми в семьях, где дети демонстрировали разные модели поведения? Графически особенности стилей отражены на рисунке.

Модель поведения I. Авторитетный родительский контроль. Родители, дети которых следовали модели поведения I, набрали наибольшее количество очков по всем четырем признакам. Они относились к своим детям нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно, много с ними общались, контролировали детей, требовали осознанного поведения. И хотя родители прислушивались к мнениям детей, уважали их независимость, они не исходили только из желания детей. Родители придерживались своих правил, прямо и ясно объясняя мотивы собственных требований. Родительский контроль сочетался с безусловной поддержкой желания ребенка быть самостоятельным и независимым. Эта модель была названа *моделью авторитетного родительского контроля.*

Примером такой модели можно назвать мудрых родителей семейства Гласе из рассказов Дж. Сэлинджера, где никто не тиранит детей, но и не дает им отбиться от рук. У семерых Глассов, от старшего до самого младшего, множество общих интересов с родителями.



Типы взаимодействия родителей в соответствии с моделью поведения детей

Модель поведения II. Властная. Родители, дети которых следовали модели поведения II, получили более низкие оценки по выделенным параметрам. Они больше полагались на строгость и наказания, относились к детям с меньшей теплотой, меньшим сочувствием и пониманием, редко общались с ними. Они жестко контролировали своих детей, легко применяли свою власть, не побуждали детей выражать свое собственное мнение. Эта модель была названа *властной.*

Примеров подобной модели в мировой литературе, пожалуй, больше всего — это и обращение с детьми Плюшкина, и тираническая мамаша из «Господ Головлевых» и — если обратиться к более современным образам — многие персонажи произведений Людмилы Петрушевской.

Модель поведения III. Снисходительная. Родители, дети которых следовали модели поведения III, были снисходительными, нетребовательными, неорганизо-

ванными, плохо налаживали семейный быт. Они не поощряли детей, относительно редко и вяло делали замечания, не обращали внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе. Эта модель была названа *снисходительной*.

Яркий пример такой модели обрисован в романе Айрис Мэрдок «Черный принц» — супружеская чета Баффинов, писатель Арнольд и его жена Рейчел, мало занимаются воспитанием дочери Джулиан, даже в *17* лет считают ее ребенком, но при этом не обращают внимания на ее сложный характер и проблемы, которые он порождает.

Любая деформация семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую. *Структурная деформация семьи* — не что иное, как нарушение ее структурной целостности. В наши дни это обычно связано с отсутствием одного из родителей (когда-то ранее о такой деформации говорилось и при отсутствии в семье бабушек и дедушек).

Французский писатель Эрве Базен полностью посвятил свой роман «Анатомия одного развода» тому, как калечит психику четверых детей разрыв их родителей — художника Луи и домохозяйки Алины.

Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений, а также системы отрицательных ценностей, асоциальных установок и т. п. Сюда можно отнести самые разные факторы — от жажды накопительства до алкоголизма.

Существует много исследований, посвященных влиянию фактора неполной семьи на личность ребенка. Так, установлено, что мальчики гораздо острее девочек воспринимают отсутствие отца. В таких семьях мальчики более беспокойны, более агрессивны и задиристы. Особенно сильно заметна разница между мальчиками в семьях с отцами и без них в первые годы жизни детей. В ходе одного из исследований было установлено, что 2-летние дети, чьи отцы умерли до их рождения, живя с матерями-вдовами, были менее самостоятельны, проявляли тревожность и агрессивность в большей степени, чем дети, у которых были отцы (П. Массен, Дж. Конджер и др., 1987). При обследовании детей старшего возраста выяснилось, что поведение мальчиков, растущих без отцов отцов, оказалось менее мужественным в сравнении с теми, у кого были отцы. С другой стороны, оказалось, что поведение и личностные особенности девочек, выросших только с матерями, мало чем отличаются от тех, кто жил в полной семье. Но в *интеллектуальной* деятельности обнаруживается разница в пользу полной семьи.

Долгое время считалось, что структурная деформация семьи является важнейшей причиной нарушения личностного развития ребенка. Это подтверждалось и статистическими данными (как зарубежными так и отечественными): выборки подростков просоциальной и асоциальной, в том числе и криминальной направленности существенно отличаются между собой по критерию «полная — неполная семья».

В настоящее время все большее внимание уделяется фактору психологической деформации семьи. Многочисленные исследования убедительно свидетельству-

.ют, что психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, подростка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения.

Дисгармоничное развитие некоторых черт характера ребенка может зависеть от особенностей семейных взаимоотношений. Если родители недооценивают специфику характера детей, конфликтность может не только усилиться, но и привести к развитию патохарактерологических реакций, неврозов, формированию психопатического развития на базе акцентуированных черт. Некоторые типы акцентуаций наиболее чувствительно реагируют или особенно уязвимы в отношении определенных типов семейных отношений. А. Е. Личко выделяет несколько типов неправильного воспитания.

Гипопротекция — недостаток опеки и контроля, истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям подростка. Особенно неблагоприятны при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому типу и конформному типам.

Доминирующая гиперпротекция — чрезмерная опека и мелочный контроль. Не приучает ребенка к самостоятельности и подавляет чувство ответственности и долга. Особенно неблагоприятна для акцентуаций по психастеническому, сенситивному и астеническому типам, усиливает у них астенические черты. У гипертимных подростков приводит к резкой реакции эмансипации.

Потворствующая гиперпротекция — недостаток надзора и некритическое отношение к нарушениям поведения у подростков. Это отношение способствует развитию неустойчивых и истероидных черт.

Воспитание в культе болезни — это ситуация, при которой болезнь ребенка, даже незначительное недомогание, предоставляет ему особые права и ставит его в центр внимания семьи. Культивируется эгоцентризм и рентные установки.

Когда в семье присутствует *эмоциональное отвержение,* ребенок ощущает, что им тяготятся. Эта установка тяжело сказывается на лабильных, сенситивных и астенических подростках, усиливая черты этих типов. Возможно заострение черт и у эпилептоидов.

Условия жестких взаимоотношений выражается в срывании зла на подростке и душевной жестокости. Способствует усилению черт у эпилептоидов и развитию эпилептических черт на основе конформной акцентуации.

Условия повышенной эмоциональной ответственности состоят в том, что на ребенка возлагаются недетские заботы и завышенные требования. Очень чувствительным оказывается психастенический тип, черты которого заостряются и могут переходить в психопатическое развитие или невроз.

Противоречивое воспитание — это несовместимые воспитательные подходы различных членов семьи. Такое воспитание может оказаться особенно травмирующим для любых типов акцентуаций.

Отношение к семье в ходе взросления меняется. В процессе социализации группа ровесников в значительной степени *замещает родителей* (по выражению Х. Ремшмидта, происходит «обесценивание» родителей). Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к *ослаблению эмоциональных*

связей с родителями. Необходимо заметить, что замечания относительно «обесценивания» родителей в подростковом и юношеском возрасте являются очень распространенными и даже, можно сказать, стали общим местом. Например, для подросткового возраста описана специальная поведенческая особенность *«реакция эмансипации»*. Исследователи неоднократно делали попытки объяснить ее с эволюционно-биологической точки зрения.Однако не следует преувеличивать: гиперболизация идеи о «замещении родителей» группой сверстников мало соответствует реальной психологической картине.

Судя по данным исследований, родители как центр ориентации и идентификации отступают для подростков на второй план — но лишь в определенных областях жизни. Для большинства молодых людей родители и особенно мать остаются главными эмоционально близкими лицами.

Например, одно из исследований показало, что в проблемных ситуациях наиболее эмоционально близким, доверенным лицом для подростка прежде всего служит мать, а затем, в зависимости от ситуации в разной последовательности — отец, подруга или друг. В ходе другого исследования старшеклассникам предложили ответить, с кем они предпочли бы проводить свое свободное время — с родителями, с друзьями, в компании сверстников своего пола, в смешанной компании и т. д. Родители оказались у юношей на последнем (шестом) месте, у девушек — на четвертом месте. Однако отвечая на вопрос «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и те и другие поставили *на первое место мать*. На втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек — друг, подруга. Иначе говоря, как заметил по поводу этих результатов психолог И. С. Кон, с друзьями приятно развлекаться, но в трудную минуту лучше обратиться к маме. Последние данные, полученные на выборках современных подростков, юношей и девушек, подтверждают эту тенденцию. Как показано в одном таком исследовании (А. А. Реан, М. Ю. Санникова), в системе отношений личности к социальному окружению именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (отрицательных характеристик) при описании матери соотносится с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Можно предполагать, что за этим фактом кроется фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагополучного развития личности.

Резюме

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении определенного времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы

базового жизненного тренинга личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет наблюдения особенностей социального взаимодейсвтия других членов семьи между собой. Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую. Структурная деформация семьи есть не что иное, как нарушение ее структурной целостности, что в настоящее время связывается с отсутствием одного из родителей. Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений в ней, а также с принятием и реализацией в семье системы негативных ценностей, асоциальных установок и т. п. В настоящее время все большее внимание уделяется именно фактору психологической деформации семьи. Многочисленные исследования убедительно свидетельствуют, что психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, подростка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения. Имеются данные, что хотя родители как центр ориентации и идентификации отступают в подростковом и юношеском возрасте на второй план, это относится лишь к определенным областям жизни. Для большинства молодых людей родители и особенно мать остаются главными эмоционально близкими лицами и в этом возрасте.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы пути социализации личности в семье?
2. Как влияет стиль родительского поведения на социальное развитие ребенка? Какие модели родительского поведения вы знаете?
3. Что такое структурная и психологическая деформация семьи?
4. Каково влияние структурной и психологической деформации семьи на развитие личности?
5. Как изменяется роль и значение семьи по мере взросления ребенка?

Глава VII

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ВАРИАНТЫ ИХ РЕШЕНИЯ

К педагогическим задачам относят:

1) задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
2) задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;
3) задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
4) задачи по организации деятельности учащихся;
5) задачи по формированию общественного мнения коллектива;
6) задачи по переориентации ученика;
7) задачи по изменению отношения к учению;
8) задачи по закреплению привычки, интереса;
9) задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
10) задачи по росту самостоятельности;
11) задачи на развитие и проявления творчества;
12) задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
13) задачи по педагогическому стимулированию;
14) задачи по самовоспитанию.

Задачи по проектированию содержания и отбора способов деятельности учеников

З а д а ч а 1. *Учитель литературы планирует урок по теме: «"Особенный человек" Рахметов в романе Чернышевского "Что делать?"»*[1] .

Как провести урок?

В форме беседы? Нет. Это в какой-то степени распылит материал, и вряд ли каждый постигнет образ Рахметова во всем объеме и глубине.

[1] Фрагмент из книги Ю. Л. Львовой «Творческая лаборатория учителя» (М., 1985).

А если лекция? Нет, ведь в лучшем случае ученики будут заинтересованными слушателями...

Может быть, доклад сильного ученика? Доклад? Нет, вряд ли он окажется результативнее лекции учителя. И все-таки необходим доклад, это точно/Только в новой форме: ученики должны встать в позицию исследователей. И это получится, если докладчиком будет не один ученик, которого я назначу, а все, весь класс.

Да, они получат задание: каждому приготовить доклад на тему «Особенный человек Рахметов как воплощение идеала автора».

Пройду по рядам, бегло просмотрю материалы (план, конспект, тезисы, подбор аргументов, цитат и пр.), выберу одного докладчика. Кого? Лучше не самого сильного: он может так исчерпывающе и убедительно изложить материал, что конференция по докладу не состоится. Значит, слабого, который схематично раскроет образ Рахметова? Это убьет урок. Надо выбрать такого докладчика, у которого добросовестно сделана работа, но, как правило, есть «белые пятна», спорные мысли, словом, все, что дает пищу и для познания, и для дискуссии в классе.

Итак, доклад. А чтобы ребята были не пассивными слушателями, нужно предложить им по ходу доклада набросать его план и потом сравнить этот план со своим. Готовясь к дискуссии, ребята составят рецензии на доклад.

Стоп! Рецензии... Представляю, как начнут «раскачиваться» ребята. Уйдет много времени. Нельзя! Значит, надо раздать каждому карточки с планом рецензии: 1) раскрыта ли тема? 2) достаточно ли доказательств? 3) последовательно ли расположен материал? 4) что вызывает возражения, что можно дополнить? 5) каков язык докладчика? 6) какую оценку заслужил докладчик?

Так, хорошо. После доклада надо организовать дискуссию, а в заключение подвести итог урока, оценить работу учеников и предложить на дом сочинение «Уроки Рахметова».

Вопросы и задания

1. На что опирался педагог в отборе способов работы на уроке?
2. Выделите из текста формы работы на уроке в соответствии с логикой размышлений педагога.
3. Разбейте весь фрагмент на смысловые «единицы», отражающие мотивы выбора педагога. Оцените выбор, сделанный в каждом случае.

Задача 2. *Организация деятельности учащихся на. уроке.*

Изучение по ботанике темы «Основные группы растений».

В начале урока каждый ученик в течение 20 минут под руководством учителя овладевает необходимыми программными знаниями, умениями и навыками по одной из групп растений на выбор — бактерии, водоросли, грибы, лишайники, мхи, папоротникообразные,голосеменные и т. д. /

Затем до окончания урока все ученики по очереди работают в парах сменного состава друг с другом, они меняются ролями, выступая то в качестве обучаемых, то в качестве обучающих.

Вопросы и задания

1. Какие задачи решал педагог, организуя процесс обучения таким образом?

2. Какие способы влияния и от кого ощущали на себе ученики в процессе изучения темы?
3. В чем вы видите педагогическое значение ситуаций выбора в процессе обучения?

Задача 3. *Организация групповой деятельности учащихся в форме деловой игры (на уроке химии).*

Учитель: «Представьте, что вы создаете современный завод по производству искусственного волокна из отходов лесоматериалов. Для этого вам необходимо организовать работу следующих отделов предприятия: химико-технологического, инженерно-экономического, экологического, подготовки кадров».

Далее учитель сообщает необходимые цифровые данные. После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыражения каждого. О результатах работы группы по сути решения проблемы в целом докладывает ее руководитель, поочередно предоставляя слово «специалистам», а те раскрывают детали защищаемого проекта. Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы и каждого «специалиста».

Вопросы и задания

1. Дайте оценку применяемым методам обучения.
2. На какие принципы опирался педагог в своей работе?
3. Выделите основные элементы деловой игры. В чем ценность игровых форм организации педагогического взаимодействия?

Задачи по изменению отношения к учебе

Задача 1

«Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре.

— Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке?

На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопрос учителя, посмотрел по сторонам торжествующе. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил:

— Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

Вопросы и задания

1. В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.
2. При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплен?
3. Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические?

Задача 2

Спонсоры факультета в честь празднования юбилея университета выделили три туристических путевки в качестве премии лучшим студентам.

Как, по какому принципу провести отбор кандидатов на поездку среди студентов всего факультета?

- Совет факультета решил провести конкурс среди студентов каждого курса и наградить победителей премией.
- Совет факультета собрал старост групп и, проанализировав академическую успеваемость всех студентов, с помощью общественного мнения принял решение.

Вопросы и задания

1. Каким принципом вы бы руководствовались в подобной ситуации? Обоснуйте свой выбор.
2. Предложите свой вариант решения такой проблемы.

Задачи по педагогической диагностике

Задача 1. *На выявление жизненной позиции старшеклассников.*

Всем старшеклассникам школы предложили принять участие в составлении «джентльменского набора» — списка качеств своего ровесника через газету «Алые паруса». На ее страницах был предложен ряд вопросов. Часть из них состояла в том, чтобы закончить предложение:

- Какие качества характеризуют современного человека?
- Кого можно сегодня назвать «джентльменом»?
- Как вы прокомментируете шутку англичан, что «джентльмен — это тот, кто кошку назовет кошкой, даже если на нее наступит»?
- Больше всего я ценю в человеке...
- Считаете ли вы себя современным человеком? А джентльменом? Почему?

Вопросы и задания

1. Дайте свой вариант ответов на все предложенные вопросы.
2. Какой из задаваемых вопросов вы считаете наиболее важным для понимания жизненной позиции современного молодого человека?

Задача 2. *На выявление характера взаимоотношений среди ребят классного коллектива и их нравственной готовности к принятию справедливых и самостоятельных решений.*

Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь — после окончания уборки. Значит тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы — самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса.

Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

Вопросы и задания

1. В чем ценность данного приема организации деятельности?
2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?
3. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.
4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?

Задача 3. *«Пропала ручка».*

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое. Она поставила перед собой задачу — используя психологические особенности младшего школьного возраста, создать ситуацию, в которой воришка, соблазнившийся чужим, прямо или косвенно выдал бы себя. Младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах.

Способ решения. Учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

— Почему у тебя спичка сломана? — спросила учительница.

- — Я ее поломал, чтобы она не росла, — ответил мальчик.

Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи.

Учительница объяснила малышу, что нельзя без разрешения брать чужое, так как это сразу будет обнаружено. С тех пор вещи в классе перестали пропадать.

Вопросы и задания

1. Выделите в тексте момент, раскрывающий психологический аспект решения педагогической задачи.
2. Как бы вы поступили на месте педагога в подобных обстоятельствах? Предложите свой вариант решения задачи.

Задача 4. *«Что делает нас людьми?»*

Выберите из предлагаемого списка те свойства, которые характерны для человека, и запишите их в левый столбец, а те, что присущи животным, — в правый.

1. Может жертвовать собой для других.
2. Действует согласно инстинкту.
3. Обладает чувством времени.
4. Никогда не пожертвует пищей.

5. Способен на глубокую привязанность.
6. Ищет высшее понимание истины.
7. Его отличает чувство ответственности.
8. Сам решает, как себя вести.
9. Нанося другому вред, не чувствует вину или стыд.
10. Может отложить исполнение своих желаний, если это мешает другому.
11. Способен выражать себя через искусство.
12. Чувствует потребность в свежем воздухе, тепле.
13. Может плавать, бегать, лазать.
14. Может мечтать и оценивать красоту.

Задача 5.0 *взаимоотношениях, интересах, увлечениях в семье школьника. Из материалов школьных сочинений.*

Пятиклассники написали сочинение по рисункам учебника «Как я помогал маме». На одной картинке мальчик достает из стенного шкафчика банку с вареньем. За этой процедурой с интересом наблюдает серый кот. На другой картинке — мальчик, схватившись за голову, смотрит на осколки банки и разлившееся варенье. Кот в ужасе бежит с места происшествия.

Сочинение Саши К.: «Если бы у нас дома произошла такая история с вареньем,— пишет он, — я бы сказал, что банку разбила кошка.'Когда говоришь — ничего не бывает. Просто мама отлупила бы кошку...»

Сочинение Валеры Ш.: «Когда я вынимал из шкафчика банку, нетерпеливая Мурка прыгнула и схватилась когтями за штанину. От неожиданности я выпустил банку... Я не стал говорить маме про кошку, она бы ее выгнала. А куда бы Мурка делась?..»

Вопросы и задания

1. В чем педагогическое назначение таких сочинений?
2. Какие стороны личности проявились у мальчиков в сочинении?
3. Как могут быть использованы сочинения в воспитательной работе с детьми?
4. Как следует отреагировать педагогу на откровенное высказывание мыслей учениками?
5. На какие просчеты в воспитании педагогу и родителям следует обратить внимание в последующей воспитательной работе с Сашей К. и Валерой Ш.?
6. Какие пути преодоления этих ошибок видите вы?

Задача-игра. *«Прогулка по лесу».*

«Закройте глаза, — говорит воспитатель детям, — расслабьтесь и представьте себе следующие картины:

Вообразите себе, что вы идете по лесу. Вы очень ясно представляете себе этот лес — какие там растут деревья, какая там трава, цветы, насекомые, животные, как он освещен, какое это время года. Есть ли там дорога или тропинка, или вы сами прокладываете себе путь по бездорожью в тропиках, джунглях или в тайге.

Потом вы находите на земле чашку. Ее тоже нужно вообразить во всех подробностях: старая она или новая, чистая или грязная, из чего сделана, какого цвета и размера.

Продолжая гулять, вы встречаетесь с препятствием. Это может быть стена, забор, канава. Представьте себе в подробностях свои ощущения и действия.

Затем вообразите, что вы оказались у дома. Какой он? Вы заходите в дом, внимательно осматриваетесь, делаете все, что захотите. Вообразите обстановку дома во всех подробностях: мебель, освещение и т. п. Затем вы выходите из дома и идете дальше.

Вы встречаете злого волка. Что вы предпримете? Как выйдете из положения?

Когда волк убегает, вы продолжаете прогулку... и вот вы набрели на озеро. Подойдите к озеру поближе и делайте все, что захотите.

Наконец вы очутились возле длинной высокой стены. Вы не можете увидеть, что за ней. Что вы предпримете?»

Ключи к игре

Лес — это общество. Состояние леса показывает умение жить в обществе. Какой для вас этот лес, таким вы видите окружающий мир людей.

Чашка — это вы сами, ваш собственный образ. Какой он: чистый и светлый или темный и грязный?..

Препятствие и то, как вы преодолеваете его, — это умение справляться с трудностями.

Дом и то, что вы делаете в нем, — это семья и семейные отношения.

Волк и то, как вы справляетесь с ним, — это способность преодолеть свой страх.

Стена — это образ, означающий смерть и ваше отношение к ней.

Задача на выбор линии поведения или способа воспитательного воздействия

«В минувшую субботу — а стояла сентябрьская, на удивление располагающая к доброму настроению погода — меня остановил на улице мальчик и просто сказал:

— Дядя, дайте, пожалуйста, 3 рубля...

Я глянул на мальчика и понял, что мальчик сыт, ухожен, одет аккуратно, на лице — здоровый румянец.

— Послушай, а зачем тебе деньги?

— Мороженого захотелось...»

Способы решения:

1. Я, признаться, не нашел ничего лучшего, как спросить: «Тебе не стыдно?»
2. Я взглянул на него выразительно и, ничего не сказав, пошел дальше.

Вопросы и задания

1. Какое решение кажется вам более верным?
2. Как бы вы отреагировали на подобные слова мальчика?
3. О чем говорит данная жизненная ситуация?
4. В чем вы видите причины возникновения таких ситуаций?

Задачи на применение метода «пример»

Задача 1.

