

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»

УТВЕРЖДАЮ

" ____ " _____ 200__ г.

Учебно-методический комплекс

дисциплины

«ПЕДАГОГИКА»

Направление подготовки – Педагогическое образование

Профиль подготовки

Квалификация (степень) выпускника – бакалавр

Форма обучения: *очная, заочная*

Нормативный срок освоения программы – 5 лет

Составитель:

к.пед.н., доцент кафедры педагогики _____ Рахматуллин Т.Г.

« ____ » _____

2013__ г.

Комплекс одобрен кафедрой педагогики, протокола от 31. 08. 2013г. № 1

Зав.кафедрой педагогики _____

Бронников С.А.

к.п.н., профессор: _____

БИРСК - 2013

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Цели освоения дисциплины

Целями освоения дисциплины (модуля) является ориентация студентов на профессионально-педагогическую подготовку, способных применять педагогические знания для самостоятельного осмысления, понимания, решения современных педагогических ситуаций и компетентного применения их в разработке авторских методик, технологий педагогической деятельности.

Задачи учебной дисциплины:

- обеспечение глубокого и творческого овладения студентами педагогической теорией в ее концептуальном и нормативном аспектах;
- развитие открытого педагогического мышления, необходимого для восприятия педагогических инноваций и творческого их осмысления и применения;
- воспитание любви и творческого отношения к педагогической профессии;
- развитие умений анализировать современные подходы к образованию, педагогические системы, технологии, адекватно оценивать свою педагогическую деятельность;
- ориентация студента на постоянное творческое саморазвитие.

2. Место дисциплины в структуре ООП бакалавриата

Дисциплина «Педагогика» включена в базовую часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Дисциплина «Педагогика» является базовым для изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания» (по профилю подготовки) базовой части профессионального цикла, смежных курсов вариативной части данного цикла, всех видов практики и государственной итоговой аттестации. «Педагогика» предполагает междисциплинарные связи с философией, психологией, социологией, «Методикой обучения и воспитания»,

3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля):

ОК - 1, ОК – 2, ОК – 3, ОК – 4, ОК – 7, ОК – 9, ОК – 13, ОК – 14, ОК – 16;
ОПК – 1, ОПК – 2, ОПК – 3, ОПК – 4, ОПК – 6; ПК – 1, ПК – 2, ПК – 3, ПК – 4, ПК – 5, ПК – 6; ПК – 8, ПК – 9, ПК – 10, ПК – 11.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

- Знать:

ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; правовые нормы реализации педагогической деятельности и образования; сущность и структуру образовательных процессов; особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества; основы просветительской деятельности; методологию педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации); теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; способы педагогического изучения обучающихся; способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса; способы профессионального саморазвития; особенности социального партнерства в системе образования; способы построения межличностных отношений в группах разного возраста; тенденции развития мирового историко-педагогического процесса; особенности современного этапа развития образования в мире.

- Уметь:

системно анализировать и выбирать образовательные концепции; использовать методы педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач; учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; осуществлять педагогический процесс в различных возрастных группах и различных типах образовательных учреждений; создавать педагогически целесообразную безопасную образовательную среду; управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров, координировать деятельность социальных партнеров; использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования; организовывать внеучебную деятельность обучающихся;

бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса; участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях.

- Владеть:

способами проектной и инновационной деятельности в образовании; осуществления педагогической поддержки, сопровождения, установления контактов и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, в том числе в условиях поликультурной образовательной среды; способами ориентирования в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.) совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды.

4. Структура и содержание дисциплины (модуля):

Содержание дисциплины построено по модульному принципу и состоит из трех учебных курсов: «Введение в педагогическую деятельность» (3 кредита) – 3 семестр, зачет;

«Общие основы педагогики» (4 кредита) – 4 семестр, зачет;

«История педагогики и образования» (3 кредита) – 5 семестр, комплексный экзамен. И сквозной модуль «Практикум по решению профессионально-педагогических задач»:

Введение в педагогическую деятельность.

Характеристика профессиональной деятельности учителя в инновационных условиях развития российского общества. Профессиональная компетентность и личность педагога. Учитель творчески саморазвивающаяся личность. Профессионально-педагогическая культура учителя.

Профессиональное становление педагога. Особенности правового регулирования педагогической деятельности. Политика в области образования и образовательная политика: содержание понятий, тенденции и противоречия. Федеральное и международное законодательство, как фактор регулирующий отношения в области образования. Проект Федерального Закона «Образование в Российской Федерации» как социально-философская проблема и ключевое направление законотворческого процесса.

Правовое регулирование отношений в системе непрерывного образования и правовой статус субъектов образовательного процесса. Нормативно-правовое обеспечение модернизации педагогического образования в Российской Федерации.

Практикум по решению профессионально-педагогических задач.

Моделирование решения профессиональных задач. Диагностические методики изучения детей. Педагогическая поддержка и сопровождение учащихся.

Лекция 1. Введение в педагогическую деятельность

Появление педагогической деятельности имеет объективные предпосылки. Люди понимали, что существование и развитие общества невозможно без творческого освоения и использования подрастающим поколением того опыта и тех традиций, которые старшее поколение считало ценными для настоящего и будущего. Поэтому первыми педагогами-воспитателями были старейшие, умудренные жизненным опытом и хорошо знавшие родовые и племенные традиции члены общества. Со временем педагогическая деятельность стала профессией, приобрела свои устойчивые характеристики.

Педагогом (от греч. *paidagogos* — ведущий ребенка) первоначально назывался специальный человек (чаще это был раб), сопровождавший ребенка в школу и обратно. Позже этим термином обозначали всех, кто обучал и воспитывал детей. Сегодня педагогами называют тех, для кого работа в сфере образования стала профессией¹. В наши дни в развитых странах педагоги составляют наиболее многочисленную профессиональную группу, которая более чем вдвое превышает число инженеров и врачей.

Во-первых, из данного определения видно, что профессия относится к трудовой деятельности, следовательно, требует от человека целенаправленной активности, носящей предметный характер, и стимулирует *субъектные проявления человека*. Субъект — активно действующий человек, который сам определяет себя, направление своей активности, в которой он

самовыражается, самореализуется и самоутверждается. Однако субъектность не следует путать с субъективностью, она ничего общего не имеет с про-

изволом: субъект адекватен ситуации — самоопределяясь, он осознанно выбирает наиболее эффективный, конструктивный в данных обстоятельствах способ поведения.

Во-вторых, профессиональным является не всякий, а лишь *социально полезный труд*, т. е. создающий своего рода товар, который человек может продавать на рынке труда. Причем товар, пользующийся спросом, за который другие люди готовы платить (иначе говоря, обмениваться продуктами своего труда). Кроме того, такой труд должен иметь позитивную, ценностную, нравственную направленность, осуществляться во благо общества. Так, труд фармацевта является социально полезным в том случае, когда он производит лекарства, но не наркотики. В последнем случае фармацевт, хотя и не утрачивает своих качеств как специалист, осуждается обществом и отвергается сообществом коллег-профессионалов. То же самое можно сказать о педагоге, воспитывающем, например, убежденных последователей фашизма.

В-третьих, профессией называют только труд, *требующий специальной подготовки*. Это предполагает, что в педагогической профессии нельзя полагаться на интуицию, вдохновение, озарение — они не гарантируют стабильной результативности деятельности. Закон РФ «Об образовании» (ст. 53) определяет право заниматься профессионально-педагогической деятельностью лицам, которые имеют образовательный ценз и которым она не запрещена приговором суда или медицинскими показаниями.

В-четвертых, профессиональный труд является для человека *источником существования*. Профессия — не только средство самовыражения, но и рутинная работа, тщательное, добросовестное и регулярное выполнение которой только и гарантирует достижение результата.

В-пятых, профессия требует *соотнесения деятельности, поведения и общения с потребностями общества*, мотивации саморазвития, оценки собственного трудового вклада.

Профессии типа «человек—человек», к которым относится и педагогическая профессия, отличаются двумя особенностями.

Первая особенность складывается из того, что *каждая из них требует от человека как бы двойной подготовки:*

- а) нужно научиться и уметь устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать их;
- б) нужно быть подготовленным в той или иной области производства, науки, техники, искусства.