В класс пришла новая девочка. Ее настороженность и замкнутость навели группу мальчишек на мысль устроить новенькой «прием» в лучших традициях бурсы: «чтобы сразу поняла, куда попала». И когда девочка вышла на перемене из класса, они спрятали ее портфель и с нетерпением стали ждать «спектакля». Все удалось как нельзя лучше: новенькая сразу занервничала, стала спрашивать, кто взял ее портфель.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку микросреды, в которой происходит событие.
2. Можно ли по данному поступку судить о духовном обнищании современных подростков?
3. Кто и как регулирует отношения внутри коллектива в подобных случаях?

Задача 2.

Учительница математики что-то объясняла, а Витя, впечатлительный мальчик, только что получивший тройку по любимому предмету — истории, сидел и раскладывал какую-то бумажку на столе, думая о своей неудаче.

— Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? — обрушилась на него Ксения Витальевна. — Ты стал плохо себя вести...

— Ну и что ж! — вызывающе буркнул Витя.

— Как ты разговариваешь с учителем? Встань!

— А чего мне вставать? Я ничего не сделал...

— Ах, так? Ну, тогда выходи отсюда!

— А я не пойду...

— Нет, пойдешь...

Учительница, взяв мальчика за руку, выгнала его силой из класса под неодобрительный шепот всех остальных школьников.

Вопросы и задания

1. Почему произошел срыв в поведении мальчика?
2. Проанализируйте характер педагогического воздействия учителя на Витю. Дайте психологическое объяснение, инструментовку методам, выбранным учителем.
3. В чем состоял педагогический просчет учителя?

Задача 3.

Отца у Саньки не было, он ушел из семьи два года назад. Мать работала сутками, чтобы прокормить троих детишек. Следить за мальчиком было некому. Он совсем отбился от рук всех педагогов и воспитателей, да и мать свою уже не слушал.

Пожалуй, не было такого сада в поселке, в котором не побывал бы Санька. Впрочем, такой сад был — Матвея Петровича, его соседа. Парнишка боялся забраться в него, уж больно строг был хозяин, который сторожил свой сад с ружьем.

Но однажды все-таки решил Санька залезть в этот сад и сразу же был пойман бдительным стариком. Такого с ним никогда не случалось. Санька сжался в комок и дал себе слово не кричать, если его даже будут бить. А то, что ему сейчас здорово влетит, — в этом он не сомневался.

— Ну, здорово, богатырь, — услышал он голос Матвея Петровича, — Вот ты какой. Ну, садись, гостем будешь.

Легонько взяв Саньку за худенькое плечо, он усадил его за стол под яблоней.

— Как яблоки-то? — ласково спросил Матвей Петрович мальчика. — Э-э, да ты, я вижу, и попробовать-то не успел. Ты с какой яблони сорвал, с этой? Эти яблоки очень вкусные. Давай угощайся, — потчевал он Саньку. — Сад-то я сам разводил, — скупо похвастался старик. — Нелегко было: зимы у нас больно холодные. Да ты ешь, тебе поправляться надо, ишь кости-то как выпирают из-под рубашки.

Матвей Петрович задумчиво посмотрел на сжавшегося, притихшего паренька.

— Ты вот что, — наклонился к нему Матвей Петрович, — захаживай ко мне, а? Сад у меня большой, дела нам с тобой обоим хватит. Я тебя всем премудростям научу, глядишь, впоследствии садоводом станешь. А дело это не простое. Яблоня, она все равно что человек, внимания требует. Ну как, придешь? Вот и хорошо, — обрадовался старик, хотя Санька не мог вымолвить ни одного слова. Он был поражен словами и отношением к себе Матвея Петровича.

— А яблоки, — продолжал тот, — возьми с собой, мать и сестренок угостишь. Я тебе сейчас еще нарву.

Матвей Петрович нарвал яблок, положил их в плетеную корзинку и отдал Саньке.

— Корзинку завтра или в другой раз принесешь. Ну иди, — легонько потрепал грубой ладонью Санькины волосы и пошел за водой. А когда оглянулся, увидел... Санька, неисправимый озорник и хулиган, стоял и ясными, добрыми глазами смотрел ему вслед...

Потом они стали друзьями, и Санька сильно к нему привязался, чувствуя заботу и понимание мудрого человека.

Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решил в этой ситуации Матвей Петрович?
2. Как ему удалось превратить причину конфликта в повод для зарождения добрых отношений с трудным подростком?
3. При каких условиях метод наказания приносит результаты?

Задачи на выбор способа поведения

Задача 1.

Представьте себе, что к вам пришел товарищ, который живет далеко от вас. Пришел за книгой, которую вы ему обещали, но забыли вовремя приготовить. Ее надо долго искать.

Как вы будете действовать и что предложите товарищу?

Задача 2.

Представьте себе, что вы пришли в театр тогда, когда в вашем ряду все зрители уже сидят на местах, а вам предстоит пройти на свое место, которое расположено в середине.

Как вы будете действовать?

Задача 3.

Вы пришли в театр. И вот в самый напряженный момент спектакля, когда все сосредоточенно следят за ходом развития действия, кто-то, сидящий неподалеку, начинает переговариваться со своим соседом, смеяться. А позади, чуть ли не за вашей спиной, кто-то угощается конфетами и шуршит бумагой.

Что вы испытываете? Как вы поступите в такой ситуации?

Задача 4.

Вы с девушкой стоите на перроне в ожидании поезда. Девушка доела мороженое. Она смяла в комочек бумагу от мороженого и, оглядываясь по сторонам, ищет глазами урну, чтобы ее выбросить. Вдали уже показался приближающийся поезд.

Куда же выбросить бумагу? Ваши действия?

Задача 5.

Владимир ехал в автобусе. Вдруг водитель автобуса неожиданно резко затормозил. Юноша не удержался и толкнул рядом стоящую даму. Он сразу же извинился, но в ответ услышал брань. Владимир пытался объяснить, что он не виноват, что он не мог удержаться от толчка и что за свою неловкость он приносит извинение. Но разобиженная дама обвинила юношу в невежливости, в том, что он задел ее намеренно.

Какими могут быть дальнейшие действия юноши?

Задачи на выбор стратегии жизни и образа поведения

Задача 1.

Вообразите двух людей. У каждого — десять хороших друзей. Теперь представьте себе, что один из них каждый день просит своих друзей помочь ему: одолжить деньги, еду, оказать другие услуги. Обращаясь к ним, он говорит, что если они действительно его друзья, то не откажут ему в этом.

Теперь обратимся к другому. Каждый день он встает пораньше, чтобы все самому сделать и успеть. Он всем сердцем предан своим друзьям, поэтому просто звонит им довольно часто и без причин, навещает их, помогая, чем может, не обременяя своими просьбами или подчеркивая, как для него важна дружба.

С кем из этих двух людей вы хотели бы дружить?

Задача 2.

Тимур сильно отставал по математике. За партой впереди него сидела Таня — круглая отличница по всем предметам. Внешне она не отличалась ни яркостью, ни

привлекательностью. К тому же на фоне шумных и разговорчивых одноклассниц она казалась тихой и скромной. К концу года, перед выпуском, Тимур запаниковал. Он всеми силами искал способ сдать математику хорошо. Через некоторое время он принялся оказывать Тане знаки внимания и подарил ей ко дню рождения цветы. Он стал часто подходить к ней на переменах, стараясь ее развлечь, рассказывал смешные истории. Никто не уделял Тане такого внимания, поэтому теперь ей казалось, что она Тимуру по-настоящему нравится. На выпускных экзаменах Тимур полностью переписал ее работу и получил по математике «отлично».

Может ли существовать добро без зла? Почему так важна мотивировка поступка?

Если бы об этом узнал учитель математики, что бы он сделал?

Задача 3.

К вам сегодня днем подошел друг, с которым вы давно не виделись, и пригласил вас в театр. Вы охотно соглашаетесь, и друг очень рад, что вы проведете это время вместе. Затем вы звоните маме на работу, чтобы предупредить ее, но прежде чем вы успеваете что-то сказать, она радостно говорит, что звонок очень кстати: она просит посидеть дома вечером с младшим братом. Ей необходимо встретиться с одним из коллег и пойти после работы на совещание; это для нее очень важно, так как могут открыться новые перспективы в работе и в материальном положении семьи.

Решения

1. Если вы думаете только о том, чтобы не расстроить свою маму, то скажете своему другу, что не сможете пойти — совесть замучает. Вы останетесь дома, чтобы присматривать за братом, но неохотно, так как сделаете это только из боязни разочаровать или рассердить маму. И самое неприятное — то, что друг наверняка обидится, и не потому, что вы не смогли пойти, а из-за вашей нечувствительности и отсутствия понимания.
2. Если для вас важнее реакция друга, то ваше решение будет зависеть от его мнения. Мать очень расстроится не потому, что она не пойдет на встречу, а из-за вашей неискренности и пренебрежения семейными интересами и ее просьбой.
3. Если Вас в основном интересует материальная сторона проблемы, то главным будут деньги — чтобы мама заработала побольше и купила вам больше вещей. А мама при этом будет гордиться вами и благодарить за помощь. Но заслуживаете ли вы ее благодарности? Прав ли будет ваш друг, если усомнится в вашей честности и искренности?
4. Если вы эгоцентричны, то вас будет интересовать лишь максимальная выгода. Что лучше — сходить развлечься или заработать несколько лишних очков у матери, чтобы в следующий раз она разрешила вам съездить к приятелю, живущему за городом?
5. Если вы здравомыслящий человек и понимаете важность сбалансированного подхода к любой ситуации, то постараетесь оставить в стороне эмоциональную сторону вопроса и взвесить все «за» и «против». Вы рассмотрите ситуацию и свои действия с учетом потребностей матери, финансовых интересов

семьи, интересов друга, других обстоятельств. Затем вы учтете возможные результаты и последствия альтернативных решений.

Задание

Выберите наиболее приемлемое для вас решение или предложите свой вариант.

Задачи на выбор стиля поведения под «давлением среды»

Задача 1.

Идет обсуждение рассказа, который вы только что прочитали все вместе. Большинство однокурсников придерживается сходной точки зрения. И только Андрей, зануда, как всегда, не согласен. Он отчаянно доказывает свое мнение, которое у него всегда особое. Он ведет себя как настоящий всезнайка, и всех это обычно злит. Однако в этот раз ваша точка зрения совпадает с тем, что рассказал Андрей. После того как он высказывается, педагог обращается к вам. Вы согласны с Андреем, но знаете, что группа попросту поднимет вас на смех, если решит, что вы с ним заодно. Как вы поступите?

Решения

А(отсутствие сопротивления среде). Ни в коем случае не скажете то, что думаете. Вы выскажете мнение, сходное с тем, что высказала почти вся группа. Вы никому не признаетесь, что думаете на самом деле.

Б *(возможный компромисс).* Вы не будете лгать, но постараетесь найти уклончивый ответ: не скажете, что согласны со всеми, но и не скажете, что думаете на самом деле, потому что не хотите терять уважение однокурсников.

В *(не подвержены влиянию среды).* Вы говорите то, что думаете. Вы не пытаетесь опровергнуть мнение всех, но четко высказываете свою позицию, несмотря на то, что она совпадает с позицией Андрея.

Задание

Выберите вариант решения или предложите свой.

Задача 2.

Однажды вы вместе со своими приятелями идете в гости к другу. Родителей нет дома, и ребята начинают пить спиртные напитки. Они передают бутылку по кругу, а когда она кончается, принимаются за следующую. Вы не хотите пить. Вам неловко из-за того, что другие делают это. Вы шепотом говорите другу, что не хотите, но он только смеется над вами: «Да ты попробуй, не век же нам оставаться детьми!» Как вы поступите?

Решения

А. Станете пить, потому что все остальные пьют, а вы не хотите, чтобы над вами смеялись или обсуждали вас за глаза.

Б. Придумываете отговорку, чтобы не пить, вроде: «Я принимаю лекарство, его нельзя смешивать со спиртным».

В. Просто говорите: «Нет, спасибо» или «Я не хочу».

Вопросы и задания

1. Какое решение вы примете, оказавшись в подобной ситуации?
2. Если вас не устраивают предложенные варианты, опишите свой способ решения задачи.

Задача 3.

В вашей группе есть очень несимпатичный мальчик, Василий. Он действует всем на нервы. Он занят только собой, все время болтая о своих успехах, о папиной заграничной машине и о том, сколько ему привозят подарков. Постоянно на кого-то жалуется или к кому-то придирается. Как-то раз вы останавливаетесь поболтать с группой приятелей или приятельниц. Всплывает имя Василия, и они начинают отпускать злые шутки на его счет. Все смеются. Вам делается не по себе, ведь вы знаете, что одна из причин, по которой Василий так себя ведет — у него нет друзей, и все к нему относятся недоброжелательно. Шутки вам не нравятся, и вам действительно неприятно, что все над ним смеются, хотя он и не ваш друг.

Как вы думаете, что вы станете делать в такого рода обстоятельствах? Выберите вариант возможных действий или предложите свой.

Решения

А. Смеетесь вместе с другими. Вам от этого не по себе, но вы не хотите, чтобы другие подумали, будто вы его поддерживаете.
Б. Не смеетесь над шутками, хотя и не высказываете своего отношения к ним.
В. Не смеетесь и говорите другим, что вам не нравится, как они говорят о Василии за глаза.

Задача 4.

Вы слышите беседу двух популярных на курсе девушек о вашей лучшей подруге. Вас злит то, что они говорят о ней гадости, но вы знаете, что они начнут относиться к вам с подозрением, если встать на ее защиту. У вас три возможности:

А. Побежать к своей подруге и передать ей весь разговор.
Б. Пройти мимо и притвориться, что ничего не слышите.
В. Вмешаться в разговор и защитить свою подругу.

Вопрос

Что бы вы предпочли?

Задача 5.

Родители дарят вам на день рождения меховую шапку, от которой вы в восторге. Вызнаете, что отец долго копил деньги, чтобы купить ее. Вы рады новой шапке. Но когда вы приходите в ней в университет, кто-то из знакомых говорит: «Где ты раздобыла этот ужас?» Реакция другого не лучше: «Ого! Из какого это чудо-юдо зверя сделана твоя шапка?» Если бы так произошло, как бы вы поступили?

Решения

А. Решили бы, что шапка действительно не к лицу и что она вам самому не нравится.

Б. Шапка по-прежнему вам нравится, но теперь вы надеваете ее только в присутствии родителей и других взрослых.
В. Шапка вам нравится, и вам нет дела до того, что говорят приятели.

Задача на выбор варианта ответа

— Мам, дай, пожалуйста, деньги на дискотеку!

Варианты ответов

1. Возьми (дает больше, чем надо), сдачу принесешь.
2. Ты знаешь, где у нас деньги лежат. Возьми побольше, может быть, захочешь там что-то купить или кого-то угостить.
3. Нет у меня, надоел ты мне со своими просьбами, когда сам будешь зарабатывать?
4. Ты вчера у меня полтинник взял? Нет? А кто же? Ну-ка, покажи карманы!
5. Мы в ваши годы по дискотекам не ходили, а учились и трудились, а вы...

Вопросы и задания

1. Проанализируйте все варианты ответов с точки зрения их педагогического влияния на дочь или сына. Какую позицию демонстрирует каждый ответ?
2. Какому ответу Вы отдаете предпочтение? Почему?
3. Что необходимо учитывать родителям в подобных ситуациях?

Задачи на переориентацию

Задача 1.

В классе появился новенький — Виталий. Первые дни мальчик посещал занятия и вел себя хорошо. Но спустя несколько дней он перестал появляться в школе. От милиционера педагоги узнали, что Виталий вместе с группой ребят украл аудиотехнику. Классная руководительница отправилась домой к Виталию. Ничего радостного она не узнала и никакой помощи не ждала, так как узнала, что отца нет, а мать ведет аморальный образ жизни.

И вдруг педагог вспомнила о разговоре с Виталием и его друзьями. Это была встреча на улице, где Виталий что-то рисовал на асфальте. Один из друзей сказал о больших способностях Виталия к рисованию. Узнав, где живет этот друг Виталия, классная руководительница нашла там и Виталия. Неприветливо встретив учителя, Виталий был удивлен неожиданным предложением Татьяны Викторовны — помочь в оформлении наглядных пособий к ее урокам. Для этого она дала ему деньги на покупку бумаги, красок и других необходимых материалов.

На следующий день дома у педагога Виталий мастерил и готовил наглядные пособия. В результате он стал приходить к ней домой каждый вечер с готовыми рисунками,таблицами.

Лишь к началу следующего года Виталий попросил учительницу помочь вернуться в школу, но только в ее класс.

Хорошо, что администрация школы поддержала такой интерес, организовав для Виталия обучение по индивидуальной программе, чтобы совсем его не потерять.

Итак, Виталий стал регулярно посещать школу и усердно учиться.

Вопросы и задания

1. Какие приемы педагогического воздействия использовал учитель?
2. Чем можно объяснить расположение мальчика к учителю?
3. Какая сторона человеческих отношений отразилась в истории с Виталием?

Задача 2.

Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акции, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висит на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления ослушаться, проявить своенравие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

— Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки.

Эта похвала застала Колю врасплох... Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал срывать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

— Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку...

Мальчик увлекся работой. Нашелся еще один отважный мальчуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

Вопросы и задания

1. Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.
2. Когда слово учителя производит воспитательный эффект?
3. О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфликтно настроенными людьми?

Задача 3.

Ребенок обругал своего приятеля. Соседка рассказала об этом родителям.

— Я считаю, что все высказал по заслугам. Так ему и надо, — подросток старается объяснить и доказать родителям свою правоту.

— То есть это метод борьбы с теми, кто неправ? — уточняет отец.

— Да.

— И ты мог бы такое сказать маме, если бы она была неправа?.. Нам не нравится этот поступок, но мы любим тебя и верим, что это больше не повторится.

Вопросы и задания

1. Вы согласны с приведенными отцом доводами? Насколько оправдано в данной ситуации сравнение с отношением сына к матери?
2. Оцените средства педагогического воздействия отца на сына.

3. Как вы понимаете обучение родителями своих детей культуре взаимоотношений с людьми?

Задача 4.

В университете многие однокурсники Тани считают большим шиком курить. И Татьяна тоже постепенно пристрастилась к сигаретам. Мама не раз замечала, как подружки курят, но не разу не сделала им замечания, хотя весь ее вид выражал неудовольствие.

А однажды она сказала дочери:

— Давай поедем с тобой в Озерки.

— Почему именно в Озерки? — спросила Таня.

— Узнаешь, — таинственно пообещала она...

Они приехали в Озерки, шли среди каких-то новостроек. И вдруг остановились. Мама сказала:

— Здесь был тот самый убогий ресторанчик, где собирались подонки общества и куда вечерами приходил Блок. Именно здесь он встретил женщину, которую воспел в своих стихах. Ты помнишь? «И каждый вечер, в час назначенный (иль это только снится мне?), девичий стан, шелками схваченный, в туманном движется окне. И медленно, пройдя меж пьяными, всегда без спутников, одна, дыша духами и туманами, она садится у окна...» Обрати внимание, девочка, великий Блок никогда не говорил о лице своей незнакомки: «...странной близостью закованный, смотрю за темную вуаль и вижу берег очарованный и очарованную даль...» Неизвестно, красива женщина или нет, правильны ли черты ее лица или дисгармоничны? Оказывается, даже великому эстету Блоку не это важно в образе Прекрасной Дамы. В его незнакомке столько женского достоинства, сдержанности, элегантности, женственности, что ни один мужчина не смеет прикоснуться к ней нечистым взглядом или жестом.

Мама помолчала и вдруг неожиданно спросила:

— Ну, а можешь ли ты себе представить, чтобы кто-то посмел похлопать по плечу Прекрасную Даму и сказать: «Дай прикурить!»

Мама знала дочкину любовь к Блоку и умело воспользовалась ситуацией общения, чтобы изменить отношение девушки к курению.

Вопросы

1. Оправдана ли такая нетерпимость матери в отношении потребности к курению, сложившейся у дочери?
2. Насколько психологически и педагогически целесообразны действия матери?
3. Какие последствия здесь можно прогнозировать?

Задачи на оказание помощи в разрешении конфликта

Задача 1.

Идя на урок, педагог видит у кабинета толпу ребят и двоих дерущихся подростков. Педагог попросил всех зайти в кабинет, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с мальчиками, педагог спрашивает:

— Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка?

Мальчики молчат, они угрожающе смотрят друг на друга.

— Это секрет? — серьезно спрашивает педагог.

Они кивают головой.

— Тогда сделаем так, даю вам 5 минут — поговорите как мужчина с мужчиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в класс более крепкими друзьями, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы.

Вопросы и задания

1. Прав ли учитель? Чем он руководствовался?
2. Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?
3. Какое решение приняли бы вы в подобном случае?

Задача 2.

Дима (Д.): Леша сегодня не хочет со мной играть. Он не хочет делать то, что делаю я.

Мама (М.): Ты сердишься на Лешу?

Д.: Еще бы! Не хочу больше с ним играть. Не буду с ним играть.

М.: Ты так на него сердишься, что не хочешь больше его видеть?

Д.: Именно так. Но если я перестану с ним дружить, с кем я буду играть во дворе?

М.: А тебе бы не хотелось остаться одному?

Д.: Конечно. Мне так и хочется на него броситься с кулаками.

М.: Ты хочешь поладить с ним, но тебе трудно на него не сердиться?

Д.: Он всегда охотно соглашался делать то, что предлагал я. А теперь он больше не хочет, чтобы я им командовал.

М.: Да, теперь тебе на него не так уж легко повлиять, как раньше.

Д.: Это точно.

М.: Такой он тебе, наверное, больше нравится?

Д.: Мне трудно перестать им командовать — я так к этому привык. Может быть, мы с ним не будем ссориться, если я иногда соглашусь делать то, что он предлагает. Как ты думаешь?

М.: Ты думаешь, что если время от времени ты будешь ему уступать, ваши отношения станут лучше?

Д.: Может быть. Я попробую.

М.: Вот и молодец, попробуй.

Вопросы и задания

1. Носят ли вопросы и суждения мамы поучительный характер?
2. Какие высказывания вы бы убрали из диалога? Почему?
3. Дайте характеристику диалога с точки зрения поиска средств для разрешения конфликта. Какую позицию при этом выбрала мама? По каким признакам можно судить о ее ненавязчивой помощи сыну?