Если организатор руководит группой людей, то он должен представлять сущность выполняемой ими работы. Это не означает, что он должен знать и уметь лучше всех. Это невозможно и не нужно. Например, директор балета не должен танцевать лучше балерин. Директор школы не знает досконально все предметы, как знают их учителя-предметники. Но особенности труда подчиненных он должен представлять.

Вторая особенность этого типа профессии состоит в том, что *главное содержание труда здесь сводится к взаимодействию между людьми*. Если не ладится это взаимодействие, то деятельность неэффективна.

Существуют и особенности, отличающие педагогическую профессию от других профессий типа «человек —человек». Назовем основные из них:

- постоянство, длительность контактов педагога с учениками, воспитанниками, родителями. Между тем как в других профессиях типа «человек —человек» (продавец, врач, психолог-консультант) контакты фрагментарны и направлены прежде всего на удовлетворение конкретных потребностей человека, педагог взаимодействует с одними и теми же людьми постоянно в течение длительного времени;
- большая роль нравственных отношений между педагогом и воспитанником. Ни в одной другой профессии типа «человек-человек» нравственные свойства специалиста не имеют такого значения, как в

педагогической профессии, поскольку важнейшим средством воспитания является пример педагога;

- новые требования к современному компетентному специалисту. Сегодня уже не достаточно того, что он знает, какими умениями и навыками владеет. В понятие компетентности входит также и то, как он относится к себе, к своей деятельности, к своему профессиональному и социальному окружению, какие смыслы находит в окружающей деятельности, какие ценности отстаивает в своей деятельности и какие перспективы утверждает. Все меньше юмористического остается в известной фразе «лишь бы человек был хороший»: «хороший человек — не профессия», она становится важной профессиональной характеристикой специалиста;
- коллективный характер педагогического труда. Если в других профессиях типа «человек — человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека — представителя профессии, то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога в становление воспитанника. В этой связи в нее все шире входит в обиход понятие «совокупный субъект педагогической деятельности», под которым может пониматься педагогический коллектив образовательного учреждения либо круг тех педагогов, которые непосредственно имеют отношение к группе детей или отдельному ребенку.

В педагогической профессии можно выделить следующие виды педагогических специальностей:

- учебная работа — деятельность учителей-предметников по передаче знаний, умений навыков, развитию интересов и способностей, стимулированию самообразования учащихся;
- воспитательная работа — деятельность учителей и классного руководителя с учащимися, родителями, по месту жительства;

- административная работа — деятельность руководителей учебно-воспитательных учреждений;
- организаторская работа — деятельность организаторов детского и юношеского движения в школе и вне ее;
- методическая работа — деятельность методистов по передаче современных достижений психолого-педагогических наук и передового педагогического опыта;
- внешкольная работа — деятельность специалистов подразделений по делам несовершеннолетних, педагогов учреждений дополнительного образования детей, организаторов и активистов общественных организаций;
- научно-исследовательская работа — деятельность педагогов-экспериментаторов, ученых.

Гуманитаризация общества обусловила широкое применение педагогических методов практически во всех сферах человеческой жизнедеятельности, педагогическим содержанием наполняется все большее количество профессий.

Любого профессионала сегодня оценивают не только по тому, что он знает, но и по тому, какие роли выбирает, как может выстроить свои отношения с коллегами, руководством, клиентами, подчиненными. Это приводит к разработке педагогического аспекта различных профессий: юриста, экономиста, менеджера, инженера. Работа с человеком признана мощнейшим фактором социально-экономического прогресса, достижения рентабельности производства, прибыльности бизнеса. Педагогические кафедры создаются в технических, строительных, экономических, юридических и других учреждениях профессионального образования, готовящих специалистов, чьи профессии традиционно не связывались с педагогической деятельностью.

Среди новых направлений педагогической деятельности выделились, в частности, следующие:

- последипломное образование;
 - внутрифирменная подготовка рабочих;
 - дополнительное профессиональное образование;
 - переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов;
 - непрерывное профессиональное и многоуровневое образование;
 - образовательный менеджмент и маркетинг;
 - профессиональное обучение безработных и незанятого населения;
-
- взаимодействие профессионального образования с рынком труда и социальными партнерами;
 - профессиональная ориентация, культура и проблемы воспитания;
 - профессиональный консалтинг и консультационные услуги. Одной из важнейших причин широкого распространения педагогической деятельности на другие сферы жизни общества является гуманитаризация общественного сознания, потребность в непрерывном обучении, воспитании и развитии, обеспечивающих успех не только в повседневном взаимодействии, но и в профессиональной деятельности каждого человека.
 - Перед педагогом всегда стоит важная задача — опираясь на прошлое, смотреть в будущее и при этом быть в настоящем. Педагогическая деятельность связана с человеком, по отношению к которому необходимо требовательно-охранное отношение на ценностно-смысловой основе. В связи с этим требования к педагогической профессии постоянно пересматриваются.