Задача на усиление внимательности и самоконтроля

Учитель дает задание: на слух определить, из скольких самостоятельных предложений состоит отрывок из стихотворения Ф. Тютчева:

Смотри, как запад разгорелся
Вечерним заревом лучей.
Восток померкнувший оделся
Холодной сизой чешуей!
В вражде ль они между собою?
Иль солнце не одно для них
И, неподвижною средою
Деля, не соединяет их?

Ученики ответили, что в этом отрывке выделяются четыре предложения.

— На основании чего, — задает вопрос учитель, — вы установили, что он состоит из четырех предложений?

Вопросы

1. Зависит ли эффективность выполнения задания от возраста школьников или каких-либо еще факторов?
2. Какую концепцию или модель обучения иллюстрирует данный фрагмент?

Задача на рост самостоятельности

Выбери из списка юмористических фраз предложения, которые могут быть полезны несамостоятельному человеку.

- До глубокой мысли надо приподняться.
- Не можешь жить, займись чем-нибудь другим.
- Чтобы дойти до источника, нужно плыть против течения.
- Мудрость бесконечна, можно и заблудиться.
- Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
- В жизни всегда есть место подвигу, нужно только быть подальше от этого места.
- Не пляши под любой лейтмотив.
- Если ты не самый близкий друг и товарищ самому себе, то ты не можешь быть ничьим другом.
- Свободно только падение.
- Чем больше переживаешь, тем меньше живешь.
- Слишком светлое будущее непрактично.
- Чтобы быть собой, нужно быть хоть кем-нибудь.
- Занимая деньги, подумай, нужны ли тебе еще твои друзья.
- Чувство собственного достоинства не всегда достойно.
- Нет позиции, принимай позу.
- Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
- И пустое место борется за место под солнцем.

- Карабкаться в гору еще не значит стремиться к возвышенному.
- Идущий прямо к цели гнет свою линию.
- Если вам хорошо и вы хотите, чтобы вашим друзьям было тоже хорошо, скажите им, что вам плохо.
- Точка зрения не должна быть мертвой.
- Не будь умнее, чем позволено.
- Если поступать по совести, никогда не ошибешься на чужой счет.
- Если все время мыслить, на что же существовать?
- Безопаснее всех те пути, которые никуда не ведут.
- Если стоять на нескольких точках зрения, обязательно займешь устойчивое положение.
- Кому море по колено, тот и в луже утонет.

Задачи на проявление и развитие творчества

Задача 1.

При изучении биогеоценозов педагог выбирает несколько участков одинаковых биогеоценозов, которые находятся на разных стадиях рекреационной дигрессии: например, участок, расположенный в черте города, рядом с городом и в 20 км от города. Класс делится на группы, каждая из которых исследует один участок, выполняя при этом одинаковые задания по изучению состояния почвы, растительного покрова, животного мира и сравнения полученных данных с результатами работы прошлых лет. Для этого в группах ученики разделяются по «специальностям»: картографы, геоморфологи, почвоведы, ботаники, зоологи. Каждому «специалисту» выдается инструкция, где обозначен учебный материал, который ученик должен повторить и изучить самостоятельно, перечислено оборудование, даны задания и вопросы. После этого все ученики самостоятельно обрабатывают полученные данные, выявляют причины дигрессии биогеоценозов, ищут способы, направленные на их восстановление. На уроке от каждой группы делается сообщение о результатах исследований, проходит обмен мнениями, формулируются выводы.

Вопросы и задания

1. Какие методы и средства обучения использованы педагогом?
2. Раскройте логику развития творчества у учащихся на данном уроке.

Задача 2.

Вам предлагаются мнения о происхождении жизни на земле:

- «Для возникновения жизни вполне достаточно случайных химических реакций в большой грязной луже» *(доктор биологических наук, профессор Медников Б. М.)*.
- *т* «Мир есть художественное произведение, подлежащее созерцанию, так что через него познается премудрость его Творца» *(Василий Великий. Беседы на Шестоднев)*.

- «Богословие и естествознание — это два рельса, которым во избежание катастрофы лучше не пересекаться и не сливаться. Последствия будут столь печальны, если рельсы разойдутся в разные стороны, либо если одни из них объявят вовсе не нужными и уберут. Кроме того, рельсы лежат крепко тогда, когда они соединены шпалами, положены на единую насыпь на равной высоте. Лишь эти условия сберегут локомотив, несущий человечество, и обеспечат взаимопонимание ученых и богословов» *(По страницам журнала «Биология в школе»)*.

Подготовьте рецензию на эти мнения с опорой на содержание какого-либо текста с целью его критической оценки.

Задача 3.

Представьте себе, что вы перенеслись на машине времени в 50-е годы XIX века и встретились с Чарльзом Дарвином. О каких неизвестных ему достижениях современной биологии, важных для теории эволюции, вы могли бы ему поведать?

Задача 4.

Урок рисования.

— Кто нарисует весенний ветер? — спрашивает учитель.

К доске выходят двое. На одном рисунке дома и дым уносит ветром вместе с трубой, на другом — ветки верб хлещут по разорванным облакам...

— Чудесные рисунки, — поощряет учитель смельчаков. — Но что еще можно добавить? Какую деталь? Посмотрите в окно.

Затем учитель рисует на доске завиток. Его надо продолжить так, чтобы из него получился предмет. У одного получилась машина, у другого — крокодил, у третьего — человечек, у четвертого — ботинок и т. д.

В классе хохот, но каждому хочется добавить свое.

— Вот видите, как много выражает одна только линия. И как по-разному видит мир каждый из вас.

Задача 5.

Воспитательница организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины.

Когда все поднялись на горку, воспитательница сказала:

— Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз — книгу о русской живописи.

— А где эти картины? — спросил кто-то из учащихся.

— Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живого пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть.

Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамка, выражали восторг, приглашали всех посмотреть.

Всеми была признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье.

Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

Вопросы и задания

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?
2. Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.
3. В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?

Проблемные задачи

Задача 1.

— Различия в аминокислотных последовательностях молекул цитохрома С (белок, необходимый для осуществления процесса митохондриального дыхания),— говорит учитель — увеличивается с ростом внешнего отличия между группами животных. Сравнение цитохрома С простейшей бактерии с цитохромом С других организмов дает следующие результаты, характеризующие их отличие друг от друга в процентах:

- бактерия и человек или млекопитающие — 65 %,
- бактерия и птицы — 65 %,
- бактерия и рептилии (черепаха, змея) — 65 %,
- бактерия и рыбы — 65 %,
- бактерия и различные растения — 66 %.

Докажите, в пользу какой концепции развития органического мира свидетельствует этот факт?

Задача 2.

На уроке математики учительница, прежде чем начать выводить формулу площади круга, предложила школьникам задачу следующего содержания:

— Для устройства мостов через небольшие речки под мостом укладывают трубу, пропускная способность которой должна быть не меньше пропускной способности русла реки. Рассчитайте наименьшее значение диаметра трубы, чтобы речная вода беспрепятственно текла по ней. Поперечное сечение представляет собой трапецию с основаниями 5 и 9 м, высотой 1,2 м.

Школьники сами определяли план решения задачи, разделившись на группы. Процесс нахождения площади сечения и диаметр трубы осуществлялся совместно с учительницей.

Задача на педагогическое стимулирование

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

— Давайте я вас рассажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня.

А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе! Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома.

Вопросы и задания

1. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?
2. Можно ли перенести этот прием на подростков?
3. В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

Задачи самовоспитания

Задача 1.

Бенджамин Франклин (1706-1790) — выдающийся американский просветитель и государственный деятель, один из авторов декларации независимости США, опираясь на нравственные ценности своего времени, в молодости составил для себя «комплекс добродетелей» с соответствующими наставлениями и в конце каждой недели отмечал случаи их нарушения. Вот этот комплекс:

- Воздержание. Нужно есть не до пресыщения и пить не до опьянения.
- Молчание. Нужно говорить только то, что может принести пользу мне или другому; избегать пустых разговоров.
- в Порядок. Следует держать все свои вещи на своих местах; для каждого занятия иметь свое место и время.
- Решительность. Нужно решаться выполнять то, что должно сделать; неукоснительно выполнять то, что решено.
- Трудолюбие. Нельзя терять время попусту; нужно быть всегда занятым чем-то полезным; следует отказываться от всех ненужных действий и контактов.
- в Искренность. Нельзя обманывать, надо иметь чистые и справедливые мысли и помыслы.
- Справедливость. Нельзя причинять кому бы то ни было вред; нельзя избегать добрых дел, которые входят в число твоих обязанностей.
- Умеренность. Следует избегать крайностей; сдерживать, насколько ты считаешь уместным, чувство обиды от несправедливостей.
- Чистота. Нужно не допускать телесной грязи; соблюдать опрятность в одежде и в жилище.
- Спокойствие. Не следует волноваться по пустякам.
- Скромность и т. д.

«Но в целом, — так Франклин подводил итог к концу жизни, — хотя я весьма далек от того совершенства, на достижение которого были направлены мои често-

любивые замыслы, старания мои сделали меня лучше и счастливее, чем я был бы без этого опыта... » *{Франклин Б.* Избр. произв. М., 1956. С. 482-483).

Вопросы и задания

1. Пронумеруйте все пункты «комплекса добродетелей» в том порядке, в котором они важны для вас, начиная с самого главного.
2. Составьте свой свод правил, отражающих ваш собственный «Образ-Я».

Задача 2.

Чтобы составить личный план развития, надо высказать собственное отношение к четырем основным сферам жизни человека, отвечая на вопросы:

1. *Деятельность* — обучение в вузе и самореализация личности студента.

   • Хорошо ли я представляю выбранную специальность?
   • Помогает ли мне обучение в вузе при достижении жизненных целей?
   • Какую работу я хотел бы выполнять по окончании вуза?
   • Что мной руководит и подталкивает к получению знаний сейчас? А через пять лет?
   • Что может убедить меня, будто моя будущая работа будет отвечать моим личным требованиям?

2. *Человеческие отношения* — в семье, в вузе, в общении с друзьями.

   • Искренне ли я интересуюсь мнением и точкой зрения других людей?
   • Интересуют ли меня чужие заботы и проблемы?
   • Умею ли я слушать?
   • Навязываю ли я другим свое мнение и свои мысли?
   • Умею ли я ценить людей, с которыми общаюсь?

3. *Здоровье* — психофизическое состояние.

   • Каково мое самочувствие?
   • Соблюдаю ли я режим дня, режим труда и отдыха?
   • Занимаюсь ли я спортом?
   • Каков мой вес (масса тела)?
   • Достаточно ли я сплю?
   • Забочусь ли я о своем теле?
   • Какие меры я могу предпринять для улучшения своего физического состояния?

4. *Душевный комфорт* — психическое состояние.

   • Занимаюсь ли я саморазвитием?
   • Стремлюсь ли я быть хорошо информированным? В чем?
   • Посещаю ли я выставки, концерты, театр?
   • Есть ли у меня какое-либо хобби?
   • Умею ли я владеть собой, своими эмоциями и состояниями?
   • Достаточно ли развита моя воля?
   • Что я могу сделать для душевного комфорта?

Задача 3.

Великий русский педагог К- Д. Ушинский в юности составил для себя следующие правила самовоспитания:

1) Спокойствие, по крайней мере, внешнее, в любых обстоятельствах.
2) Прямота в словах и поступках.
3)Обдуманность действия.
4) Решительность с правом ответственности за поступок.
5) Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6) Делать то, что хочется, а не то, что случится.
7) Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.
8) Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.
9) Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Вопросы и задания

1. Все ли правила вы принимаете для себя? Если нет, то почему?
2. Хотели бы вы дополнить предложенный список? Если да, то чем?
3. Какими правилами вы всегда руководствуетесь в жизни, какому типу воспитания они в большей мере соответствуют?

Задача на стимулирование к самовоспитанию

В гости к Игорю приехал из другого города старший брат. Игорь рослый, уверенный, если не сказать — самоуверенный подросток, толково объяснял старшему брату, почему он хочет стать летчиком-испытателем сверхзвукового самолета...

— Прости, пожалуйста, Игорь, — остановил его брат, — а что практически ты сделал, чтобы приблизиться к своей мечте?

— А что я могу, — удивился Игорь. — В аэроклубе даже в парашютное отделение не принимают. Вот вырасту...

— Спортом занимаешься? Физзарядку делаешь по утрам?

— В хоккей иногда играю, а зарядку нет, не успеваю...

— А по математике у тебя какие успехи?

— Ничего, балла четыре, наверное, будет...

— В авиамодельном кружке занимаешься?

— Кружка у нас в школе нет, а во Дворец творчества ездить далеко.

— В радиотехнике разбираешься?

Игорь молчал. А брат с огорчением ему сказал:

— Ты не можешь не знать, что авиация требует от человека высочайшей физической подготовки и тренированности, а кроме того, надо многое знать и уметь, в том числе и математику, физику, Черчение... Кто же тебе уже сегодня мешает готовиться к своему звездному часу?

Вопросы и задания

1. Какие просчеты в образовании и воспитании Игоря выявились в ходе беседы с братом?

2. В чем вы видите педагогическую целесообразность каждого вопроса и суждения старшего брата?
3. Какие выводы из общения с братом может сделать Игорь?

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

К ситуациям, имеющим педагогическое значение, можно отнести:

1) ситуации стимулирования;
2) ситуации выбора;
3)ситуации успеха;
4) конфликтные ситуации;
5) проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач;
6) ситуации риска;
7) ситуации критики и самокритики;
8) ситуации помощи и взаимопомощи;
9) ситуации угрозы наказания;
10) ситуации самооценки;
11) ситуации общения;
12)ситуации подчинения;
13) ситуации убеждения;
14) ситуации обвинений и выдержки;
15) ситуации быстрого переключения в работе и общении;
16) ситуации соревнования и соперничества;
17) ситуации сопереживания;
18) ситуации проявления невнимания;
19)ситуации ограничения;
20) игровые ситуации;
21) ситуации ответственных решений;
22) ситуации освоения новых способов деятельности;
23) ситуации выражения веры и доверия;
24) ситуации предъявления требований;
25)тренинговые ситуации;
26) ситуация расхолаживания дисциплины и дезорганизации.

Ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений

Ситуация 1.

Первоклашке (в 1998 году) дали нестандартное задание:

— В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, — сказал учитель, — что ты сможешь сам ее решить.

— Моей бабушке сейчас 50 лет.

— Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?

— Столько же, сколько и мне, 7 лет.

— Хорошо, как узнать, сколько лет прошло, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она с 7 лет в школу?

— В школу она пошла в 7 лет, значит, — рассуждает малыш, — она пошла в первый класс — от 50 отнять 7— 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс — в 1955 году.

— Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

Вопросы и задания

1. Когда приобретенные знания становятся личностно значимыми и личностно воспринятыми?
2. Как связаны отношения первоклассника к учебе, к себе и к бабушке?
3. Какими принципами руководствовался учитель?
4. Что можно сказать об атмосфере на уроке?
5. На какой тип взаимоотношений с учениками ориентирован учитель? Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 2.

В 6-й «а» перевели мальчика Юру, который не успевал по русскому языку. В классе, куда он попал, русский язык преподавал очень внимательный к детям и талантливый педагог. Подросток был умным и сообразительным учеником, но с учителем русского языка в предыдущем классе отношения не сложились. И Юра стал пропускать уроки русского языка и небрежно относился к заданиям по этому предмету.

Новая учительница через несколько уроков предложила Юре заниматься дополнительно после уроков. Однажды в минуту откровенности он сказал ей:

— Екатерина Алексеевна, не трудитесь зря. Не тратьте напрасно время. Мне ничего не поможет. Я не буду успевать, мне это давно известно. Я неспособный.

— Откуда тебе известно?

— Все так говорят.

— И ты веришь в это?

— Верю...

— Придется тебе доказать обратное. Ты слышал выражение: кто хочет — тот добьется? И ты можешь добиться. Надо только много работать. Давай заниматься.

Занимались они усердно целую четверть. И вот Юра получил первую четверку по русскому языку. Она была вполне заслуженной. Мальчик хорошо ответил на уроке и выполнил грамотно письменное задание.

На следующий день пришла к учительнице мама Юры.

— Скажите, пожалуйста, это правда, что мой сын получил четверку по русскому языку?

— Правда. Он стал лучше заниматься.

— Екатерина Алексеевна, Вы не представляете, что у нас было вчера дома. Прибегает Юрий из школы и с порога кричит:

— Четверка! Четверка!

— Я не сразу поняла, в чем дело. Спрашиваю: какая четверка?

— Учительница мне поставила четверку по русскому языку.

Успех окрылил подростка. С тех пор Юрий стал усерднее учиться не только по русскому языку. Случались, конечно, и промахи. Но по русскому языку он уже успевал и шел на уроки с интересом.

Вопросы и задания

1. Что лежит в основе успеха Юры?
2. Дайте оценку педагогическим действиям учителя.
3. Подтверждает ли приведенный факт утверждение В. А. Сухомлинского, что «обучение — не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения»?
4. Назовите основной механизм изменения отношения Юры к учению.

Ситуация 3.

Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо приготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат...

Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию.

Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку на плечо и ласково произнес:

— Не волнуйся, все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь... — Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин... медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария... он оказался у Западного. В классе нарастал шум.

— Минуточку, друзья, не будем мешать человеку, — сказал учитель. — Миша сейчас сам разберется. Только, пожалуйста, спокойнее...

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное. Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но не строгим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

— Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное и хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случалось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

— Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...

— Два — Западное и Восточное, — ответил Кузин.

— Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?

— В Восточном полушарии, — сказал Миша.

— Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно...

Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлечь его и не помешать, слушал Мишу с большим вниманием. Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал:

— Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, дальше больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!

Миша, раскрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем.

Вопросы и задания

1. Опишите состояние школьника в данной ситуации.
2. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога со школьником.
3. Зависит ли манера поведения и стиль отношений педагога от его возраста и стажа работы? Дайте аргументированный ответ.
4. Какое влияние на учеников класса может оказать такой стиль деятельности педагога?

Ситуация 4.

Зная застенчивость Наташи, учительница предупреждает:

— Скоро спрошу. Приготовься. Вот текст, с которым ты справишься самостоятельно.

Она дает девочке карточку с текстом, который та должна прочитать. У Наташи есть время побороть смущение, собраться с мыслями. Многим учительница уже выставила поощрительные оценки по данной теме, а у Наташи отметки пока нет. Девочка очень возбудимая, учеба дается ей нелегко.

Вопросы и задания

1. В чем педагогическая ценность такой организации проверки знаний?
2. Какие установки дает педагог?
3. Какой подход к организации образования реализован в данной ситуации?

Ситуация'5.

Пятиклассник Миша плохо запоминал стихотворения и рассказы. У доски обычно произносил две-три первые фразы и умолкал или начинал говорить совсем

не то. Каждая его двойка больно отзывалась в сердце и учительницы и ученика. От ребят она узнала, что Миша очень самолюбив.

— Тогда я рискнула поиграть на его самолюбии, — рассказывала потом Мария Александровна коллегам. — После очередного вызова к доске поставила в дневник Мише тройку, сказав, что сегодня он намного лучше выучил, чем раньше, и можно было бы поставить четыре, если бы не погрешности в интонации.

Мальчик просиял и гордо пошел к своей парте.

— Назавтра я^новь вызвала Мишу к доске. И всем на удивление он отлично пересказал содержание рассказа. В журнале и дневнике появилась первая пятерка по литературе. Это была победа. Вскоре Миша стал успешно учиться и по литературе.

Вопросы и задания

1. На какие психологические и личностные особенности ученика опирался в своих решениях и действиях учитель?
2. Как следует действовать педагогу в дальнейшем?

Ситуации самооценки

Ситуация 1. *Угрызения совести от поступка.*

— Танечка, постарайся сегодня прийти пораньше. Наши новые соседи пригласили нас на чай, будем знакомиться, — попросила мама.

— Чао, мамочка. Приду в шесть. — И дочка выскочила на улицу.

Дальше Таня вспоминает:

«В автобусе, когда ехали домой, мы с Мариной увидели свободные места, сразу же на них сели и стали говорить о том, что было сегодня в школе. На остановке вошла и встала как раз рядом с нами пожилая женщина, в руках у нее были две полные сумки.

— Девочки, — слышу, говорит кто-то, — вы бы уступили место женщине с сумками.

— Вот еще! — резко ответили мы.

— Да, молодежь пошла...

— Ну, завели...

Мы так увлеклись разговором с Мариной... А потом нас сразу все стали воспитывать, говорили с нами грубым тоном. Мы тоже в долгу не остались^

В восемь часов вечера мы с мамой и папой, принарядившись, постучались к новым соседям.

— Пожалуйста, милости просим, — дверь открылась, и мои ноги приросли к полу. — На пороге стояла та самая женщина из автобуса, а на столе были угощения из тех самых тяжелых сумок...»

Вопросы и задания

1. Какое представление о воспитанности Тани и ее подруги получила соседка при встрече в автобусе?
2. Что может подумать соседка о семье Тани?

3. Что значит быть воспитанным человеком?
4. Чем могла бы закончиться эта история, по вашему мнению?

Ситуация 2. *Ценности современной молодежи.*

«Раньше я была очень слабой и доброй. Я не умела ни выразиться крепко, ни защитить себя. Сейчас я совсем другая, все меня побаиваются... Можно быть талантливым, даже трижды талантливым, но если при этом у тебя нет хоть чуть-чуть жестокости, если ты не сильная личность, то ты ломаного гроша не стоишь... Наше время — это время сильных людей, которые умеют отстоять свое место в жизни».

«Мне кажется, что я могу ответить на вопрос: почему мои сверстники не хотят особенно чего-то достигать, что-то делать, из-за чего-то стараться. Для нас не существует этого "чего-то"... Если бы мы жили в период войны, мы были бы другими. Тогда всем все было ясно — или ты честный защитник своей Родины, или ты предатель. А сейчас что защищать, кого?»

Вопросы и задания

1. О чем свидетельствуют эти суждения?
2. Сравните суждения и сделайте выводы.
3. Что можно сказать о ценностных ориентациях молодежи?
4. Какие педагогические советы можно дать в первом и во втором случае?

Ситуации самокритики и самосозерцания

Ситуация 1.