Педагог не только обучает, но также развивает и воспитывает своих подопечных. Ежедневное общение с учащимися, их родителями, коллегами-учителями, администрацией образовательного учреждения — важная часть его профессиональной деятельности.

Она не ограничивается исполнительской ролью (проведением урока и внеклассной работы), педагог отбирает материалы образования, проектирует учебно-воспитательный процесс, координирует взаимодействие его участников, анализирует промежуточные и конечные результаты.

В его деятельности много времени занимает внеурочная работа, которая включает в себя профессионально-педагогическое самообразование, ежедневную подготовку к урокам, дополнительные занятия, консультации учащихся и их родителей.

Гуманитарная позиция позволяет педагогу сохранять меру в стремлении «быть интересным», чтобы не становиться навязчивым, привлекая или агитируя к участию в учебной и общественной деятельности. В итоге гуманитарность профессиональной деятельности способствует достижению профессионального успеха, обеспечивая адекватность восприятия Другого, обеспечивает гармоничное развитие личностных свойств и творческой индивидуальности воспитанника в условиях педагогического процесса. А в сочетании с конструктивными умениями и оптимальностью подбора педагогических методов она ограждает учителя от потери смысла в его работе.

Гуманитарность защищает учителя от разочарований в профессии и помогает находить удовлетворение в собственной профессиональной деятельности. Оптимизм в сочетании с терпеливостью всегда позволяли педагогу с достоинством переносить закономерно возникающие периоды нестабильности и противоречивости в сфере образования, а в конфликтных ситуациях находить оптимальный вариант решения. Это дает свободу его мышлению, устремлениям и свободному проявлению собственных способностей в сотворчестве с воспитанниками и признанием их различий во взглядах, смыслах, переживаниях и т.д.

Вместе с тем признание педагогом различий вовсе не означает вседозволенность или безразличие к безнравственным действиям или аморальным взглядам воспитанника, ко всему тому, что может привести к

отрицательным последствиям: проявлениям фашизма, нацизма, насилия, ксенофобии, дискриминации, осквернения. Границы допущения «инакости различий» в поведении воспитанника определяются нравственными категориями «добра» и «зла» и общечеловеческими правами.

В педагогических исследованиях и анализе массовой практики образования отечественные ученые-педагоги (Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др.) выделяют две группы основных функций как присущих многим сферам человеческой деятельности, так и специфических.

В первую группу входят такие основные функции:

конструктивная, в свою очередь включающая конструктивно-содержательную (отбор и определение структуры учебного материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, дидактических принципов и требований учебных программ, а также разработка плана учебного процесса), конструктивно-процессуальную (осмысление действий учителя и учащихся в учебном процессе), конструктивно-материальную (отбор учебного оборудования, создание дидактических средств, в том числе средств наглядности, и т.п.);

организаторская — включение учащихся в различные виды учебной работы;

коммуникативная — установление правильных взаимоотношений с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом, сбор, анализ и оценка информации о педагогической эффективности учебного процесса;

гностическая — исследование ученика и ученического коллектива, учебного процесса и результатов педагогической деятельности.

Во вторую группу, отражающую специфику профессии учителя, входят следующие функции:

информационная — обмен информацией между учителем и учащимися путем прямой и обратной связи;

воспитательно-развивающая — управление процессами восприятия, мышления, эмоционально-волевыми проявлениями в учебной деятельности

учащихся и обеспечение на этой основе единства обучения, воспитания и развития школьников;

ориентационная — определение и воспитание ценностных ориентации учащихся: идей и идеалов, мотивов поведения, активного отношения к окружающей действительности;

мобилизационная — актуализация знаний и жизненного опыта школьников, развитие их познавательной самостоятельности и общественно-политической активности;

исследовательская — обеспечение теоретического подхода к изучению педагогических явлений: поиск нужной информации, эксперименты, анализ собственной практики и опыта других учителей.