Дочь (Д.): Папа, что тебе нравилось в девочках, когда ты был мальчиком?

Отец (О.): Похоже, ты хочешь знать, что тебе нужно сделать, чтобы нравиться мальчикам?

Д.: Да. Мне кажется, я почему-то им не нравлюсь, и я не понимаю, почему?..

О.: Ты не можешь понять, почему ты им не нравишься.

Д.: Ну, допустим, я мало разговариваю. Я боюсь разговаривать в присутствии мальчиков.

О.: То есть в присутствии мальчиков ты чувствуешь себя скованно и тебе трудно расслабиться?

Д.: Да. Боюсь ляпнуть что-нибудь такое, из-за чего они посчитают меня дурочкой.

О.: Ты не хочешь, чтобы они считали тебя глупой?

Д.: Конечно. А когда я молчу, я нисколько не рискую.

О.: Молчать, конечно, безопаснее.

Д.: Да, но это ничего мне не дает, поскольку из-за этого они все считают меня скучной.

О.: Молчание не дает тебе того, к чему ты стремишься?

Д.: Не дает. Наверное, все-таки надо рискнуть?!

Вопросы и задания

1. Какой можно сделать вывод из содержания диалога?
2. Какой стиль преобладает в отношениях отца и дочери?
3. Оцените форму педагогического руководства со стороны отца в ходе анализа поведения дочери и в ее поиске стиля взаимоотношений с мальчиками.
4. Какова роль родителей в подготовке детей к взрослой жизни?

Ситуация 2.

Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см. В классе она выше всех. К доске выходит сгорбившись, поджимает ноги, сутулится. Каждый выход к доске — страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать — пусть лучше «два», чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно звучат реплики мальчишек: «Эй, каланча!», замечание учителей: «Что это тебя так перекручивает?», когда она выходила к доске, просьба матери: «Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри какая у тебя фигура симпатичная». А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала:

— Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки?.. И шея длиннющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда денешь?..

Вопросы и задания

1. Какими психологическими особеностями подросткового возраста обусловлены суждения и действия Кати?
2. Как помочь Кате в решении ее проблем?
3. Какое влияние оказывает процесс самопознания на воспитание человека?

Ситуация выдержки и проявления вежливости в отношении

В начале урока ученик обнаружил, что с его парты исчезла тетрадь с домашним заданием. Он... (Как прореагировал и что сказал учителю?).

На следующей перемене к пострадавшему ученику подошла девочка из параллельного класса:

— Извини, пожалуйста! У нас в этом же кабинете был предыдущий урок, но я после урока должна была позвонить домой, прибежала перед звонком на урок, в спешке и прихватила твою тетрадь.

— Бывает, но в другой раз постарайся быть повнимательнее, — сказал в ответ мальчик.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам эта ситуация?
2. Какие сведения о воспитании юноши и девушки вы получаете?
3. Можно ли сказать о них, что они воспитанны? Почему?

Ситуации пренебрежения и неуважения других

Ситуация 1.

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам — на вес золота, и возможно, ее предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, он предложил:

— Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, — он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, — это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Вопросы и задания

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?
2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и учащимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?
3. Что можно сказать о самооценке Саши?
4. Можно ли по этим зарисовкам определить линию поведения учителя?

Ситуация 2.

В один дом был приглашен на семейное торжество очень способный молодой человек. Собралось много гостей, и все долго не садились, дожидаясь его. Но он опаздывал. Так и не дождавшись, утомившиеся гости наконец заняли свои места. Юноша явился спустя час. Он не пытался извиниться за опоздание, лишь весело бросил на ходу:

— Встретил знакомого, знаете (он небрежно назвал имя известного ученого), да и заболтался.

Потом он, с трудом протискиваясь между мебелью и причиняя неудобство гостям, обошел стол и каждому сидящему фамильярно протягивал руку. За столом вел себя оживленно, говорливо и на весь вечер завладел застольной беседой. Другим он почти не давал и рта раскрыть — говорил сам или комментировал каждое слово окружающих.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку поведения юноши.
2. Что необходимо знать каждому человеку об общении с людьми?
3. Что может служить причиной такого типа поведения молодого человека?
4. Что бы вы делали, оказавшись в компании такого человека?

Ситуация выбора профессии

Мы много спорили с подругой — какую профессию выбрать. И то вроде не подходит, и это...

— Я точно знаю, куда не пойду: в учителя — не хочу портить нервы; не пойду в химическое производство, так как от общения с химическими препаратами можно потерять здоровье; на фабрику не пойду, так как там превратишься в робота, выполняя механическую и однообразную работу. Я хочу, чтобы на моей работе не портилось здоровье и было интересно. Хотелось, чтобы она была связана с животными и большим количеством поездок.

— Тогда тебе нужно идти работать в цирк! — воскликнула подруга и добавила, — а по мне — лишь бы получать прилично.

Я потом долго думала. Сомневаюсь, есть ли у меня талант для цирка. Может быть, подруга права, и, если нет призвания, надо думать о заработке?

Вопросы и задания

1. Каковы мотивы выбора профессии у девушек?
2. Какой прием педагогического воздействия был использован в данной ситуации?

Ситуация 2.

Во время встречи выпускников между ребятами произошел вот какой разговор.

Вера — маленькая худенькая девушка. Она уже фармацевт. Слушать, как она говорит о своей профессии — одно удовольствие:

— Лекарства для ребят, — говорит она, — это очень ответственно. Малейшая ошибка, и даже страшно подумать, что может случиться... Они же могут отравиться. Я чуть сама не отравилась, так напробовалась...

Она сыплет названиями лекарств, рецептами. Ребята смеются:

— С тобой невозможно говорить по-русски, все латынь и все о лекарствах.

— Так это же моя работа, — улыбается она.

Среди выпускников — еще один будущий медик — Алла П. Она будет стоматологом.

— Алла, почему ты пошла в стоматологический?

— Марина решила, ну и я сней.

— И как, нравится?

— Да ничего, только много, знаете, разных ненужных предметов. Ну, хотя бы английский. Зачем зубному врачу нужен английский язык? А вообще, я хочу перейти в стоматологический техникум. Буду техником.

— Из университета в техникум? Но зачем?

— Надоело учиться, и потом, мы проходили практику в поликлинике, так я узнала, что техник может заработать больше врача.

Вопросы и задания

1. Сравните две позиции в отношении выбора профессии.

2. Какими критериями оценки труда пользуются девушки?
3. Как вы понимаете профессиональное самоопределение и творческую самореализацию человека?

Ситуация стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам[1]

— Садитесь, пожалуйста, и раскройте букварь на той странице, где буква «Я»!

И дети читают рассказ о том, как маленький Паата, выучив все буквы, приходит домой радостный и предлагает бабушке: «Хочешь, я научу тебя читать? Это совсем просто!»

— А теперь на следующей странице прочтите другой рассказ!
— Страниц больше нет!
— Как нет?
— Мы закончили книгу!
— Совсем закончили!..
— Тогда закройте учебник... И давайте поговорим: чему он вас научил?
— Он научил чтению и письму!
— Научил родному языку... Как правильно говорить! Дал знания!
— Учил нас быть добрыми, уметь дружить!
— Любить читать... Любить книгу!
— Уважать родителей!
— Быть вежливыми!
— В нем много смешных и веселых рисунков!
— Еще там ребусы, кроссворды, скороговорки!
— Я очень люблю эту книгу! Когда вы разрешили брать ее домой, я клала ее под подушку, и она спала вместе со мной!
— А я всем показывал, и соседям тоже!
— А теперь опусти ге головы на парты! Закройте глаза! — учитель понижает голос. — Я чувствую, вы полюбили вашу первую книгу, правда?
— Да, — шепчут дети.
— И вам, наверное, хочется сказать ей добрые слова благодарности?
— Да, — шепчут дети.
— Так подумайте, какими словами вы бы выразили свою ей благодарность.

Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решает педагог в этой ситуации?
2. Какую концепцию или модель обучения демонстрирует данный фрагмент?
3. Какие закономерности соблюдены педагогом в организации педагогического взаимодействия на уроке?
4. О каких особенностях педагогической деятельности учителя говорит эта ситуация?

[1] Фрагмент урока Ш. А. Амонашвили — урока прощания с букварем.

Ситуация стимулирования к самостоятельности разрешения конфликтов

Петя (П.): Я хочу грузовичок! Дай мне грузовик! Отпусти! Отпусти!

Гена (Г.): Я первый его взял! А он пришел и отобрал его у меня. Пусть он мне его отдаст!

Отец (О.): Вижу, у вас и вправду проблема из-за грузовика. Может быть, перейдем в эту комнату и поговорим? Я хотел бы вам помочь обсудить эту проблему.

Г.: Я хочу грузовичок! Дай мне! Папа, пусть он отдаст мне грузовик!

О.: Гена, ты хочешь, чтобы тебе вернули грузовик?

Г.: Но я первый его взял!

О.: Гена, ты считаешь, что грузовик должен быть у тебя, потому что ты взял его первым? Петя, ты слышал. Какое решение предлагает Гена?

П.: А что еще он может предложить? Главное для него — настоять на своем.

О.: Гена, Петя говорит, что ему не нравится твое решение, потому что в этом случае ты победишь, **а** он проиграет.

Г.: Хорошо, я дам ему поиграть в свои машинки, пока мне не надоест грузовик.

О.: Петя, Гена предлагает другое решение — пока он играете грузовичком, ты можешь поиграть с его машинками.

П.: А потом он отдаст мне грузовичок?

О.: Гена, Петя может быть уверенным в том, что ты отдашь ему грузовик после того, как наиграешься?

Г.: Хорошо. Я буду играть недолго.

О.: Петя, Гена говорит, что все будет нормально — он тебя не обманет.

П.: Ну тогда ладно.

О.: Надеюсь, теперь вы решили свою проблему, не так ли?

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию и выявите причины конфликта.
2. Какие принципы соблюдал отец в руководстве процессом разрешения конфликта между сыновьями?
3. Какую позицию демонстрирует отец в отношении одного и другого сына? В чем она выражается?

Ситуации стимулирования к самостоятельности принятия решений и действий

Ситуация 1.

Ребенок (плачет): Машинка, машинка! Где моя машинка?

Родитель: Тебе нужна твоя машинка, но ты не можешь ее найти?

Ребенок (бегает по комнатам, заглядывает под диван).

Родитель: Машинки там нет.

Ребенок: Где моя машинка?

Р о д и т е л ь: Может быть, твоя машинка в шкафу среди игрушек завалялась? Посмотри.

Р е б е н о к (бежит к шкафу с игрушками, все разбрасывает, но машинку там не находит и опять выразительно смотрит на родителей).

Р о д и т е л ь (молчит и делает паузу, давая возможность ребенку проявить инициативу в поиске).

Р е б е н о к (побежал на кухню и под столом находит свою машинку): Вот она!

Р о д и т е л ь: Молодец! Ты сам нашел свою машинку.

В о п р о с ы и з а д а н и я

1. Проанализируйте каждый вариант ответа и действия родителя.
2. О каких особенностях поведения родителя и о каком характере складывающихся отношений с ребенком говорит эта ситуация?
3. Какой тип воспитания просматривается в данной ситуации?

С и т у а ц и я 2.

Эдик из мальчиков, которых называют «маменькин сынок». Мама его считала необходимым по любому поводу обращаться то к директору, то к учителям, то к родителям его одноклассников, хотя следовало разбираться только с сыном. В результате к пятнадцати годам Эдик был совершенно не приспособлен к реальной жизни, не умел разобраться в простой ситуации, постоять за себя, не понимая, что в его возрасте неприлично обращаться к маме за защитой по любому пустяку.

Как правило, причины всех его конфликтов сводились к следующему: «меня толкнули», «меня обозвали», «меня не позвали» и т. д.

В гости приехали бабушка с дедушкой, которые жили за границей и поэтому почти восемь лет не видели внука. Дед — отставной военный, в течение нескольких недель наблюдал за поведением Эдика и невестки.

После очередного инцидента дедушка решил побеседовать с внуком наедине:

— Я хочу поговорить с тобой не только об этом инциденте, а о твоей жизни в целом. Тебе уже пятнадцать лет, и ты должен понимать, в каком случае следует звать маму на помощь, в каком случае следует обратиться к ней за советом, а в каком — вообще не стоит посвящать маму в свои дела. Вот, смотри, как ты эгоистичен: маму разволновал до слез, а в общем-то, можно было разобраться и без нее.

И еще. Ты понимаешь, что мама не всегда будет рядом, и ты должен уметь сам себя защитить, сам отстоять свои интересы, сам проанализировать происшедшее и будущее. Ну вот сегодня, если ты считал, что прав, то почему сам не обратился к учителю с просьбой объяснить, за что тебе снизили оценку? А ты выставил вперед маму, нажаловался маме на учительницу. Ведь ты уже достаточно взрослый человек, чтобы любую свою просьбу, претензию, вопрос высказать самому.

Тебе придется в жизни решать очень сложные задачи: уметь рассудить других людей, уметь самому защитить свою честь, честь своей семьи, уметь встать на пути хулигана, отстоять честь своей девушки, уметь защищать Родину. И учиться всему этому нужно сейчас.

Вот неделю назад я слышал твой с мамой разговор про конфликт с одноклассником. Ты говорил, что твой товарищ не прав. Но как ты отреагировал на это: стал плеваться, царапаться, побежал за мамой...

Это мама уже должна в тебе видеть защиту, своего помощника. А ты ведешь себя как младенец!

Давай договоримся, что если вдруг что-нибудь случится, то ты маму не беспокоишь, а придешь посоветоваться со мной, мы вместе сначала подумаем, как лучше поступить.

И еще одно условие, ты юноша и давай воспитывай волю — все делать и решать самому. Воспитывай характер! Ведь ты внук боевого офицера! Если будет трудно, я тебе всегда помогу. Договорились?

Ну, пойдем ужинать, мама с бабушкой нас заждались.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику типа семейных отношений, сложившихся между мамой и сыном.
2. Каков стиль воспитания у мамы и у дедушки?
3. В чем вы видите сложности семейного воспитания?
4. Каких педагогических ошибок надо при этом остерегаться?

Ситуация 3.

Игорю — 15 лет. Он жил с матерью, которую осудили за преступление и посадили в тюрьму. Мальчик тяжело переживал эту трагедию, замкнулся, перестал общаться с друзьями. Ему, с его еще не окрепшей душой, выпало непосильное испытание — необходимость разрешить сложнейшие задачи — определить свое отношение к матери и подумать, как жить дальше самому.

Понимая состояние юноши, дядя Толя, дальний родственник матери, приехавший в гости к Игорю, узнав о трагедии семьи, решил с ним побеседовать:

— Видишь ли, Игорь, положение твое нелегкое, не спорю. Трудно жить без отца, а теперь и без матери, когда их просто нет: они умерли или погибли, прожив неполную по времени, но честную, достойную жизнь. Гораздо сложнее дела обстоят у тебя. Матери и отца нет, но их поступки постоянно преследуют тебя в жизни. Для этого надо иметь большее мужество. И я уверен: у тебя это мужество есть.

Ты не отвечаешь за то, что сделали твои родители. Твоей вины в этом нет. С ними случилось большое несчастье, в котором виноваты они сами, и больше никто. Ты же должен знать об одной своей крайне важной гражданской задаче, и это знание обязательно придаст тебе силы и уверенности. Мама твоя очень виновата перед людьми и перед тобой. И за свою вину она справедливо и сурово наказана. Когда мама вернется, ты будешь совершенно взрослым, самостоятельным человеком. У тебя к тому времени, скорее всего, будет своя семья, свои дети. Так вот, в то время, когда ты будешь сильным и независимым, ты, и только ты, запомни это, Игорь, можешь и будешь обязан помочь матери встать на ноги.

— Я?! — изумился юноша.

— А кто же, если не ты? — продолжал дядя Толя. — Ты у матери один. Только в тебе она будет видеть источник своего возрождения, только в тебе будет ее надежда. И очень важно, чтобы душа твоя не огрубела, чтобы ты не забыл, что родители дали тебе жизнь и вырастили тебя, что родителей не выбирают, от них не отрекаются, когда они в беде.

А сейчас тебе нужно выстоять во имя себя и твоей мамы, во имя той девушки, которая будет твоей женой и матерью твоих детей. А выстоять — значит, самому жить достойно.

Вопросы и задания

1. Опишите переживания мальчика.
2. Мужество, проявленное человеком на войне и в борьбе с жизненными трудностями, — одно и то же?
3. Какой воспитательный прием применил дядя Толя?
4. В чем педагогическая ценность такой помощи со стороны дяди Толи? Как вы думаете, она своевременна?
5. Как может отреагировать мальчик на слова дяди Толи?

Ситуация 4.

Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать учеников выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «и». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, — он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением все новых и новых самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда — радостный вскрик: «Я понял! Можно еще и так решить...»

Вопросы и задания

1. Каков стиль обучения на уроке?
2. Что служит критерием успеха на уроке?
3. Какие педагогические задачи ставились и решались на уроке?
4. Что больше всего беспокоит учителя? Что радует?
5. Что делает педагог, чтобы обучение обеспечивало развитие учащихся?

Ситуация стимулирования к самовоспитанию

У Вадика был трудный характер, подросток отличался строптивостью, непомерной гордостью, озорством. Курение, прогулы уроков — все это повторялось чуть ли не ежедневно. Традиционные меры воздействия были исчерпаны: просьбы, требования, принуждение, предложения, наказания, установка шефства, попытка отвлечь, перевод в параллельный класс и др. Исключить Вадика из школы или переводить в школу-интернат у педагогов не поднималась рука: у парня была светлая голова. Невзирая на воинствующее безделье, он успевал почти по всем предметам. И в вопросах жизни класса он был, как правило, справедлив, обладал чувством юмора, мог метко и иронично высмеять любого. Но его дерзость приводила к конфликтам и с педагогами, и с одноклассниками. Директор школы, который вел уроки истории у Вадика и поэтому хорошо его знал, в начале II четверти вызвал мальчика к себе в кабинет и положил перед ним путевку в знаменитый «Артек»:

— Путевка нынче стоит больших денег. Однако ты получишь эту путевку бесплатно. Даю тебе 2 дня на сборы. По правде говоря, я обязан отдать эту путевку самому лучшему ученику школы, но сейчас ее получишь ты. Вот характеристика на тебя. Читай.

Вадик стал внимательно читать, но с каждой фразой уши его все больше и больше наливались кровью.

— Ты согласен с такой характеристикой?

Мальчик, опустил голову и пробормотал «нет».

— Да, ты прав, в ней сказано, каким ты должен стать. Зачем я это делаю? Сейчас объясню. Ты мне очень нравишься, ты умный и сильный парень. Но мне нужно дать тебе именно сейчас возможность самому изменить себя, пока не поздно, а в новой обстановке это несколько проще. Там тебя никто не знает, и ты сможешь проявить свои самые лучшие способности. Конечно, я рискую своей честью, своим достоинством, может быть, даже должностью и местом работы, веря в тебя. Поэтому, если ты сорвешься, совершишь дурной поступок — это будет предательство. И еще помни: пока в школе об этом никто не должен знать, это твоя и моя тайна. А с учителями я сам поговорю.

Вадик стоял перед этим седеющим мужчиной, ошарашенный и изумленный.

Провожая подростка на вокзал, директор обнял мальчика и сказал:

— Я верю в тебя и надеюсь, что предательства ты не совершишь.

Через 10 дней от Вадика пришло первое письмо на имя директора школы: «...прошла уже неделя. Я ничего ни разу не украл и ни разу не курил — держусь... Так что спите спокойно (пока!). Я потом в школе все компенсирую».

Буквально перед приездом директор получил еще одно письмо от Вадика. Он принес извинение за последние слова своего письма, которые были скорее «данью прошлому». Были там и такие строки: «Василий Петрович, я каждый день борюсь с собой и повторяю себе: "Я предательства не совершу"».

Было бы преувеличением утверждать, что по приезде Вадик в школе стал совсем другим человеком. Безусловно, он изменился, как-то возмужал и стал более сдержанным. Было видно, что у него появился опыт самовоспитания, ценный нравственный опыт хорошего поведения, опыт терпения и выдержки, опыт доверия и дружбы с мудрым и умным человеком.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку педагогической находке директора.
2. Назовите методы, используемые в воспитательной работе с Вадиком.
3. Что помогло педагогу выбрать правильное решение в отношении Вадика?
4. Какова роль педагога в процессе самовоспитания подростка?
5. Как самовоспитание влияет на развитие личности?

Ситуация стимулирования ко лжи

Урока Коля не выучил, что было ясно всем. И, как ни старался, так ничего вспомнить не мог. Коля стоял и досадовал на себя, на свою соседку по парте Лену, которая не могла ему подсказать, на учителя, который так много, по его мнению,

всегда задает по истории. Вконец раздосадованный, он не выдержал и надерзил учителю.

— Непонятно, зачем вообще нужна эта история? И что за беда, если кто-то не будет знать, в каком веке правил Тутанхамон, на чьем имени язык сломать можно. Вот химия или физика — другое дело, на них не жаль ни сил, ни времени.

— Зачем высказался-то? — укорял его на перемене друг Костя. — Теперь вот влетит. Мать, еще погоди, вызовут.

— Но если я в самом деле не люблю историю! — горячился Коля.

— Он не любит... — насмешливо передразнил Костя. — А ты думаешь, я больно люблю? Науки не мороженое, чтобы их любить. Их не любить, а изучать надо, понял? Пойди и извинись перед учителем. Погорячился, мол, наболтал лишнего, простите.

— Но я действительно не люблю историю.

— А я тебя не за это ругаю, а за твою глупость. Мало ли кто чего не любит. Не забывай, скоро на нас характеристики будут писать.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте диалог Коли и Кости.
2. Какие просчеты в воспитании налицо?
3. Каким, по-вашему, будет продолжение этой ситуации?

Ситуация молчаливого одобрения

Дочь вернулась из школы.

Дочь (Д.): Меня сегодня вызывали к завучу.

Мама (М.): Да?

Д.: Ага. Светлана Ивановна сказала, что я слишком много болтаю на уроках.

М.: Понятно.

Д.: Терпеть не могу эту старуху. Когда она зудит, мы с Галей рассказываем друг другу анекдоты.

М. *(поднимает глаза от вязанья на дочь)*....?