Любой учитель — прежде всего человек, и, как любой член сообщества, он подвержен разным влияниям с его стороны: детей и их родителей, представителей власти и общественных организаций, средств массовой информации. Часто такого рода влияния даже не осознаются. Тем не менее профессиональному педагогу следует, с одной стороны, их видеть и признавать, а с другой — критически оценивать и вводить в контекст своей деятельности.

Развитию педагогической профессии, выполняющей гуманитарную функцию «ведения ребенка» на ценностно-смысловой основе, способствует ряд ориентиров толерантного учителя:

- он осознает, что его воспринимают как образец для подражания;
- осваивает и использует соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения конфликтов;
- поощряет творческие подходы к решению проблем;
- обеспечивает условия для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса, условия для личностных достижений;
- не поощряет агрессивное поведение, обостренное соперничество;

- содействует вовлечению учащихся и родителей в принятие решений и разработку программ совместной деятельности;
- учит мыслить критически и умеет ценить позиции других, четко формулируя собственную позицию;
- ценит культурное разнообразие и создает условия для признания культурных различий и их проявления в жизни¹.

Наличие широких социокультурных связей с коллегами, учениками, родителями является своего рода преимуществом труда педагога, источником его духовного богатства. В свою очередь сам учитель является душой образовательного процесса.

Лекция 2. Педагогическая деятельность и ее характеристики

Деятельность — это специфически-человеческий способ отношения к окружающему миру, целесообразное изменение этого мира в интересах людей, это непереносимое условие существования самого общества. В ней человек творчески преобразует природу, тем самым делая себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления — объектом своей деятельности.

Деятельность носит предметный (т.е. преобразующий) характер. Осваивая предмет, человек делает его мерой и сущностью своей активности. Деятельность включает в себя цели, средства, результат и сам процесс.

Специфика педагогической деятельности, как и любой другой, проявляется на уровне объекта, предмета и цели. Уточним значение этих характеристик, их соотношение между собой.

Объект — то, что существует вне нас и независимо от нашего сознания, явление внешнего мира, на которое направлены познавательная и иная деятельность, внимание. Выбор объекта намечает границы и пределы деятельности субъекта. В педагогической деятельности выбор объекта

определяет явления, процессы, на которые она направлена, и нормы, которыми педагог при этом руководствуется.

В качестве объекта педагогической деятельности часто называют «процесс становления человека Человеком», т.е. человека как биологического существа — человеком культуры, социокультурным существом. Общеизвестно, что образ системы образования восходит к сущностному образу культуры народа или нации. Именно в культуре аккумулировано «человеческое качество». Интересно в связи с этим, что среди прочих значений «культурный» означает «выращенный человеком, не дикий». Только в контексте культуры образование поднимает человека над уровнем животного, переводит его из сферы биологического существования в пространство бытия. В культуре же коренятся истоки сосуществования и развития различных подходов, течений, ценностных отношений.

Начиная с работ З.Фрейда было показано, что ребенок научается жить в обществе путем уподобления себя вначале родителям, затем национальным, социокультурным символам общества. В дальнейших исследованиях (Э.Эриксон, Л.С.Выготский) стало ясно, что уподобление, идентификация — это начальный этап развития человека. Его детство только закладывает основания для идентичности, которая будет развиваться и разворачиваться всю жизненную историю человека во взаимодействии с определенными аспектами социального мира.

Объектом педагогической деятельности является процесс индивидуально-личностного развития человека, становления человека субъектом социокультурной деятельности, поведения, общения.

Средством формирования социальных сил человека и сферой их реализации выступает культура, во взаимодействии с ней человека можно рассматривать в трех важнейших отношениях (трех аспектах бытия в культуре):

- человек усваивает культуру, является объектом культурного воздействия, принимая типические черты, характерные для своей общности, становится *личностью*, осуществляя социальное бытие;

- человек функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей, отстаивая их, выражая свою *индивидуальность*, воплощая индивидуальное бытие;

- человек создает культуру, развивает и углубляет культурные традиции и ценности, будучи сам *субъектом* культурного творчества, реализуя деятельностное (сопричастное) бытие.