Д.: Ведь учителей не выбирают. Конечно, мне бы лучше смириться. Плохих учителей почему-то в нашей школе больше, чем хороших, и если я буду с каждым из них ссориться, я не смогу поступить в колледж. Получается, что я сама себе делаю хуже.

(Во время этой реплики мать не произносит ни слова.)

Вопросы и задания

1. Объясните поведение матери и ее влияние на дальнейшее отношение дочери к учителям и школе.
2. Вы согласны с реакцией матери на слова дочери?
3. Как бы вы реагировали на такие слова?
4. Выполняет ли молчание воспитательную функцию? Приведите свои примеры воспитательного (положительного и отрицательного) воздействия молчания на поведение человека.

Ситуация соперничества

Третьеклассники активны: каждый стремится заметить ошибку товарища и исправить ее. В своем усердии кое-кто даже начинает фантазировать: видеть ошибку там, где ее и не было вовсе. Одна из девочек придирчиво следит за Ирой, которая читает у доски, и настойчиво машет рукой, желая исправить ошибку. Ее не заботит, чтобы Ира лучше читала, — есть лишь желание заявить о себе, продемонстрировать, что она может лучше, чем Ира, и заслужить похвалу учительницы.

Вопросы и задания

1. Чем объяснить подобное отношение учащихся к своим одноклассникам?
2. Какой стиль отношений между учащимися формируется в таких условиях?
3. Какие выводы должен сделать учитель?
4. Что может чувствовать Ира в такой атмосфере?

Ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действий

1. Раздается телефонный звонок, и выясняется, что это человек, с которым вы не хотите говорить. Как вы поступите?
2. Вы обещали провести в пятницу вечер с друзьями. Но вдруг звонит вам кто-то другой и предлагает пойти в ту же пятницу на спектакль, который вы очень хотели посмотреть, но знаете, что купить билет сами не сможете. Как вы поступите?

   а) Скажете своим друзьям, что чувствуете себя неважно, чтобы освободить время для спектакля.

   б) Откажетесь сразу от затеи похода в театр.

   в) Ничего не ответите на предложение пойти на спектакль, но все же примете решение о встрече с друзьями.
3. Вы находите пакет с 20 тысячами рублей. В пакете — визитка с указанием имени и адреса. Ваши действия?
4. Вы подготовились к зачету. Предполагалось, что зачет будет только по материалам первых трех наиболее важных разделов всего курса. Когда вы приходите в университет, преподаватель объявляет, что зачет будет проводиться по всему курсу. Ваши действия?
5. Вы поступили на работу с окладом 2500 рублей в месяц. Ваш работодатель через два месяца решает, что он будет платить вам лишь 1500 рублей. Ваши действия?
6. Вы — учитель. В ходе урока вы видите, как один из лучших учеников класса передает через ряд записку. Вы отбираете записку, случайно раскрываете, а в записке оказываются стихи юноши, посвященные однокласснице. Ваши дальнейшие действия?

Ситуация выбора, приводящего к неудаче

На уроке рисования учитель предложил нарисовать круглую чашку, которую поставил на стол в качестве модели. Сидящий впереди мальчик долго смотрел на чашку и наконец поднял руку.

— Можно я нарисую не чашку, а то, чего я никогда не видел? — спросил он.

— Что ж ты хочешь нарисовать? — удивился учитель.

— Дерево эвкалипт, — сказал мальчик задумчиво.

— Нарисуй, — согласился учитель.

Мальчик некоторое время молча сидел и смотрел перед собой. Потом опять поднял руку.

— Можно, я нарисую то, что видели только некоторые? — снова он обратился к учителю.

— Объясни, пожалуйста, что это такое, — сказал учитель с интересом.

— Синяя птица, — сказал мальчик очень серьезно.

Весь класс скрипел старательно карандашами. Но мальчик спустя некоторое время снова поднял руку.

— Я хотел бы нарисовать то, чего никто никогда не видел, — сказал он тихо. — Можно?

— Например?

— Мамонта, когда он просыпается, — сказал виновато мальчик.

— Мамонта? — переспросил учитель, внимательно глядя на него.

— Мамонта, — вздохнул мальчик.

— Ну что ж, — сказал учитель. — В конце концов можно и мамонта. Надо тебе, Саша, быстрее определяться, а то урок скоро закончится.

И действительно, через пять минут закончился урок, а у Саши так и остался чистым лист бумаги красивого альбома.

Как поступит учитель дальше с этим мальчиком?

Ситуация выбора критериев оценки труда педагога[1]

— Учитель тогда учитель, когда он блестяще знает свой предмет, ибо с этого, с его научного багажа, и начинается признание учеников, а потом и родителей.

— Поскольку душа ребенка раскрывается полнее не на уроке, а в каких-то внеурочных делах и в процессе общения, то только тот учитель — мастер, кто свободно владеет приемами общения, умеет сделать жизнь школьника интересной.

— Надо научить ребенка учиться всю жизнь и постоянно работать над собой, обогащая себя и духовно, — это главное для учителя.

— Культура, кругозор и интеллигентность — вот важные показатели качества человека как учителя.

[1] Из разговора в учительской.

Вдруг Наталья Михайловна сняла очки и тоном, свидетельствующим, что высказывания учителей чем-то задели ее самолюбие, громко сказала:

— А я считала и считаю, что главное в учителе — это добросовестность. — И после маленькой паузы продолжала. — Я вот уже двадцать пять лет первая прихожу в школу и последняя ухожу. Я всю себя отдаю детям. Нужно всего себя отдавать детям — вот что делает учителя Учителем!

— Но ведь еще нужно, чтобы было что отдавать детям, — добавил кто-то из педагогов.

— Вот я — конечно, вместе с коллегами — выпустила в жизнь несколько сотен мальчишек и девчонок. Из них выросли двое академиков, трое докторов и пять кандидатов наук, а уж инженеров, врачей, учителей и не счесть, — вмешалась в разговор Галина Аркадьевна.

— Галина Аркадьевна, а скольких вы не спасли? — задал ей вопрос молодой биолог.

— Что значит — не спасла, от чего или от кого не спасла? — не сразу поняла вопрос коллега.

— Ну, сколько среди этих тысяч выпускников тех, кто спился, или оказался на скамье подсудимых, или хотя преступления и не совершил, но стал плохим человеком? — не унимался биолог.

— Да, вы правы, Толя. Я никогда не считала тех, кому не могла помочь. Мне, как и другим, всегда приятно было работать с сильными, способными, яркими ребятами, которые сами хотели учиться.

Кто же прав?

Ситуации предъявления требований

Ситуация 1 *(из протокола урока).*

— Арифметику не знаешь. Сократи, — говорит учитель ученику, решающему пример у доски.

— Вы же сказали, можно не сокращать! — реплика из класса.

— Пиши.

Ученик у доски стоит, ждет и не пишет.

— Пиши, — еще раз требует учитель.

— Чего пиши? — огрызается озлобленно.

В классе — смех.

— Кто пойдет напишет? — обращается учитель к классу — Шувалов к доске. Разговоры!

Ситуация 2. *Предъявление требования в форме просьбы.*

В школе авария — трубы прорвало и вода хлещет как из фонтана, заливая коридор второго этажа. Директор входит в 11-й класс и обращается к старшеклассникам:

— Беда, ребята. Пока приедет аварийка, затопим школу. Кто сможет помочь мне перекрыть трубу?

Ситуация 3. *Предъявление требования в косвенной форме (подавая пример).*

Миша К. и Витя З. роют траншею и натыкаются на большой камень.

— Вот это орешек, — говорит Витя, — тут бы хорошо динамитом, как в горах, когда туннели прокладывают. Р-раз, и готово!

— Ну, а так как динамита у нас нет, — вставляет Миша, — то придется ручками.

Он поплевывает на ладони, берется за кувалду.

— Сами не справимся, — уныло говорит Витя — Пойдем за взрослыми.

— Ты что, маленький? — возмутился Миша. — Взрослых еще звать...

— Трудно, — оправдывается Витя.

— Ну и что же. Где легко, там сами, а где трудно — так дядю позвать на помощь? Да?

— И вообще куда спешить, — бурчит Витя, — пойдем перекусим, а то сил не хватит.

— Обедать пойдем в 14.00, как обычно, — говорит Миша, берясь за кувалду. — А сейчас будем работать. Кто хочет, конечно.

Витя нехотя спрыгивает в траншею и берется за лопату.

Ситуация 4. *Предъявление требования в ущерб делу и другим людям.*

Урок шел как обычно. Виктория Кирилловна проверила выполнение домашнего задания и приступила к объяснению. И вдруг она услышала слева от себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила — скрипел Андреев, и не задумываясь, строго сказала:

— Андреев, прекрати скрипеть, иначе я тебя удалю с урока!

Она и не подозревала, что провал ее тщательно подготовленного урока начался, потому что она поддалась на провокацию.

— Что Андреев-то, что Андреев-то?! — громко зашумел подросток. — Вы сначала разберитесь, кто скрипит, а потом говорите. А то: «Андреев, Андреев!»

Учительница продолжала объяснение, и скрип тут же возобновился.

— Андреев, я последний раз предупреждаю, если ты сейчас же не прекратишь скрипеть, я удалю тебя с урока!

Андреев не прекратил скрип, и Виктория Кирилловна громко произнесла:

•— Немедленно выйди из класса!

Андреев не вышел и пустился в длинные пререкания:

— А почему это я должен выходить? Вы сначала докажите, что это я скрипел. А то: «Уходи!»

— Пока ты, Андреев, не выйдешь из класса, я урок вести не буду!

При этих словах учительница захлопнула журнал и села за стол. Но это не возымело никакого действия ни на Андреева, ни на класс.

Время шло. Андреев не выходил из класса. Класс тем временем как бы разделился на три группы: первая — это те, кому совершенно было безразлично происходящее; вторая — те, кто ехидно наблюдал чем же кончится конфликт, выйдет Андреев или нет; третья — это преимущественно активные девочки, которые шипели на виновника срыва урока:

— Витька, выйди же, тебе говорят. Ты урок срываешь!

Прозвенел звонок. Учитель написала на доске домашнее задание и быстро вышла из класса.

Ситуация 5. *Предъявление требования с опорой на авторитет родителей, или Ситуация в театре.*

В театре проводился благотворительный вечер, и билеты продавались без указания мест.

Красивая девочка остановилась у первого от прохода кресла второго ряда. В этом кресле уже сидела девочка и что-то жевала. Красивая девочка поглядела на сидящую как-то сверху вниз и некоторое время помолчала.

— Послушай, — наконец сказала красивая девочка спокойно. — Это мое место. Пожалуйста, пересядь.

— Почему твое? — спросила та. — Билеты сегодня ненумерованные.

— Мы всегда здесь сидим, — сказала красивая девочка. — Тебе, наверное, все равно, где будет твое место, а я здесь привыкла, Пересядь, пожалуйста.

— Почему я должна пересаживаться? — обиделась сидящая девочка. — Мне здесь тоже нравится! Если бы ты хотела обязательно сесть на это место, пришла бы пораньше... А сейчас мы уже здесь сидим. — И она отвернулась к соседке. •*

Красивая девочка снисходительно на нее посмотрела, пожала плечами и подошла к билетерше.

— Будьте так добры... — сказала вежливо красивая девочка. — Попросите освободить мое место. Во втором ряду, первое от прохода. Мы всегда там сидим. А сейчас это место заняли.

Билетерша удивленно подняла на нее глаза.

— Видите ли... — сказала красивая девочка, — я думала, вы знаете, что мы всегда сидим на этих местах. Я дочь Орлова.

— Батюшки! Какая у Василия Никитича большая дочка! Пойдем, разберемся.

Ситуации предъявления требования-унижения

Ситуация 1.

— Я просто не могу смотреть на твои длинные волосы, — говорит отец девятикласснику. — Ты выглядишь ужасно. Почему ты их не подстрижешь?

— Мне так нравится, — отвечает сын.

— Ты шутишь?! Ты похож на хиппи. Ты же школьник, — возражает отец.

— Ну и что?

— Я не могу смириться с тем, что у тебя такие волосы, — парирует в ответ отец.

— Это мои волосы, и я буду их носить так, как хочу, — отвечает сын в свою очередь.

— Но почему бы тебе хотя бы чуточку их не подстричь? — не перестает убеждать отец.

— Я ведь не говорю тебе, какая у тебя прическа, — говорит сын.

— Да, не говоришь. Но я ведь и не выгляжу как дикобраз, — замечает отец.

— Можно подумать, что я так выгляжу. Ты не понимаешь. Моим друзьям эта прическа нравится — особенно девчонкам.

— Я не могу на тебя смотреть вот такого, — отец не теряет надежду переубедить сына.

— Ну тогда и не смотри, — уходя, небрежно бросает в ответ сын.

Ситуация 2.

Мать (М.): Ты чудовищно безответственно относишься к обязанности мыть свою посуду после завтрака.

Ребенок (Р.): Ты и сама не всегда моешь посуду утром.

М.: Я — это совсем другое дело. У твоей мамы и так много работы по дому. Думаешь, мало приходится прибирать за вами, шалопаями?

Р.: Я не шалопай.

М.: Зато такой же неряха, как все остальные, и ты об этом знаешь.

Р.: Ты хочешь, чтобы все были идеальными?

М.: Тебе, во всяком случае, до идеала еще далеко.

Вопросы и задания

1. Какие просчеты допускают родители в общении со своими детьми?
2. Каковы могут быть последствия такого воспитания?
3. От чего зависит успех семейного воспитания?

Ситуация приведения примера

Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии.

Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял при драке активности, а лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение — взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу.

На завтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком.

В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

— Дети, посмотрите — это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искаженным лицом выбежал из школы.

Вопросы и задания

1. Есть ли единство среди педагогов школы в понимании свой педагогической миссии?
2. Каковы секреты воспитания?
3. О каких результатах воспитания может говорить данный факт?

Ситуации обвинения - ощущения несчастья

Ситуация 1.

В школе, где училась Марина, многие ребята носили красивую одежду и могли похвастаться множеством дорогих вещей. Их родители сумели приспособиться к новым условиям рынка и зарабатывали большие деньги, поэтому эти ребята хоть каждый день могли приходить в школу в обновках и позволить себе дорогие развлечения. Марине же приходилось носить старые платья, сшитые мамой или бабушкой, в которых она сама себе казалась старомодной. Отчего у других были такие красивые вещи, а у нее — почти ничего? Некоторые ее подруги приносили в школу большие деньги и по дороге домой останавливались у киосков, чтобы купить шоколад. Ее лучшая школьная подруга теперь с ней почти не разговаривала. Она общалась только с «избранными». Иногда Марине даже не хотелось идти в школу. Что случилось с ее родителями? Почему они не могут заниматься тем же, чем и родители ее подруг? Может, они недостаточно умны или слишком ленивы?

Однажды вечером, когда их семья собиралась пойти в гости, напряжение достигло предела. Все ждали, когда старшая дочь оденется. Она пробыла в своей комнате больше часа, примеряя одежду и глядя на себя в зеркало. Боясь, что они опоздают, ее отец, наконец, постучал в дверь.

— Что?!! — пронзительно крикнула Марина из-за двери.

— Марина, мы все тебя ждем, ты уже готова? Мы можем опоздать, — сказал отец.

— Я не иду! — закричала Марина.

— Почему? В чем дело?— спокойно спросил отец.

— Меня достало это барахло. Я в нем как старуха. Я устала от того, что мне нечего носить. Почему вы с мамой никогда ничего мне не покупаете? Я терпеть не могу свою одежду! Я ненавижу ее!

Она начала всхлипывать. Наступила продолжительная пауза. Родители не знали, что сказать. В самом деле, что они могли сказать? Они стремились дать детям самое лучшее, но теперь оказалось, что этого просто недостаточно. Их сердца разрывались от того, что их дочь несчастна. Они чувствовали себя неудачниками, которые ничего больше не могли ей дать, и не знали, что делать.

Вопросы и задания

1. Какова роль социально-экономического фактора в воспитании человека?
2. Проанализируйте поведение родителей и Марины.
3. Как разрешить данный конфликт? Каковы наиболее целесообразные действия родителей в такой ситуации?

Ситуация 2.

Уже 11 часов вечера, а дочери все еще нет. Мать очень волнуется, обзвонила всех одноклассников, родственников. Дочери нигде не было. Мать не может найти себе места.

Около полуночи Ира веселая и счастливая пришла домой.

— Где ты болталась? Кто разрешил тебе так поздно приходить домой? Если ты в 11-м классе, то решила, что уже взрослая?.. Ты бы лучше училась, чем пропадать неизвестно где! — в сердцах выговаривала мать.

— Мама, что ты так волнуешься, я была с Сережей на дискотеке в его училище, — пыталась защититься девушка.

— С каким еще Сережей? С этим? — она выхватила из дневника Иры фотографию юноши. —Я тебе покажу, как гулять перед выпускными экзаменами! — закричала она и на клочки в гневе порвала фотографию Сергея.

— Как ты смела! — закричала в свою очередь девушка, бросившись собирать разлетевшиеся по комнате кусочки. Подобрав их, со слезами она закрылась в своей комнате.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте диалог матери и дочери.
2. Дайте оценку поведению и действиям матери и дочери.
3. Что же делать, чтобы снять напряжение в семье?
4. Как должны относиться родители к появлению у детей (юноши или девушки) первого чувства?

Ситуации доверия-лжи

Ситуация 1.

Долгое время Света и Надя были хорошими подругами. По субботам они обычно проводили время в компании друзей. Поэтому Света расстроилась, когда Надя сказала ей, что в эту пятницу она должна остаться дома присмотреть за больной бабушкой.

Из чувства солидарности Света решила на этот раз никуда не идти без подруги и осталась дома с родителями. Ей было скучно. Она подумала, что ее подруге тяжело одной и решила пойти навестить ее. Предварительно Света позвонила Наде по телефону, но никто не снял трубку, и она решила, что Надя с бабушкой вышли подышать воздухом на улицу.

В понедельник однокурсник Миша спросил Свету, почему она не пришла к ним на вечеринку вместе с Надей. Света почувствовала себя неловко и не знала, что ответить. Она не хотела верить, что Надя солгала ей.

Вопросы и задания

1. В чем педагогический смысл того, что произошло между девушками?
2. Какие выводы может сделать Света в отношении дружбы?
3. Как бы вы распорядились такой информацией?

Ситуация 2.

Вообще Колька Вирусов человек неплохой и не трус совсем, но он страшно боится контрольных по математике. За последнее время по контрольным он стал получать двойки. А показывать маме двойки — не очень приятное дело.

В этот день после уроков Тамара Степановна сказала:

– Всем приготовиться. Завтра контрольная.

...На следующее утро Колька прибегнул к обычной своей уловке. Он смял рубашку и повесил ее на место. И... захныкал:

— Мама, у меня рубашка мятая!

— Ну и что?

— Как что, погладь!

Мама взяла утюг и поставила греть.

Но Колька снова захныкал:

— Голова болит!

Мать взяла термометр и поставила Кольке, а сама вышла на кухню. Колька подождал, пока стихнут ее шаги в коридоре. Воровато оглянувшись, он взял со стола полотенце и, завернув в него термометр, приложил к утюгу. Подержав так некоторое время, вынул термометр и сунул себе под мышку. Вернувшись, мама только руками всплеснула от удивления.

— Повышенная! Да где же ты такую простуду поймал? В школу не пойдешь. Быстро ложись. Сейчас вызову врача.

Колька, сдерживая улыбку, полез в постель.

Врач выслушал Кольку, осмотрел, смерив ему температуру, и сказал:

— Мальчик совершенно здоров. Температура нормальная.

Мама удивилась:

— Полчаса назад была такая высокая температура, а сейчас нет! Пусть уж сегодня он полежит, а завтра пойдет в школу.

Вопросы и задания

1. Какие особенности мальчика проявляются в этой ситуации?
2. Так ли уж это плохо, если мальчик проявляет изобретательность?
3. Какую информацию о школе и родителях дает эта ситуация?
4. Как бы вы вели себя на месте матери?

Ситуация угрозы наказания и переживания своей вины

Второклассница Юля в столовой убирала за собой посуду, так как в школе с начальных классов вводили элементы самообслуживания. Но вдруг она споткнулась и вдребезги разбила тарелку и стакан. Девочка от неожиданности и испуга оцепенела, а потом горько заплакала.

Юля была потрясена: такое с ней в школе случилось впервые. Кроме того, она боялась возможного наказания. Поймут ли ее? Поверят ли, что это произошло помимо ее воли и желания, нечаянно? Беспокоила ее и мысль, что придется купить новую посуду взамен разбитой. Таковы были порядки в школе. А как отнесет-

ся к такому случаю мама, ведь ей и так тяжело одной воспитывать и кормить двух девочек?

Вопросы и задания

1. Как следует поступить педагогу в такой ситуации?
2. Предложите возможные варианты действий педагога в такой ситуации.

Ситуации подчинения и влияния среды

Ситуация 1.

Таня сидела на краю дивана. Единственное, чего ей хотелось, так это побыстрее уйти. Таня очень хотела попасть на эту вечеринку, все ребята говорили об этом. Она надеялась, что удастся весело провести время в компании, но теперь ей было невыносимо скучно. Комнату заполнил дым, обволакивая лица смеявшихся и шутивших, хотя речь многих казалась невнятной и искаженной. Некоторые из ребят время от времени выходили в дальнюю комнату, иногда с ними уходили девушки. Таня не знала, чем они там занимаются, только все это казалось странным. Другие пили вино и пиво.

— Эй, Таня, — позвала ее однокурсница. — Выпей, расслабься, встряхнись.

Таня неохотно взяла из рук Ани банку пива и сделала большой глоток. Пиво защекотало ей горло.

Рядом проходил симпатичный молодой человек. Он уже давно привлекал ее внимание. Он взял ее руку.

— Вы Таня? — спросил он тихо.

— Да! — ответила она, довольная, что ее узнали.

После этой встречи вечеринка стала казаться ей все же неплохой. Вначале они болтали о разных пустяках, а потом Александр пригласил ее в другую комнату.

Польщенная, Таня последовала за Александром. Она чувствовала, что пиво ударило ей в голову, у нее немножко кружилась голова, но ей хотелось быть с Александром.

В комнате витал какой-то странный, незнакомый запах. Александр представил Таню своим друзьям. Они, казалось, не замечали девушку, но ее тронула забота парня. Затем ему передали какую-то странного вида сигарету. Она была вдвое меньше обычной. Александр удовлетворенно вздохнул и поблагодарил своего приятеля. Он глубоко затянулся.

— Отлично, — сказал он и протянул Тане сигарету.

— Что это? — спросила она.

В комнате раздался смех...

— Ты уверен, что ей здесь место? — спросил один из парней.

— С ней все в порядке, — уверенно ответил Александр. — Ну, попробуй. Это марихуана, не бойся, ты почувствуешь себя отлично.

Таня очень испугалась. Как она могла пойти на это? Она знала, что ей не следует этого делать... но Александр ей очень нравился. Он никогда даже не посмотрит на нее снова, если она не попробует.

— В чем дело? — спросил Александр. — Попробуй хотя бы, все ее курят, не может она быть такой вредной.

— Просто поднеси ее к губам и вдохни, затянись, — посоветовала одна из девушек.

— Давай, попробуй... тебе понравится, — уговаривали ее все в один голос.

Таня взяла сигарету и сделала первую затяжку.

Вопросы и задания

1. В чем сила влияние среды на человека?
2. На какого человека среда оказывает сильное воздействие?
3. Дайте оценку поведения Тани.
4. В чем педагогический смысл этой истории?

Ситуация 2.

Летом семья Димы переехала в новый микрорайон на другой конец города. Старые друзья были далеко, один-два раза съездил, но как-то не так получалось общение, как раньше. Новых друзей в школе он пока еще не приобрел — до первого сентября оставалось еще две недели.

Как-то вечером, гуляя по двору, он познакомился с ребятами намного старше себя, а потом охотно проводил с ними оставшиеся дни каникул.

— Ничего, начнется учеба — у него времени не будет свободного с ними гулять. Да и товарищи появятся, — успокаивал отец встревоженную мать.

Однако учебный год начался, а Дима еще больше привязался к своим сомнительным дружкам, стал прогуливать уроки и целые учебные дни и, что самое страшное, приобщаться к курению и спиртным напиткам. На все требования родителей он отвечал:

— Да, я такой! А что я могу с собой сделать? Мне с ними хорошо! Оставьте меня в покое.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте поведение родителей Димы.
2. Что бы вы предприняли на месте его родителей?
3. Что и кто может помочь Диме в этой ситуации?

Ситуация проявления ответственности

Вы собираетесь идти в кино с приятелями. Ваша мама знает, что сегодня идут два фильма, один из которых — эротический, другой — об инопланетянах. Перед самым выходом из дома мама просит пообещать ей не смотреть пока еще эротический фильм. Вы без колебания соглашаетесь, так как все собирались смотреть приключения. Но, едва вы встречаетесь со своей компанией, как подруга неожиданно говорит вам, что она хочет смотреть эротический фильм, что все одноклассники его посмотрели, и будет глупо, если мы откажемся от удовольствия из-за какого-то обещания. Вы злитесь и обижаетесь на подругу — она ведь зачинщица проступка, — но все же отказываетесь идти, потому что пообещали матери.

Ситуация развития самостоятельности и ответственности за свои поступки

— Давай обсудим разбитые окна у Смирновых, — спокойно говорит отец. — Скорее всего, я ничем не смогу помочь тебе, но все-таки объясни мне, что произошло.

Сын пытается объяснить ситуацию случайного попадания футбольного мяча в окна Смирновых, живущих на первом этаже.

— Я согласен, что это произошло не по злой воле, — говорит отец. — Но в повседневной жизни, как и в футболе, тоже действуют свои жесткие правила. Ты подчиняешься свистку судьи? Скажи тогда, какое наказание ты считаешь правильным сейчас, в этой ситуации.

Вопросы и задания

1. Какие качества будут развиваться у сына при таком поведении отца?
2. Какое же наказание вы считаете наиболее педагогически целесообразным в данных обстоятельствах?
3. Какой воспитательный прием применил отец для воздействия на сына?

Ситуации убеждения

Ситуация 1.

Катя отправляется в школу холодным утром, надев лишь жакетик.

— Надень пальто, — говорит мать. — Этот жакет слишком легкий для такой погоды.

— Не хочу! — отвечает дочь.

— Мы ведь обе не хотим, чтобы ты простудилась? Не правда ли? — говорит мать. — Пойми, я искренне за тебя волнуюсь. Войди, пожалуйста, в мое положение и посоветуй, что делать с таким ребенком?

— Хорошо, давай я надену под жакет свитер.

— Прекрасно, — соглашается мать.

Ситуация 2.

Как-то Василий отказался дежурить, так и сказал:

— Не буду, и все!

Педагог не стал возмущаться и грозить разными наказаниями, а только сказал:

— Давай поспокойней. Садись-ка, поговорим. Ты не хочешь дежурить?

— Не хочу.

— Но ведь в классе ты не один. Еще 23 человека. И все дежурят, потому что обязанность каждого помочь уборщице, которая убирает всю школу. И в любом классе нашей школе ребята дежурят по очереди. Что ж ты за особенный? Все дежурят, а ты — «не буду». Подумай, как ребята на тебя смотреть будут. Да и ты сам: ведь за тебя, значит, кто-то должен лишний раз убирать? Ты подумай еще раз, не спеши, а завтра мы с тобой вернемся к этой проблеме.

На другой день утром Василий подошел к учителю и буркнул под нос:

— Буду дежурить. Только пусть со мной кто-нибудь другой дежурит, не Петрова. А то она все учит и учит, что как делать. Надоело.

Ситуации риска

Ситуация 1. *Фрагмент из романа И. Штемлера «Универмаг».*

Фиртич обернулся к двери, но не успел поздороваться — его отвлек частый телефонный звонок междугородной связи. Он поднял трубку и заговорил, вольно присев на подлокотник дивана.

Лисовский опустился в кресло напротив коммерческого директора.

— Прибыла партия фотоаппаратов, а сопроводительного счета нет, — пояснил Индурский, кивая в сторону директора. — И артикул незнакомый, привязаться не к чему. А новый счет неделю будет ползти, не меньше.

Лисовский насупленно молчал. Индурский заерзал, он недолюбливал главбуха, который нередко остужал энергию коммерческого директора, удерживая от авантюр.

— Значит, так, — Фиртич положил трубку. — Цена аппарата четыреста семьдесят рублей. Счет они дошлют.

Он придвинул бумаги и наложил резолюцию, разрешающую продавать аппараты. Тем самым Фиртич брал на себя всю ответственность. Случись сейчас ревизия, ему несдобровать: товар, принятый без счета, продавать нельзя... А главный бухгалтер, тот же ревизор, сидит, точно ничего не слышит...

Вопросы и задания

1. Обоснован ли риск, по вашему мнению?
2. Оправданный риск в жизни и деятельности человека — что это такое?
3. В чем педагогический смысл риска?

Ситуация 2.

Юрий Сергеевич получил очень озорной, неспокойный класс, который с первого же урока решил, по словам школьников, «испытать химика на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

— Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

— Ку-ку.

Потом, как только он начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновь.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

— Ку-ку, ку-ку!

И все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно.

Ситуация 3.

Мороз сковал реки, озера и побережья северных морей. Трое товарищей шли по тонкому льду Финского залива, оживленно переговариваясь между собой.

Юре попал снег в ботинок. Он поотстал от товарищей, нагнулся, расшнуровывая обувь. И вдруг он неожиданно выпрямился, побледнев.

— Спасите! — отчаянный крик резанул ему уши.

Юра оглянулся. Там, впереди, стоял Виктор, а Димка барахтался недалеко в ледяной воде.

— Руку! Протяни руку... Помоги! — кричал он ему, захлебываясь.

Но Виктор в страхе отступил от проруби..

Словно толкнуло что-то в спину Юрия. Быстро натягивая ботинок, он бросился к товарищам.

— Ложись на лед, держи меня за ноги, я поползу к проруби. Живо! — скомандовал Юра, на бегу обращаясь к стоявшему в оцепенении Виктору.

Но Виктор застыл на месте.

— Ну, живо! Держи меня! — еще раз крикнул Юра, лежа на льду.

Виктор неуверенно сделал шаг вперед и вдруг отвернулся.

— Трус! — Юра пополз к проруби. Все ближе и ближе... Только бы успеть. Набухшая от воды тяжелая зимняя одежда тянет Диму вниз, сковывает его движения.

Юра ползет. Вот уже кромка льда. Он протягивает руку Диме.

— Держись... Так, — напрягая мускулы, Юра тянет товарища на лед. — Еще немного...

Но лед не выдерживает. Юра с ужасом слышит, как лед трещит под ним, как под пиджаком побежали ручейки холодной воды... Только бы успеть. Еще одно усилие...

Лед трещит, и под воду скрываются оба мальчика.

Но вот их головы вновь появляются на поверхности. Захлебываясь, изнемогая от усталости и холодной воды, Юра удерживает одной рукой товарища, другой ощупывает кромку льда. Но он непрочен — крошится под пальцами. «Неужели смерть?» — промелькнуло в голове. «Нет, не может быть. Нужно только освободить правую руку». Он оглядывается в надежде увидеть Виктора, надеясь, что он все же поможет им. Но тот уже исчез. И Юра вновь ощупывает кромку льда в поисках опоры.

...Нет, не утонули друзья. Несмотря на трудности, Юра вытащил-таки Диму из воды, и они еле живые добрались домой.

Вопросы и задания

1. Что выявила данная ситуация?
2. К чему должен готовиться молодой человек при вступлении во взрослую самостоятельную жизнь?
3. Можно ли судить по данной ситуации, что жизнь — большая ценность для человека? На какие еще ценности были сориентированы юноши в данной ситуации?

Ситуация 4.

Группа студентов возвращалась вечером домой. Они шли вдоль канала, о чем-то говорили и весело, заливисто смеялись, не обращая внимания на прохожих.

Вдруг со стороны канала послышался детский плач и крик:

— Мамочка, помоги!..

Юноши и девушки начали оглядываться по сторонам и заметили у берега погружающегося в воду мальчишку.

Валерий швырнул в сторону портфель и стремительно бросился к берегу. За ним побежал Николай, на ходу бросив предупреждение:

— Не лезь в воду, ведь ты только что болел воспалением легких! Постой, я сам его вытащу.

Но Валерий, махнув ему рукой в знак возражения, бросился в воду и еле успел схватить за шарфик тонущего малыша.

Николай и все остальные помогли Валерию выбраться с малышом на берег и вызвать скорую помощь. Жизнь мальчика была спасена.

Вопросы и задания

1. О чем свидетельствует данная ситуация?
2. Что вас интересует в человеке в первую очередь?
3. Какие качества проявили молодые люди в данной ситуации?

Ситуации оказания помощи

Ситуация 1.

Я встретила в лесу мальчика, который помог мне найти дорогу в поселок. Войдя в поселок, я увидела, как мальчик подошел к одному из домов и заглянул в окно.

— Лизавета! — крикнул он. — Ты что — спишь? А ну, открой окно...

Неправдоподобно тонкая, похожая на светлый стебель рука медленно протянулась и с трудом толкнула створки. Окно распахнулось, и рука спряталась.

— Здорово! — сказал Тимофей (так звали моего попутчика) и откашлялся.

— Здорово... — ответил тихий голосок внутри.

— Прочла?

— Прочла... — откликнулся тот же голосок.

— Смотри мне! — сказал Тимофей строго. — Вот пообедаю и приду. Марья Петровна знаешь, сколько по русскому задала? Закачаешься!

— А тетя Паня тебя уже искала... — сказал голосок.

— Что я, кошелек с деньгами, чтоб меня искали? — проговорил Тимофей начальственно. — Меня искать нечего. Сказал «приду» — значит, приду.

Он перегнулся через подоконник.

— Давай тетради... — сказал он.

Я тоже заглянула в комнату. На кровати лежала девочка, бледная до восковой белизны. Теперь я близко видела ее лицо — нежное, с мягким овалом, с прозрачной, лишенной румянца кожей. Огромные темные глаза смотрели прямо на нас. Девочка медленно, осторожно улыбнулась, словно и улыбка, как движение, могли причинить ей боль.

— Давай тетрадку, слышь! — приказал Тимофей.

— Ой, испугалась... — сказала девочка, неслышно засмеявшись. —До чего ты, Тимофей, строгий, прямо страх...

— Покедова... — басом сказал он. — Покушаю и приду. Окошко закрывать, что ль?

— Покедова... — тоненько и тихо, как эхо, откликнулась девочка. — Не закрывай, не надо...

Тимофей отвалился грудью от подоконника, и мы пошли дальше.

— Что с этой девочкой? — спросила я после молчания. — Давно заболела?

— Пять лет лежит, — грустно сказал мальчик. — Болезнь у нее такая... Полиартрит — так учительница называет.

— Вот оно что! — сказала я медленно.

— Только я думаю, что у нее теперь уже не полиартрит, а целый артрит, — вздохнул Тимофей. — Раньше она хоть подниматься могла, а теперь не может. И ноги у нее уже не разгибаются — видели, как их свело? Ни сесть, ни встать. Мы с ней сидели за одной партой. Ну вот, я что ни день прихожу к ней, уроки учим. Она ничего, старается. Вот только по немецкому тройку схлопотала. У нас немка вредная.

Мы дошли до низкого заборчика и остановились.

— Мы тут живем... — сказал он застенчиво, и уши его снова порозовели.

— Ну, до свиданья, Тимофей, — сказала я и протянула ему руку.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте характер отношений между подростками.
2. Что можно сказать о человеческих качествах Тимофея и Лизы?

Ситуация 2.

Полина не умела плавать, но чтобы пойти вместе с ребятами в поход, ей надо было обязательно научиться этому. На уговоры подруги ее поучить Полина отвечала отказом. Но ближе к дню отправки она сдалась и решила учиться плаванию.

— Хорошо, — говорила она своей подруге Ларисе, — я поплыву, только ты будешь плыть рядом и приговаривать: «Спокойно... спокойно!..»

Так они проплыли вместе почти 100 м. Полина была очень довольна своим успехом и на вопрос, страшно ли, ответила:

— Погоди, доплывем до лодки, тогда скажу — страшно или нет.

Позже она призналась подруге:

— Так страшно было проплыть первые 10 метров, а потом стало спокойнее, я чувствовала, что ты рядом.

Вопросы и задания

1. Каковы истинные мотивы обучения плаванию у Полины?
2. Что помогло Полине преодолеть страх?
3. Как вы понимаете дружеские и приятельские отношения между людьми?

Ситуация 3.

Федя с отцом возвращались пешком домой из дальнего похода. За плечами у них были рюкзаки. Оба устали, но скоро их ждала спортивная база и желанный отдых. Но что это? Отец вдруг свернул с прямой дороги и пошел к одиноко растущей молоденькой березке. Пошел вслед за отцом и Федя.

— Смотри, ветер ли или нахулиганил кто, — отец осторожно выпрямил полусломанный нежный ствол деревца со слегка увядшими листьями.

— Колышек надо, — сказал Федя и побежал вдоль дороги. Скоро деревце выпрямилось, туго перевязанное надежным бинтом, так кстати оказавшимся в рюкзаке Феди.

— Ну вот, теперь заживет, — сказал отец. И они пошли дальше. Несколько раз Федя оглядывался на березку. Ему казалось, что она благодарно машет им вершинкой.

Вопросы и задания

1. Какое воспитательное воздействие оказал отец на сына в данной ситуации?
2. Какие воспитательные приемы он использовал?
3. Как вы думаете, отец решил оказать помощь деревцу по велению сердца или чтобы показать пример сыну с целью воспитания у него бережного отношения к природе?
4. Какой смысл вы вкладываете в экологическое воспитание?

Ситуация взаимопомощи

Оля и Митя ровесники, они выросли в одном доме и вот уже седьмой год вместе ходят в школу. Как-то раз в самое обыкновенное утро они, как обычно, шли в школу. Недалеко от школы им повстречался незнакомый широкоплечий, загорелый, в лихой фуражке моряк дальнего плавания. Он сразу понравился и Оле и Мите. Видимо, моряк заметил внимание ребят, потому что сначала замедлил шаг, потом дружески улыбнулся и наконец сказал:

— Извините меня, миледи! Прошу прощения, сэр! Мне кажется, у дамы устали руки. Если позволите, я донесу портфель. — И прежде чем ребята сообразили, что к чему, загадочный моряк взял из Олиных рук портфель и зашагал рядом.

Всю оставшуюся часть пути до школы моряк весело и непринужденно разговаривал и шутил с ребятами. А перед самой дверью он вручил Олин портфель Мите, козырнул им и исчез. У самой школьной двери ребята столкнулись с Витькой Косовым и Андреем Карповым.

— Ха, — закричал Витька, — вы только посмотрите на эту парочку! Ты что, Митька, ишак? Или она больная? Или ты нанялся?

— Покраснел! Покраснел! Покраснел! — закричал Андрей. — Витька, ты только погляди, какой он красный!

Митя ужасно смутился и на самом деле отчаянно покраснел. Но тут на выручку мальчишке пришла Оля. Как ни в чем не бывало, она сказала:

— Прошу, сэр, не обращайте внимание. Мы опаздываем.

И Митька вспомнил вдруг того веселого моряка. Нет, моряк ни за что не отдал бы в такой момент портфель Оле. И в Мите заговорила гордость. Он решительно шагнул вперед, распахнул школьные двери, пропустил Олю и назло Витьке, Андрею и всему белому свету помог девочке снять пальто.

— Благодарю, сэр, — подыграла ему Оля и умчалась в класс.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию с позиции Оли, с позиции Мити, с позиции их одноклассников, с позиции учителя.
2. Что такое гордость у человека? В чем она проявляется?
3. Какие воспитательные приемы продемонстрированы в данной ситуации?

Ситуация критики

Гмырю и Грекова вызвал арбитр, моложавая женщина с загорелым лицом.

— Нужно пояснить, почему не работают отправленные в Баку четыре прибора. По чьей вине? — спросил арбитр и выжидательно посмотрела на Грекова.

Тот принялся объяснять.

— Меня интересует такой факт. Первые два прибора были получены бакинцами, испытаны и забракованы. Спустя неделю они получили еще два прибора и тоже забраковали, — произнесла арбитр. — Неужели печальный опыт с первыми двумя приборами сразу же не насторожил бакинцев? Маловероятно. Значит, будучи уверенными в правильности своих действий, они надеялись, что хотя бы последующие приборы будут хороши. Что вы думаете по этому поводу?

— Надо было сразу же его уволить, — сказал Гмыря.

— Кого? — не поняла арбитр.

— Хлопца, что первые два прибора испытывал. Все было бы в порядке! — Гмыря перешел в наступление.

В его голосе слышалось и уважение к арбитру, и обида за подозрение в недобросовестности. Он извлекал из папки множество справок, доказывая, что в других городах и регионах приборы работают «как часы».

— Обидно! Завод на трех международных выставках получал медаль, в несколько стран экспортируем свои приборы...

— Погодите, Василий Сергеевич, — прерывает арбитр. — Вы не то говорите. Кстати, вы у нас частый гость. И обычно в роли ответчика. Слишком часто стали вспоминать вашу продукцию. И отнюдь не добрыми словами.

Гмыря хлопнул себя по коленям и в изумлении откинулся на спинку кресла.

— Теперь я вам скажу. В Херсоне у моих соседей сына посадили в тюрьму за растрату. Кроме этого сына у них был второй сын — профессор математики, светлейшая голова, и третий сын — народный артист. И тем не менее все говорили о них. Это те, Браиловские, у которых сын растратчик! Никто не вспоминал второго и третьего ребенка. Это факт из жизни. Таковы люди, товарищ арбитр, — Гмыря скорбно умолк, поджав свои губы.

Греков рассмеялся. Женщина строго свела свои брови, но не выдержала и тоже улыбнулась.

Вопросы и задания

1. О каких человеческих качествах говорит Гмыря?
2. Что можно сказать о Гмыре исходя из анализа ситуации?
3. Какие возможны варианты последствий данной ситуации?

Ситуация принятия твердого решения «здесь и сейчас» (проявления чувства самообладания)

Игорь решил провести отпуск со своими друзьями у моря. В один из погожих дней компания вышла на маленьком рыболовном суденышке в море. В трех милях от берега неожиданно отказал мотор, а затем, по непонятным причинам, баркас начал тонуть. Не успев понять, что происходит, Игорь, три его друга и хозяин судна оказались в воде. Рядом плавали обломки мачты и несколько деревянных палубных решеток. Один из друзей признался, что не умеет плавать.

Командование на себя взял Игорь.

— Приказ № 1: каждому, держась за обломок мачты или деревянную решетку, медленно плыть к берегу, работая только ногами. Приказ № 2: Виктору (не умеющему плавать) просто держаться за мою доску, но не мешать мне плыть.

Ситуация самовыражения

Настя была девочкой спокойной, скромной и тихой. О таких говорят — мухи не обидит. Максим и Олег — ее однокурсники — были весельчаками, балагурами, острословами, ребятами неспокойными, шумными и задиристыми. Как-то в перерыве в буфете парни стали шутить, подтрунивать над Настей. Сначала шутки были безобидные, но со временем становились все ехиднее, грубее, циничнее. От такого «внимания» Настя смутилась — по лицу было видно, как она переживает. От этого парни становились еще наглее, азартнее.

И тут вдруг вмешалась одна из девушек, из Настиной группы, знавшая и искренне уважавшая девушку:

— Вы чего это набросились на девушку?! Если она молчит, так вы себе можете позволять бестактность? Где ваша интеллигентность, будущие инженеры?

— А мы так самовыражаемся, — заявил Олег.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам данная ситуация?
2. Как соотносятся в человеке образованность и воспитанность?
3. Как вы понимаете интеллигентность человека? Зависит ли она от уровня образования?

Ситуации выражения своего отношения к человеку

Ситуация 1.

Мама Ирины, молодой ученый, недавно защитившая докторскую диссертацию, преуспевала в науке и на службе. Постоянные поездки на конференции, симпозиумы, конгрессы привели к тому, что дочь не только перестала видеть мать, но и почти потеряла возможность с ней общаться (отца в семье давно не было, они с матерью развелись). Мать увлекалась своей научной и общественной деятельное-

тью, а дочь глубоко страдала оттого, что ее совершенно забыл и забросил самый близкий ей человек. Сначала Ира глубоко переживала, плакала, часто и подолгу оставаясь одна в квартире. Потом в душе ее родилась обида.