Предмет деятельности — зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объекта,, изменяемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах. Предметом деятельности называют то, на что она направлена, что изменяется в ее процессе.

Предмет педагогической деятельности — закономерности индивидуально-личностного и субъектного становления человека, тенденции этого процесса, определяющие наиболее значимые в социальном отношении черты человека.

Не отдельные факты (поступки, мнения, отношения) характеризуют человека и процесс его развития, а именно тенденции, устойчиво повторяющиеся в определенных ситуациях способы реагирования на обстоятельства жизни. Категория «тенденция» выражает направленность, направление развития, склонность, стремление. Но это также и «замысел, идея какого-нибудь изложения, изображения». В этом смысле предметом педагогической деятельности является «замысел себя», т.е. образ Я воспитанника, его Я-концепция, его жизненная позиция.

Цель — предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю. Цель, выражая активную сторону

человеческого сознания, должна находиться в соответствии с объективными законами, реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта.

Целью педагогической деятельности, в конечном счете, является управление педагогическими процессами становления и развития целостного человека, а также отдельных его свойств и качеств.

Насколько реально (и допустимо) *управлять* этими процессами? Полезно заметить, что управление совсем не обязательно означает подчинение, главенствование. Под управлением в современной науке рассматривается функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ. Такое понимание управления является основой гуманитарной позиции педагога в его профессиональной деятельности.

Задача — конкретизированная в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача — это своего рода ступенька на пути достижения цели. Она включает в себя требования (направленность на цель), условия (их учет) и используемое (что необходимо из средств), формулирующееся в ответе на вопрос (что сделать? и др.). В соотношении с целью *педагогическая задача* конкретизирует цель деятельности, определяет или этап, или составляющую в ее достижении. Таким образом, решение всей совокупности задач обеспечивает достижение цели деятельности педагога.

Средства педагогической деятельности — это методы обучения и воспитания, создание образовательной среды, воспитательной системы. Средства следует понимать как некий инструмент между педагогом и воспитанником. Применительно к воспитанию выделяются средства воспитания, а к обучению — дидактические средства. Особенность гуманитарной педагогической деятельности проявляется в установлении уважительных отношений между педагогами и воспитанниками. Это

означает, что воспитанник не может выступать средством деятельности педагога. Гуманитарный подход подчеркивает важность эмоционально-аффективной стороны в образовании, формировании интереса к знаниям, развитию творческих способностей. В его основе лежат категории общения, самоутверждения, самоактуализации. Средством «усмирения нравов человека» (Я.А.Коменский), согласования имеющихся различий и интересов в целях общества, государства и человека здесь выступает толерантность как неотъемлемая профессионально-личностная черта гуманитарного педагога.

Гуманитарно-ориентированный педагог в своей деятельности исходит из понимания человека как уникальной ценностно-смысловой системы, имеющей открытую возможность самоактуализации, а не как чего-то заранее заданного и ограниченного в развитии.

Существуют два аспекта рассмотрения структуры педагогической деятельности — внешний и внутренний.

Внешние компоненты: цель деятельности; средства ее достижения; объект педагогического воздействия (обучаемый, воспитанник); другие объекты (содержание, педагогический процесс); субъект педагогической деятельности (учащиеся, воспитанники, сам учитель); результат этой деятельности. В таком аспекте она рассмотрена выше.

Внутренние компоненты:

мотивационный компонент — то, что движет работой учителя: долг, самовыражение, вынужденность, желание передать знания в готовом виде (по учебнику), стремление вызвать интерес у обучаемых к предмету, приобщить к самостоятельной поисковой работе, радость созидания;

содержательный компонент — необходимые для педагога знания. Это учебные дисциплины (предметы), психология учащихся, их индивидуальные особенности, педагогические закономерности, методики преподавания предмета и пр.;

операционный компонент — необходимые для достижения цели педагогические умения.

Внутренние компоненты деятельности раскрывают ее как проявление субъектности педагога, средство творческого самовыражения. По этому признаку выделяют различные уровни педагогической деятельности:

репродуктивный компонент (нормативно-репродуктивный) — умение добросовестно поступать только по образцу, шаблону, стандарту. Такому учителю трудно дается все новое;

адаптивный компонент (ситуативно-креативный) — способность педагога приспособиться к новым требованиям жизни, школы, класса, изменить известный сложившийся метод. В определенные моменты возможны спонтанные всплески творчества;

поисковый компонент (креативный) — когда творчество педагога направлено на конструирование стратегий и тактик педагогической деятельности в конкретных педагогических ситуациях. При этом используются фрагменты известных алгоритмов и собственные приемы, способы, повышающие результативность деятельности;

творческий компонент (концептуальный) — нестандартные, необычные действия педагога, которых нет в известном опыте. Предлагает принципиально новые варианты решения профессиональных задач.

Первые два уровня необходимы и достаточны для трансляции уже известных культурных образцов воспитания и обучения. И лишь последний порождает подлинную новизну, способность к будущетворению педагогической реальности, отмечает И.А. Колесникова.

Педагог, решая те или иные задачи, выявляет себя через характерный для него стиль педагогической деятельности — неповторимое устойчивое сочетание педагогических приемов воздействия и методов взаимодействия, характеризующих в совокупности индивидуальную стратегию и тактику педагога.

В исследованиях А.К.Марковой, А.Я.Никоновой выделяются следующие стили педагогической деятельности:

эмоционально-импровизационный — педагог строит учебный процесс с учетом самостоятельности учеников; не любит заниматься повторением и закреплением; предпочитает работать с яркими учениками и поощряет их;

эмоционально-методичный — ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательной работы, высокая оперативность; определенное преобладание интуитивности над рефлексивностью;

рассуждающе-импровизационный — педагог проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы; реже практикует коллективные обсуждения;

рассуждающе-методичный — четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточное управление, педагог обеспечивает хорошее качество знаний, но не всегда стимулирует активность и инициативу самих школьников.

Другой характеристикой является *мастерство* как «высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в определенное время педагог достигает оптимального результата» (Н. В. Кузьмина). Педагогическое мастерство — не врожденное качество, это результат огромного напряжения сил, терпения, выдержки, работоспособности учителя, умения преодолевать временные трудности, стремления к самосовершенствованию.

Мастерство — это особое состояние, переживаемое каждым из педагогов по-своему, дающее степень профессиональной свободы и определяющее границы возможного и внутренне дозволенного на творческом уровне деятельности.

Осознание педагогом концептуальности и глубины смыслов деятельности, своей непохожести и уникальности во взаимосвязи с развитием способностей в итоге обогащает мастерство педагога. Сравнения педагогов-мастеров друг с другом всегда заканчивается констатацией факта непохожести стилей их

деятельности. В этом случае гуманитарность выступает системообразующим свойством и основой индивидуального стиля педагогической деятельности, так как обеспечивает признание права педагога быть самим собой, т.е. быть разным, непохожим на других.

Лекция 3. Профессиональная деятельность и личность педагога

Работа учителя на виду у всех, она лишена ореола таинственности, особенности, исключительности. Поэтому, как и всякая другая массовая профессия, учительская деятельность не является престижной. Однако каждый человек из множества учителей на всю жизнь запоминает одного-двух — тех, кто сыграл особую роль в его судьбе, кто поразил его воображение, поддержал в трудную минуту, помог открыть жизненное призвание. Таких учителей единицы, и этим педагогическая профессия уникальна.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что нет строго определенных биологических предпосылок этой профессии. В то же время было бы неверно полностью игнорировать индивидуальные особенности, от которых зависят выбор профессии, закрепление в ней определенных стереотипов, формирование индивидуального стиля деятельности¹.

Учителем нельзя работать в следующих случаях:

при слабом здоровье и пониженном иммунитете — находясь в постоянном контакте с большим количеством людей (детей, их родителей, коллег-педагогов), человек постоянно подвергается риску инфекционного заболевания;

при плохой дикции и слабом голосовом аппарате — именно голос называют «основным педагогическим инструментом», нет никаких перспектив педагогической деятельности при серьезных дефектах дикции;

при неспособности устанавливать контакт с людьми — тот, кто с трудом общается с другими людьми, кто чувствует себя комфортно только в работе с

бумагой, компьютером, цифрами, все свои силы будет тратить не на профессиональную деятельность, а на преодоление своего дискомфорта;

если люди, младшие или старшие, вызывают стойкую неприязнь или постоянно раздражают — в этом случае педагогическая деятельность может привести к нервным срывам, депрессии, болезни; учителю необходимо всю жизнь учить и учиться, поскольку это и есть существо его профессии.