Однажды у Иры в доме были гости. Мама Ирины, как бы играя с дочерью, привлекла ее рукой к себе и спросила у кого-то из гостей:

— Правда, Иришка на меня похожа?

Девочка напряглась, как струна, стремясь высвободиться из объятий матери.

— Ты что это, доченька? — спросила мать.

— Я не хочу быть на тебя похожей, ты противна мне, как противны твои гости, твои ученые речи, твои симпозиумы! И ты, и все вы бездушные люди... — Девочка ощутила в себе какую-то огромную силу и правоту и, отодвинув оцепеневшие руки матери, с чувством достоинства, преисполненная гордости, медленно ушла в другую комнату.

Вопросы и задания

1. Можно ли на основании данной ситуации судить о характере взаимоотношений между матерью и дочерью?
2. В чем педагогические ошибки матери в воспитании дочери?
3. Всегда ли большая занятость родителей своим любимым делом вызывает отрицательное отношение детей?

Ситуация 2.

В седьмом классе пропал журнал. Начались поиски. Все это было очень тревожно, потому что случилось это перед окончанием учебного года и журнал был необходим для подведения итогов успеваемости по всем дисциплинам. Казалось, всякая надежда была потеряна, и оставалось подумать, как восстанавливать оценки за год каждому ученику. Но тут после уроков к воспитателю подошел юноша и заявил, что может назвать того, кто взял журнал. Педагог, подумав, ответил:

— Знаете, пожалуй, такой ценой мне журнал не нужен.

— Какой ценой? — остолбенел юноша.

— Ценой вашего падения.

Вопросы и задания

1. Что больше всего ценил учитель в своих учениках?
2. Оцените позицию и поведение учителя, определите мотивы его поступка в отношении юноши.

Ситуация 3.

Таня — примерная, скромная ученица. Она хорошо пишет сочинения, в которых возвышенно говорит об идеалах. Но давайте посмотрим на девочку у порога ее квартиры. Как требовательно она звонит! Да еще и ворчит:

— Заснули,что ли?

Потом начинает стучать в дверь. Дверь открывает встревоженная мать:

— Танечка, разве можно так стучать?

— А ты что, оглохла?

Бросив портфель на диван, девочка спешит на кухню.

— Опять платье не выстирала? — доносится оттуда ее грубый, озлобленный голос.

— Не успела, доченька, ты же знаешь, я больна.

— У тебя вечно так...

Вопросы и задания

1. В чем вы видите просчеты воспитания Тани?
2. Как вы думаете, кто в этом виноват?
3. Что значит «быть» или «казаться»? «жить» или «демонстрировать себя»?
4. Что бы вы посоветовали Тане и ее маме?

Ситуация 4.

Прошел первый урок, второй... Третьим был урок истории, по которой Боря ничего, кроме пятерок, не получал. Учительница, Вера Петровна, всегда его спрашивала, когда был трудный материал или вызванный ученик не мог успешно ответить. Вот и сегодня кто-то плохо отвечал, и вдруг мальчик услышал:

— Боря Волков поможет...

Он встал и не знал, о чем говорить. Вера Петровна недовольно посмотрела на юношу и спросила кого-то другого. Объясняя новый материал, учительница заметила отсутствующий взгляд Бори, спросила его еще раз. Но, к ее удивлению, юноша не слышал, о чем она рассказывала. Ребята выжидающе смотрели то на Бориса, то на Веру Петровну. Они знали, что тем, кто не слушает, учительница ставит двойки. Что же будет сейчас? Отступит Вера Петровна от своего правила или сделает для Бори исключение? Учительница почувствовала настороженность учеников, ожидающих ее решения. Она с минуту колебалась, а потом все-таки объявила о двойке, доказывая и себе, и старшеклассникам, что для нее все равны и получают те оценки, которые заслужили.

Лишь потом все узнали, что у Бориса в ночь умерла бабушка, и он очень сильно переживал эту утрату.

Вопросы и задания

1. Как бы вы поступили на месте учителя?
2. Что значит индивидуальный подход к ученику? Как он проявился в данной ситуации?
3. В чем состоят психологические основы оценивания результатов развивающего обучения? Могут ли при оценивании все ученики быть «равными» и одинаковыми для учителя?

Ситуация расхолаживания и дезорганизации

Ситуация 1.

В классе шум, грязь, школьники к уроку не готовы.

— Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу, — обращается учитель к классу.

Бросаются к выходу несколько мальчишек.

— Куда, куда! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей.

— Можно мы вдвоем? — выкрикивает ученик с места.

— Ну, хорошо, только быстрее.

— И я с ними? — еще один ученик с места.

— Нет! Я сказал: пойдут двое!

— Вы же сказали, пойдет один? — сказал обиженно мальчик, вставший третьим.

— Что? Ах, да... Что у вас там? Прекратите шум.

Шум продолжаясь, нарастает.

— И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось Древнерусское государство и причины его возникновения. Борисов! Сейчас же оставь его! — ученику, затеявшему возню с соседом по парте.

— Это не я! — с места кричит Борисов.

— Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. — Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе все притихли в ожидании.

Ситуация 2. *Фрагмент урока.*

Только Юрий Иванович, полный вдохновения, приступил к объяснению, как в дверь постучали:

— Завуч собирает сводку об отсутствующих. Кого нет в классе?

Выяснили, кого нет в классе.

Учитель снова начал рассказывать, но его опять прервали стуком в дверь:

— Сколько у вас в классе сегодня обедают?

После очередного «начала» вновь последовал стук в дверь, который уже вызвал у ребят смех. На сей раз это оказалась медсестра с объявлением, когда ученикам можно завтра посетить зубного врача.

А за 15 минут до окончания урока вошла завуч зачитать изменения в расписании в связи с болезнью учителей...

Тренинговая ситуация - правильно вести диалог и понимать партнера

Два мальчика ведут разговор о главном герое фильма, который только что посмотрела группа мальчишек. Под руководством педагога обсуждаются поступки этого персонажа.

Условия ведения диалога таковы: один обосновывает свою точку зрения по поводу того, согласен он или не согласен с действиями и поступками героя. Второй должен сначала повторить то, что сказал ему первый, а затем высказать свою точку зрения. Затем первый, в свою очередь, повторяет все, что сказал второй, и потом продолжает развивать свои доводы и суждения.

Диалог длится примерно 10 минут, записывается на магнитофон или видеокамеру. Эксперты оценивают в баллах полноту и точность пересказа и первого и второго.

МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Диагностика направленности личности

Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе методики Смекала—Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Методика Смекала—Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики исследователи получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить его основную жизненную позицию.

Назначение исследования — определение направленности человека:

- личностной (на себя);
- деловой (на задачу);
- коллективистской (на взаимодействие).

Личностная направленность (направленность на себя — НС) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе он видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Деловая направленность (направленность на задачу — НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не существуют абсолютно самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому правильнее будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Указания для испытуемого: на каждый пункт анкеты вы можете дать 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, который для вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву вашего ответа напишите в листе ответов (табл. 8) против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите наименее приемлемый вариант. Соответствую-

Таблица 8

Лист ответов (форма 1)

№ п/п	Больше всего	Меньше всего	в в	Больше всего	Меньше всего	с с	Больше всего	Меньше всего	в с	Больше всего	Меньше всего
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

щую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым точным. Время от времени проверяйте, правильно ли вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

Текст опросника

1. Наибольшее удовлетворение в жизни дает:
   A. Оценка работы.
   B. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
   C. Сознание, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
   A. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
   B. Известным игроком.
   C. Капитаном команды, избранным остальными игроками.
3. Лучшие преподаватели — это те, кто:
   A. Обладают индивидуальным подходом.
   B. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
   C. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. В глазах учеников самые плохие преподаватели те, кто:
   A. Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны.

B. Вызывают у всех дух соревнования.
C. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.

5. Я рад, когда мои друзья:
   A. Помогают другим, когда для этого представляется случай.
   B. Всегда верны и надежны.
   C. Интеллигентны, обладают широким кругом интересов.
6. Лучшими друзьями считаются те:
   A. С кем складываются взаимные отношения.
   B. Кто может больше, чем я.
   C. На кого можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как те:
   A. Кто добился жизненного успеха.
   B. Может сильно любить.
   C. Отличается дружелюбием и приветливостью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
   A. Научным работником.
   B. Начальником отдела.
   C. Опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил:
   A. Игры с друзьями.
   B. Успехи в делах.
   C. Когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда я:
    A. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.
    B. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
    C. Когда меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школы должна заключаться в:
    A. Подготовке учеников к работе по специальности.
    B. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
    C. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
    A. Система, далекая от демократической.
    B. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
    C. Невозможно проявить собственную инициативу.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
    A. Для общения с друзьями.
    B. Для любимых дел и самообразования.
    C. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимум достижений, когда:
    A. Работаю с симпатичными людьми.
    B. Работа меня удовлетворяет.
    C. Мои усилия достаточно вознаграждены.

15. Я люблю:
    C. Приятно проводить время с друзьями.
    A. Высокую оценку окружающих.
    B. Чувство удовлетворения от выполненной работы.
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
    A. Отметили дело, которое я выполнил.
    B. Похвалили меня за мою работу.
    C. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или совет.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
    A. Нашел ко мне индивидуальный подход.
    B. Подтолкнул меня к более интересной работе.
    C. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
    A. Оскорбление личного достоинства.
    B. Неуспех при выполнении важной задачи.
    C. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
    A. Личный успех.
    B. Общую работу.
    C. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
    A. Действительно радуются выполненной работе.
    B. С удовольствием работают в коллективе.
    C. Выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
    A. Ссоры и споры.
    B. Отказ от всего нового.
    C. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
    A. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
    B. Помогать другим в общем деле.
    C. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
    A. Требовательно.
    B. Пользуется авторитетом.
    C. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
    A. Чтобы решения принимались коллективно.
    B. Самостоятельно работать над решением проблемы.
    C. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
    A. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
    B. О жизни известного человека.
    C. Типа «Сделай сам».

Таблица 9

Ключ к опроснику Смекала—Кучера

Направленность								
на себя (НС)			на взаимодействие (ВД)			на задачу (НЗ)		
1.А	11.В	21.С	1.С	11.С	21.А	1.В	11.А	21.В
2. В	12. В	22. С	2. С	12.А	22. А	2. А	12. С	22. В
3.А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3.В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:
    А. Дирижером.
    В. Солистом.
    С. Композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:
    А. Смотря детективные фильмы.
    В. В общении с друзьями.
    С. Занимаясь своим увлечением.
28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:
    А. Выдумал интересный конкурс.
    В. Выиграл бы в конкурсе.
    С. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:
    А. Что я хочу сделать.
    В. Как достичь цели.
    С. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
    А. Другие были довольны им.
    В. Выполнить прежде всего свою задачу.
    С. Не нужно было укорять его за работу.

Обработка результатов. Если указанная в ключе (табл. 9) буква занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду на-

Таблица 10

Форма 2

	НС	**ВД**	**НЗ**
Количество «+»			
Количество «⟷»			
Сумма			
+30			

Таблица 11

Итоговая таблица (пример)

	НС	**ВД**	НЗ
Количество «+»	+ 8	+ 10	+ 12
Количество «-»	- 11	- 11	- 8
Сумма	- 3	1	+ 4
+ 30	+ 27	+ 29	+ 34

правленное™. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Затем подсчитывают количество «+» и записывают их в итоговую таблицу в соответствующие столбцы НС или ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался (табл. 10). Также подсчитывается количество «⟷».

Количество «+» суммируется с количеством «-» (с учетом знака!). Полученный результат записывается в итоговую таблицу (табл. 11) в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учетом знака!). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трем видам направленности должна быть равна 90.

Проверка: общая сумма = 27 + 29 + 34 = 90

Диагностика профессиональной направленности личности

Проблема методов профессиональной диагностики — это часть более общей проблемы, которая связана с вопросами профконсультации и профотбора.

Говоря о профконсультации и профотборе, мы рассматриваем эти два понятия как отражающие два принципиально различных подхода. В первом случае главенство признается за личностью выбирающего профессию, роль же профдиагноста — помочь человеку не ошибиться в оценке своих способностей и склонностей; право выбора, при любом заключении специалиста, всегда остается за личностью.

При профотборе же главное лицо — профдиагност, его заключение имеет характер не консультации, но указаний. Каково же соотношение профконсультации и профотбора? (Подчеркнем, что речь идет о большинстве массовых профессий, а не о редких профессиях, где профдеятельность связана с экстремальными ситуациями.) Мы считаем, что некоторые полученные в психологии результаты, а также современный уровень развития психодиагностики не позволяют делать акцент на профотборе. Очевидно, ведущее место должно принадлежать профконсультации, хотя свои специфичные функции остаются и за профотбором.

Главенствующую роль профконсультации как формы работы мы обосновываем тремя основными положениями, которые зашифрованы мнемотехнической аббревиатурой РАСТИМ.

1) РА — развитие, относительно которого важно знать следующее. Во-первых, современная психодиагностика интеллекта не располагает методиками, позволяющими исследовать задатки человека. Все, даже самые популярные существующие методики диагностики интеллекта диагностируют в конечном счете достигнутый уровень развития (Гуревич К. М., Борисова Е. М., 1988). Во-вторых, в соответствии с принципом развития психики этот достигнутый уровень будет меняться. Прогноз же этого изменения можно сделать лишь очень приблизительно.
2) СТИ — стиль. Здесь стоит обратиться к достаточно известным работам об индивидуальном стиле деятельности Е. А. Климова, В. В. Белоуса и др. В рамках данного научного направления установлено, что несмотря на различия в индивидуально-типических особенностях, можно достигать одинакового уровня продуктивности в профессиональной деятельности за счет формирования индивидуального стиля деятельности. Однако следует подчеркнуть, что индивидуальный стиль деятельности вырабатывается в процессе самой деятельности и, следовательно, также не может быть диагностирован заранее, исходно, еще на стадии профотбора.
3) М — мотивация. Данный фактор представляется нам наиболее важным. Влияние мотивации на продуктивность деятельности всегда считалось чрезвычайно существенным. Причем в ряде исследований по психологии профессиональной деятельности было установлено, что успешность деятельности определяется не только силой мотивации (классический закон Йеркса—Додсона), но и структурой мотивов. Более того, экспериментально установлено, что положительная профессиональная мотивация может даже компенсировать недостаток способностей (Якунин В. А., Мешков Н. И., 1980; Реан А. А., 1984 и др.). Обратного же явления не происходит: отрицательная профессиональная мотивация не восполняется даже самым высоким уровнем специальных способностей. Однако, подчеркивая столь большое значение фактора мотивации, приходится отметить, что современные возможности психодиагностики профессиональной мотивации ограничены. Особенно эта ограниченность проявляется в случае, когда испытуемый не заинтересован в искреннем самораскрытии. Необходима разработка более надежных тестовых опросников, а еще желательнее — проективных методик.

Ко всему перечисленному добавляется и еще одна трудность в случае, когда речь идет о более сложных профессиях, таких, например, как профессии учителя, руководителя и т. п. По многим из этих профессий еще не созданы общепринятые профессиограммы. К профессионально важным качествам руководителя, например, разные авторы относят разные личностные качества, и остается неясным, по каким из них проводить отбор.

Из всего вышесказанного, конечно, не следует, что профотбор как форма работы полностью вытесняется профконсультацией. В данном случае необходимо различать условия необходимые и достаточные. Профотбор основан на необходимых критериях.

Процедура профотбора может отсеивать явно профнепригодных претендентов, не соответствующих каким-либо *бесспорным* требованиям профессии. Однако исследования и практика свидетельствуют, что такие бесспорные критерии редко могут быть сформулированы на психологическом уровне. В основном они имеют место на медико-физиологическом и психофизиологическом уровнях. Поэтому после этапа профотбора необходим этап профконсультации, главное содержание которого — психологическая диагностика личности. А в случае сохранения конкурса, когда селекция все-таки необходима, отбор возможен по критерию профессиональной компетентности. Причем профессиональная компетентность может быть оценена прямо (традиционная диагностика знаний, умений и навыков), а в сложных случаях — с помощью метода компетентных судей по специальным методикам.

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО Е. А. Климова)

Инструкция: «Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу из перечисленных ниже. Однако если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, то какой вид деятельности вы предпочитаете?

Таблица 12

Лист ответов (форма 1)

Ч	Т	П	З	Х
2а	1б	1а	2б	3а
4б	4а	3б	5а	5б
6б	7б	6а	9б	7а
8а	9а	10а	10б	8б
12а	11б	11а	12б	13а
14б	14а	13б	15а	15б
16б	17б	16а	19б	17а
18а	19а	20а	20б	18б

Ниже предложено 20 пар утверждений, обозначенных индексами «а» и «б», раскрывающих в краткой форме различные виды деятельности. Перечертите в рабочую тетрадь «Лист ответов» (табл. 12) и, внимательно прочитав оба утверждения, знаком «+» отметьте то из них, которое привлекательно для вас. Можно поставить два «+», что отражает еще большую привлекательность вида деятельности. Наконец, если оцениваемая работа очень нравится вам — поставьте три «+». Знаком «-» отметьте занятие, которое вам не нравится. И в этом случае можно ставить два минуса, а если вид деятельности очень не нравится — то три "-"».

Текст опросника

1 а	Ухаживать за животными	или	16	Обслуживать машины
2а	Помогать больным людям, лечить их	или	26	Составлять таблицы, программы для вычислительных машин
3а	Участвовать в оформлении книг, плакатов, журналов	или	36	Следить за состоянием и развитием растений
4а	Обрабатывать материалы (древесину, ткань, металл, пластмассу и др.)	или	46	Доводить товары до потребителя(рекламировать)
5а	Обсуждать научно-популярные книги,статьи	или	56	Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
6а	Содержать животных	или	66	Тренировать товарищей (или младших школьников) в выполнении каких-либо действий(трудовых, учебных, спортивных)
7а	Копировать рисунки,изображения (или настраивать музыкальные инструменты)	или	76	Управлять подъемным краном, трактором, тепловозом и т. п.
8а	Сообщать (разъяснять) людям какие-либо сведения (в справочном бюро, на экскурсии)	или	86	Художественно оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9а	Ремонтировать вещи (одежду, технику), жилище	или	96	Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а	Лечить животных	или	106	Выполнять вычисления, расчеты
11а	Выводить новые сорта растений	или	116	Конструировать, проектировать новые виды изделий (машины, одежду, дома и т. п.)
12а	Разрешать споры, предупреждать ссоры,	или	126	Разбираться в чертежах, схемах, таблицах

	убеждать, разъяснять, поощрять, наказывать			(проверять, уточнять, приводить в порядок)
13а	Участвовать в работе кружков художественной самодеятельности	или	136	Наблюдать, изучать жизнь микробов
14а	Налаживать медицинские приборы,аппараты	или	146	Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах и т. п.
15а	Составлять точные описания,отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях,измеряемых объектах и т. п.	или	156	Художественно описывать, отображать события (наблюдаемые или представляемые)
16а	Выполнять лабораторные анализы в больнице	или	166	Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17а	Красить или расписывать стены или помещения, поверхность изделий	или	176	Осуществлять монтаж зданий или сборку машин, приборов
18а	Организовывать культпоходы сверстников или младших товарищей (в театры, музеи), экскурсии,туристические походы и т. п.	или	186	Играть на сцене, принимать участие в концертах
19а	Изготавливать по чертежам детали,изделия (машины, одежду), строить здания	или	196	Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20а	Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада	или	206	Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, компьютере и др.)

Обработка результатов. После заполнения «Листа ответов» подсчитайте число знаков «+» в каждом вертикальном ряду (таких рядов пять в соответствии с типами профессий). Запишите полученное число плюсов в первую из трех пустых строчек внизу листа ответов.

Затем необходимо аналогичным образом подсчитать число минусов и записать их во вторую пустую строку листа ответов.

После этого по каждому из пяти вертикальных рядов необходимо проделать следующую операцию: из числа плюсов вычесть число минусов и полученный результат записать в последнюю пустую строку внизу листа ответов. Таким образом, в этой последней строке может появиться как положительное, так и отрицательное число. Полученный результат является показателем степени выраженно-

сти осознанной склонности к одному из пяти типов профессий, которые и закодированы в опросном листе под буквами Ч, Т, П, З, Х.

1. Ч — профессии типа «человек—человек», где основной объект труда — человек.
2. Т — профессии типа «человек—техника», где основной объект труда — техника, технические системы.
3. П — профессии типа «человек—природа», где основной объект труда — природа.
4. З — профессии типа «человек — знаковая система» (например, операторы ЭВМ, наборщики в типографии и т. п.).
5. Х — профессии типа «человек — художественный образ».

При интерпретации результатов рекомендуется использовать не только показатели последней строки листа ответов, но и показатели двух других строк: число плюсов и число минусов.

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Инструкция. «Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале (табл. 13)».

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$\text{ВМ} = \frac{\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}}{2}$$

$$\text{ВПМ} = \frac{\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}}{3}$$

Таблица 13

Шкала мотивов профессиональной деятельности

Мотивы профессиональной деятельности	1 В очень незначительной мере	2 В достаточно незначительной мере	3 В небольшой, но и в немаленькой мере	4 В достаточно большой мере	5 В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

$$\text{ВОМ} = \frac{\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}}{2}$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация результатов. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$$\text{ВМ} > \text{ВПМ} > \text{ВОМ} \quad \text{и} \quad \text{ВМ} = \text{ВПМ} > \text{ВОМ}.$$

Таблица 14

Мотивационные комплексы (пример)

Мотивы профессиональной деятельности (№ п/п)	ВМ	ВПМ	ВОМ
1	1	2	5
2	2	3	4

Наихудшим мотивационным комплексом является тип

ВОМ > ВПМ > ВМ.

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два мотивационных комплекса (табл. 14) считать абсолютно одинаковыми.

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу

ВОМ > ВПМ > ВМ.

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По нашим данным (Реан А. А., 1990, 1999), удовлетворенность профессией имеет значимую соотнесенность с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0{,}409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена и отрицательная соотносительная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0{,}585$).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И,наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена моти-

вами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Изучение самооценки личности

Самооценка относится к центральным образованиям личности, к ее ядру. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, она — регулятор поведения и деятельности. Следует, однако, помнить: самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Общество в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе наиболее позднее образование в системе отношений человека к миру. Но несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому) в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности.

Методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования[1].

На бланке (табл. 15) перечислены 20 различных качеств личности. В левой колонке («Идеал») испытуемый ранжирует эти качества от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке («Я») ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (rf), которая возводится в квадрат (d^2). Далее подсчитывается сумма квадратов (Σd^2) и по формуле

$$r = 1 - 0{,}00075 \sum d^2$$

определяется коэффициент корреляции.

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0, 7 до 1,0), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Если при применении данной методики исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчета необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при $2d^2$, т. е. будет не 0,00075, а какое-то другое число. Полезно в связи с этим знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}.$$

[1] Существует несколько модификаций данной методики (Сосновский Б. А., 1979, Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. и др. 1984).

Таблица 15

Бланк методики изучения самооценки с помощью ранжирования

Идеал	**Качества личности**	**«Я»**	**Разница**	
			d	d^2
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Нервозность			
	Терпеливость			
	Увлекаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

Здесь n — число используемых при ранжировании качеств. Именно по этой формуле и необходимо проводить расчеты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами (т. е. $n = 20$), то коэффициент $6/n\ \{n^2$ — Остановится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведен вначале.

Диагностика и тренинг педагогической проницательности

С помощью предложенной ниже (Реан А. А., 1990, 1999) методики и описанной процедуры вы можете заняться самостоятельной диагностикой и тренировкой по развитию умений и навыков *антипиции* (предвидения) оценочных суждений учащихся.

Анализируя расхождения, обнаруженные между вашими собственными оценочными суждениями (аспекты I и II) и оценочными суждениями учащихся (аспект III), вы сделаете много полезных для себя выводов.

Итак, оцените себя (аспект I) по всем восьми октантам (табл.16). Оценка производится по 12-балльной шкале. Интервал 1-4 означает, что качество развито слабо; в интервале 5-8 — средне; в интервале 9-12 — сильно (вторая степень качества, т. е. второе прилагательное).

Теперь попробуйте предсказать по всем восьми октантам мнение учащихся о вас (аспект II). Оценка также производится по 12-балльной шкале. В заключение предложите учащимся оценить вас по всем восьми октантам (аспект III). При этом лучше соблюсти анонимность. Также учащиеся не должны быть знакомы с результатами вашей собственной предварительной работы по аспектам I и II.

Таблица 16

Бланк оценки по 8 октантам

Октант	**Аспект**		
	I	**II**	**III**
	Я (самооценка)	**Учащиеся обо мне (предсказания педагога)**	**Учащиеся о педагоге (реальный опрос учащихся)**
1. Лидерство, властность			
2. Уверенность в себе, самоуверенность			
3. Требовательность, непримиримость			
4. Скептицизм, упрямство			
5. Уступчивость, кротость			
6. Доверчивость, послушание			
7. Добросердечие, несамостоятельность			
8. Отзывчивость, бескорыстие			

Рассмотрим в качестве примера некоторые возможные варианты результатов исследования.

1. Предположим, что в результате оценки и самооценки по первому октанту (лидерство—властность) вы получите 2 балла по I аспекту и 2 по III аспекту. Что это может означать? Что сами вы не склонны считать себя властным человеком и, скорее всего, полагаете, что лидерского начала вам явно недостает, что неплохо бы заняться самосовершенствованием в этом направлении. Однако точка зрения учащихся диаметрально противоположна. В их глазах вы очень властный, а временами даже деспотичный человек. И уж если вам надо заниматься совершенствованием собственной личности, то, скорее, в направлении «смягчения» характера, снижения властных тенденций.

Конечно, это только пример того, как надо подходить к анализу данных. В каждом конкретном случае могут быть свои особенности, свои «нюансы». Понятно, что мнение учащихся, пусть даже целой группы, не всегда адекватно реальности. И все же, если вы получили результаты, аналогичные приведенным в примере, над ними стоит серьезно задуматься. Ведь в результате целой серии психологических исследований учеными было установлено: именно авторитарные педагоги считают себя недостаточно властными, слишком мягкими и излишне демократичными.

2. Допустим, что по третьему октанту (требовательность) вы получили 10 баллов по I аспекту (самооценка) и 5 баллов по III аспекту. Таким образом, вы считаете себя очень требовательным педагогом, подчас даже слишком, и, возможно, нередко задумываетесь о педагогической целесообразности столь высокого уровня требовательности. Учащиеся же полагают, что именно такой уровень требовательности с вашей стороны оптимален. Очевидно, при таком соотношении баллов у педагогов нет повода для беспокойства, и вряд ли стоит терзаться мыслями об излишней требовательности с вашей стороны.

Однако заметим, что рассмотренная здесь ситуация — скорее гипотетическая, чем реальная. Многочисленные эмпирические исследования (в том числе и наши собственные) свидетельствуют, что чаще встречается обратная ситуация: педагог считает себя недостаточно требовательным, в то время как учащиеся уверены в неоправданно высокой требовательности с его стороны. Конечно, и здесь — в каждом конкретном случае — вам придется делать вывод самому. Но при этом желательно помнить, что, будучи снисходительным к себе, человек обычно переносит нереализованный потенциал своей требовательности на окружающих, в особенности — занимающих подчиненное положение.

Тест «Транзактный анализ общения»

Транзакция — единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний «я». В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека: состояние «родителя», «взрослого», «ребенка». Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, гибко прояв-

ляя себя в том или ином состоянии в зависимости от его целей и жизненных обстоятельств.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «я» в вашем поведении. Для этого оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более взрослые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.
16. Я — увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека — объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов тестирования—самотестирования. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

I (состояние «ребенок»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.
II (состояние «взрослый»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.
HI (состояние «родитель»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

Если у вас получится формула II, I, III, то это значит, что вы обладаете чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Если у вас получилась формула III, I, II, то для вас характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми, чаще всего говорите без сомнения то, что думаете или знаете, не заботясь о последствиях ваших слов и действий.

Если на первом месте в формуле состояние I («ребенок»), то вы можете проявлять склонность к научной работе, хотя и не всегда умеете управлять своими эмоциями.

Методика оценки способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас)

Методика определяет типические способы реагирования человека на конфликтные ситуации, выявляет тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Эта методика позволяет выяснить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе сотрудников, в школьном классе или студенческой группе, стремится ли он к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. С помощью данной методики можно также оценить степень адаптации каждого члена того или иного коллектива к совместной деятельности.

Применительно к педагогической деятельности с помощью методики можно выявить наиболее предпочитаемые формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта с учениками, родителями, с коллегами или администрацией, а также отношение к совместной деятельности.

По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа а) или б).

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса,
   б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
   б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
   б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
   б) Я стараюсь не задевать чувства другого человека.
5. а) Улаживая конфликтную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у других.
   б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей лично для себя,
   б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно,
   б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться более важных целей.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего,
   б) Я первым делом стараюсь определить суть спора.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий,
   б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
    б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора,
    б) Я стараюсь успокоить других и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
    б) Я даю окружающим возможность в чем-то остаться при своем, если они также идут навстречу.
13. а) Я предлагаю промежуточную позицию.
    б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другим свою точку зрения и спрашиваю об их взглядах.
    б) Я пытаюсь доказать другим логику и преимущества моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить других и сохранить наши отношения.
    б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств окружающих.
    б) Я обычно пытаюсь убедить окружающих в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
    б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает окружающих счастливыми, я дам им возможность настоять на своем,
    б) Я дам партнеру возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. **а**) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.
    б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. **а**) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
    б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. **а**) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к партнеру.
    б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. **а**) Я пытаюсь найти позицию, которая устраивает и меня, и партнера.
    б) Я отстаиваю свою позицию.
23. **а**) Как правило, я стараюсь, чтобы все остались довольны.
    б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
    б) Я стараюсь уговорить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
    б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
    б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
    б) Если я знаю, что это доставит большую радость другому человеку или в данной ситуации ему необходимо выглядеть лидером, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
    б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
    б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
    б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов опросника подсчитайте количество ваших ответов, совпадающих с ключом.

Ключ опросника:

Соперничество:	3а, 66, 8а, 96, 10а, 136, 146, 166, 17а, 226, 25а, 28а.
Сотрудничество:	26, 5а, 86, 11а, 14а, 19а, 20а, 216, 23а, 266, 286, 306.
Компромисс:	2а, 4а, 76, 106, 126, 13а, 186, 206, 22а, 246, 26а, 29а.
Избежание:	1а, 56, 7а, 9а, 12а, 156, 176, 196, 21а, 236, 27а, 296.
Приспособление:	16, 36, 46, 6а, 116, 15а, 16а, 18а, 24а, 256, 276, 30а.

Полученные количественные оценки по каждому разделу сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации.

Методика диагностики социально-психологического климата коллектива

Предлагаемая методика позволит определить уровень развития и дать общую оценку психологического климата, а также выявить те факторы его формирования, которые могут быть использованы для коррекции. Опросник может использоваться в учебных группах, в педагогических и трудовых коллективах.

Из предлагаемого перечня ответов по каждому вопросу выберите те, которые соответствуют вашему мнению и поставьте у такого ответа знак «+».

1. Нравится ли вам ваша работа (школа, вуз)?
   а) очень нравится;
   б) пожалуй, нравится;
   в) мне безразлично;
   г) пожалуй, не нравится;
   д) очень не нравится.
2. Хотели бы вы перейти на другую работу (в другой класс, школу; в другую группу, вуз)?
   а) да;
   б) нет;
   в) не знаю.
3. Оцените по пятибалльной шкале степень развития перечисленных ниже качеств у вашего руководителя (воспитателя, куратора группы, декана) (5 баллов, если качество развито очень сильно, 1 — совсем не проявляется).
   а) трудолюбие;
   б) общественная активность;
   в) профессиональные знания;
   г) забота о людях;
   д) требовательность;
   е) отзывчивость;
   ж) общительность;
   з) способность разбираться в людях;
   и) справедливость;
   к) доброжелательность.
4. Кто из членов вашей группы/коллектива пользуется наибольшим уважением? Назовите одну или две фамилии.
5. Предположим, что по каким-либо причинам вы временно не учитесь/не работаете, вернулись бы вы в свой коллектив?
   а) да;
   б) нет;
   в) не знаю.
6. Отметьте, с каким из приведенных ниже утверждений вы больше всего согласны?
   а) большинство членов нашего коллектива/группы — хорошие, симпатичные люди;
   б) в нашем коллективе есть всякие люди;
   в) большинство членов нашего коллектива — люди малоприятные.
7. Считаете ли вы, что было бы хорошо, если бы члены вашего коллектива жили близко друг от друга?
   а) нет, конечно;
   б) скорее нет, чем да;
   в) не знаю, не задумывался над этим;
   г) скорее да, чем нет;
   д) да, конечно.

8. Выберите вариант для оценки своего коллектива/группы, если цифра «1» характеризует коллектив, который вам очень нравится, а «9» — не нравится совсем.
   а) 1;
   б) 2;
   в) 3;
   г) 4;
   д) 5;
   е) 6;
   ж) 7;
   з) 8;
   и) 9.
9. а) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику деловых качеств большинства членов вашего коллектива?
   — да
   — пожалуй, да
   — не знаю
   — пожалуй, нет
   — нет.

   б) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику личных качеств большинства членов вашего коллектива?
   — да
   — пожалуй, да
   — не знаю
   — пожалуй, нет
   — нет.
10. Если бы у вас возникла возможность провести отдых вместе с членами вашего коллектива, то как бы вы к этому отнеслись?
    а) это бы меня вполне устроило;
    б) не знаю;
    в) это бы меня совсем не устроило.
11. Могли бы вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым/учебным вопросам?
    а) нет;
    б) не могу сказать;
    в) да.
12. Оцените атмосферу вашего коллектива, выбрав одно значение, если цифра «1» соответствует нездоровой, нетоварищеской атмосфере, а «9» — атмосфере взаимопонимания и взаимного уважения.
    а) 1;
    б) 2;
    в) 3;
    г) 4;
    д) 5;

е) 6;
ж) 7;
з) 8;
и) 9.

13. Если бы вы по какой-либо причине ушли из коллектива, стремились бы вы к встречам?
    а) да, конечно;
    б) скорее да, чем нет;
    в) затрудняюсь ответить;
    г) скорее нет, чем да;
    д) нет, конечно.
14. Укажите, в какой степени вы удовлетворены:
    а) состоянием материально-технической базы работы/учебы:
        – полностью удовлетворен;
        – пожалуй, удовлетворен;
        – трудно сказать;
        – пожалуй, не удовлетворен;
        – полностью не удовлетворен;
    б) загруженностью работой/учебной нагрузкой:
        – полностью удовлетворен;
        – пожалуй, удовлетворен;
        – трудно сказать;
        – пожалуй, не удовлетворен;
        – полностью не удовлетворен;
    в) размером зарплаты/стипендии:
        – полностью удовлетворен;
        – пожалуй, удовлетворен;
        – трудно сказать;
        – пожалуй, не удовлетворен;
        – полностью не удовлетворен;
    г) отношениями с преподавателями и руководителем:
        – полностью удовлетворен;
        – пожалуй, удовлетворен;
        – трудно сказать;
        – пожалуй, не удовлетворен;
        – полностью не удовлетворен;
    д) возможностью заниматься научной работой и получать дополнительные специализации:
        – полностью удовлетворен;
        – пожалуй, удовлетворен;
        – трудно сказать;
        – пожалуй, не удовлетворен;
        – полностью не удовлетворен;
    е) разнообразием и сложностью учебной работы:
        – полностью удовлетворен;

— пожалуй, удовлетворен;
— трудно сказать;
— пожалуй, не удовлетворен;
— полностью не удовлетворен;

ж) подготовкой в получении специальности:

– полностью удовлетворен;
– пожалуй, удовлетворен;
– трудно сказать;
– пожалуй, не удовлетворен;
– полностью не удовлетворен.

15. Насколько хорошо, по вашему мнению, организована работа/учеба?
    а) очень хорошо;
    б) в общем неплохо, хотя есть возможность улучшения;
    в) трудно сказать;
    г) работа/подготовка организована неудовлетворительно;
    д) очень плохо.
16. Можете ли вы сказать, от кого в большей мере зависит успешность вашей подготовки к специальности?
    а) да (в этом случае назовите эти лица);
    б) трудно сказать;
    в) пожалуй, нет;
    г) нет.
17. Ваш пол:
    а) м;
    б) ж.
18. Возраст.
19. Сроки обучения/ стаж работы.
20. Ваша специализация.
21. Ваше семейное положение.

Обработка результатов. На основании ответов можно дать краткую характеристику коллектива или группы, в которой указывается численность, половой и возрастной состав, специализация, семейное положение, зарплата или стипендия.

Вопросы 6-13 направлены на выявление особенностей отражения сложившихся межличностных отношений с учетом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента. Каждый такой компонент тестируется тремя вопросами: эмоциональный— 6, 8, 12; когнитивный — 9а, 96, 11; поведенческий — 7, 10, 13. Ответ на каждый из этих вопросов оценивается как +1,0 или - 1. Для целостной характеристики отдельного компонента сочетания ответов на вопросы обобщаются — положительная оценка получается при сочетаниях + + +, + + 0, + + -; отрицательная оценка при сочетаниях———,——+,——0; неопределенная (противоречивая) оценка при сочетаниях 0 0 0, 0 0 -, 0 0 +.

Для каждого компонента в группе подсчитывается средняя оценка

$$\frac{(+) - (-)}{n}$$

где (+) — количество положительных ответов, (-) — количество отрицательных ответов, *n* — количество участников опроса. Средние оценки могут располагаться в интервале от -1 до +1: от -1 до -0,33 — отрицательные оценки; от -0,33 до +0, 33 — противоречивые оценки; от +0,33 до +1 — положительные оценки.

Тест «Восприятие индивидом группы»

Восприятие индивидом группы представляет собой фон, на котором протекает межличностное восприятие. Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы, где в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в деятельности воспринимающего.

Первый «тип» восприятия индивидом группы называют *«индивидуалистическим»* (И): когда индивид относится нейтрально к группе, уклоняясь от совместных форм деятельности и ограничивая контакты в общении. Второй тип восприятия индивидом группы называют *«прагматическим»* (П): когда индивид оценивает группу с точки зрения полезности и отдает предпочтение контактам лишь с наиболее компетентными источниками информации и способными оказать помощь. Третий тип восприятия индивидом группы называют *«коллективистическим»* (К): индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом наблюдается заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы.

По каждому пункту надо выбрать только одну альтернативу, наиболее точно выражающую ваше точку зрения.

1. Лучшими партерами в группе я считаю тех, кто:
   а) знает больше, чем я;
   б) все вопросы стремится решать сообща;
   в) не отвлекает внимание преподавателя во время занятий.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:
   а) имеют индивидуальный подход к обучающимся;
   б) создают условия для помощи со стороны других;
   в) создают атмосферу поиска и коллективного обсуждения проблем.
3. Я рад, когда мои друзья:
   а) знают больше, чем я, и могут мне помочь;
   б) умеют самостоятельно, не мешая друг другу, добиваться успехов;
   в) помогают другим, когда в них нуждаются.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе:
   а) не надо никому помогать и есть у кого поучиться;
   б) каждый сам по себе уникален и не вмешивается в дела других;
   в) остальные слабее подготовлены, чем я.

Таблица 17

Ключ для обработки результатов методики «Тип восприятия индивидом группы»

«И»	«П»	«К»	«И»	«П»	«К»
1в	1б	1а	8а	8в	8б
2а	2в	2б	9б	9а	9в
3б	3в	3а	10б	10в	1а
4б	4а	4в	11а	11в	11б
5б	5в	5а	12а	12б	12а
6б	6а	6в	13в	13б	13а
7б	7а	7в	14б	14а	14в

5. Мне кажется, что я способен на многое, когда:
   а) я уверен, что получу помощь и поддержку со стороны других;
   б) уверен, что мои усилия будут как-то вознаграждены и отмечены;
   в) предоставляется возможность проявить себя в полезном и важном деле.
6. Мне нравится группа, в которой:
   а) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
   б) каждый занят своим делом и не мешает другим;
   в) каждый откликается на помощь и совет, если оказывается в этом необходимость.
7. Я не удовлетворен преподавателями, которые:
   а) создают дух соперничества;
   б) не занимаются увлеченно своей наукой;
   в) создают условия напряжения и жесткого контроля.
8. Я больше удовлетворен жизнью, если:
   а) занимаюсь научной работой или узнаю что-то новое;
   б) общаюсь и отдыхаю;
   в) нужен кому-то и полезен.
9. Основная роль учебного заведения должна заключаться:
   а) в воспитании гражданина и гармонично развитой личности;
   б) в подготовке человека к самостоятельной жизни и деятельности;
   в) в подготовке к общению и совместной деятельности человека.
10. Если в группе возникает проблема, то я:
    а) предпочитаю не вмешиваться;
    б) предпочитаю сам во всем разобраться, не полагаясь на других;
    в) стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

11. Я бы лучше учился, если бы преподаватели:
    а) подходили ко мне индивидуально;
    б) создавали условия для оказания помощи;
    в) создавали условия для успеха, условия свободы выбора.
12. Я испытываю плохое состояние, когда:
    а) не добиваюсь успеха в намеченном деле;
    б) чувствую, что не нужен человеку, для меня очень уважаемому или любимому;
    в) тебе в трудную минуту не помогают те, на кого надеялся больше всего.
13. Больше всего я ценю:
    а) успех, в котором есть доля участия моих друзей или родных;
    б) общий успех общих близких и дорогих мне людей, в котором есть и моя заслуга;
    в) свой собственный личный успех.
14 Я предпочитаю работать:
    а) вместе с товарищами;
    б) самостоятельно;
    в) с ведущими в данной области преподавателями и специалистами.

Обработка результатов. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные по всем пунктам опросника, суммируются для каждого типа восприятия отдельно с учетом предложенного ключа. Результат записывается в виде формулы пИ+лП+мК, где п, л, м — количество набранных баллов соответственно «индивидуалистическому» типу восприятия, «прагматическому» и «коллективистскому».

Ключ для обработки результатов представлен в табл. 17.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. М.: Педагогика, 1985.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX вв. М.: Педагогика, 1990.

Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2-х томах. М., 1994.

Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М., 1996.

Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1995.

Гершунский Б. С. Менталитет и образование. М., 1996.

Гессен С. *И.* Основы педагогики. М., 1995.

Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПбГУ, 1992.

Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. М.: Просвещение, 1993.

Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. 1999.

История педагогики. М.: Просвещение, 1982.

Каптерев П. Ф. История русской педагогии. СПб., 1999.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1986.

Лиферов А. П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). Рязань, 1997.

Лиферов А. П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия. М., 1997.

Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. М., 1997.

Миронов В. Б. Век образования. М.: Педагогика, 1990.

Образование и культура Северо-Запада России / Под ред. Бордовской Н. В. СПб., Вып. 4, 1999.

Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 1997.

Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

Основы вузовской педагогики. ЛГУ, 1972.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.-

Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону, 1998.

Педагогика школы. М.: Просвещение, 1977.

Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996.

Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.—Воронеж, 1996.

Психология и педагогика. М., 1998.

Психология и педагогика. М., 1996.

РеанА.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, 1996.

Сластенин В. А. и др. Педагогика. М., 1997.

Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.

Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. М., 1998.

Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. В 2-х томах. М., 1974.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1997.

Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981.

Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

Учебное издание

Бордовская Нина Валентиновна, Реан Артур Александрович

Педагогика

Серия «Учебное пособие»

Главный редактор	*Е. Строганова*
Заведующий редакцией	*Л. Винокуров*
Руководитель проекта	*М. Лебедева*
Литературные редакторы	*П. Выжлецов, В. Полищук*
Художественный редактор	*К. Радзевич*
Корректоры	*Т. Брылёва, Н. Солнцева*
Верстка	*М. Лебедева, Ю. Страшко*

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Подписано в печать 08.08.05. Формат 70X100/16. Усл. п. л. 24,7. Доп. тираж 4000 экз. Заказ № 2474.

ООО «Питер Принт». 194044, Санкт-Петербург, пр. Б. Сампсониевский, д. 29а.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 953005 — литература учебная.

Отпечатано с диапозитивов в ФГУП «Печатный двор» им. А. М. Горького
Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.
197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.