Представляя идеального учителя XXI в., В.И.Андреев² характеризует его как личность интеллигентную, духовно богатую, творческую, свободную, гуманную, граждански активную, конкурентоспособную и как человека культуры. Основные профессионально-значимые свойства могут быть объединены в блоки, каждый из которых представляет собой систему взаимосвязанных компонентов. В исследовании Н.К.Сергеева было выделено четыре таких блока³:

система мировоззренческих установок, нравственных и других свойств личности, выражающая ее отношение к педагогической профессии, личностную и профессиональную жизненную позицию;

индивидуально-типологические свойства и характеристики личности

учителя, обуславливающие специфически личностную реализацию мировоззренческих установок, отношений и мотивов деятельности и поведения педагога в различных ситуациях жизнедеятельности, профессионального труда;

система умений и навыков, необходимых для организации целостного процесса развития личности, реализации в педагогической деятельности своей профессиональной и личностной позиции;

система знаний как целостная научная картина профессионально-педагогической деятельности.

Каждый последующий блок профессиональных свойств включен в предыдущий, что отражает их иерархическую соподчиненность — то обстоятельство, что качественное формирование и развитие компонентов более высокого в «личностном» измерении уровня невозможно без освоения предыдущих.

Профессионально-личностная позиция, как видно из модели, является ведущим свойством, определяющим деятельность, поведение и общение педагога. Для него выбор своей позиции — это выбор профессионального стиля, собственного «лица» во взаимоотношениях с учеником или воспитанником, его родителями, коллегами, руководством.

Субъектная профессионально-педагогическая позиция понимается как система доминирующих ценностно-смысловых отношений педагога к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности.

Гуманитарность в структуре профессиональной позиции педагога выполняет посредническую функцию в смысловом диалоге педагога с воспитанником и определяет его готовность отказаться от количественной оценки по принципу «лучше — хуже», «больше — меньше», «сильнее — слабее», от монополии на обладание истиной и профессионального догматизма. Изменяя свою принимающую систему и воспринимаемую информацию, педагог оказывается способным к саморазвитию и развитию коммуникативной профессиональной культуры.

Гуманитарность как способность педагога к рефлексивному диалогу с ребенком способствует развитию профессионально-значимых качеств во взаимном влиянии друг на друга.

Индивидуальные свойства, определяющие, по мнению многих исследователей, успешность педагога:

перцептивные способности — профессиональную зоркость, эмпатию (как способность сочувствия, понимания состояния воспитанников), педагогическую интуицию;

коммуникативность — расположенность к людям, доброжелательность, общительность, распределенность внимания, принятие (по определению К.Роджерса) ребенка таким, каков он есть;

конгруэнтность — соответствие позиции воспитанников, искренность и открытость им, оптимистическое прогнозирование;

креативность — не только способность к творчеству, но и быстроту реакции в нестандартных ситуациях; своего рода артистизм; способность увлекать, реагировать с юмором;

суггестивность — умение воздействовать на эмоциональную сферу воспитанников, создавать благоприятную атмосферу; доброжелательный микроклимат; эмоциональную устойчивость (способность владеть собой);

терпимость, толерантность — принятие права ребенка на несовпадающее с позицией педагога собственное мнение, права на ошибку;

способность к рефлексии — как самоанализ своего поведения, самоконтроль в процессе общения, так и помощь воспитанникам в осмыслении того, что происходит с ними.

Гуманитарно-ориентированный педагог принимает «инакость» как объективную реальность, данность; он способен к рациональному компромиссу, к достижению консенсуса, к утверждению согласованных норм взаимоотношений, к гибкости в профессиональной деятельности, поведении и отношениях. Ему свойственна предрасположенность к разумности, терпимости к инакомыслию, тактичности, взвешенности, критичности.

Эти способности обуславливаются гуманитарной позицией педагога, который помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста». Недаром К. Роджерс назвал его «фасилитатором» (помогающим). В сложных условиях фасилитатор стремится оказать педагогическую помощь

в развитии ребенка, он сопереживает ребенку и открыто выражает свои чувства.

Все свойства, необходимые гуманитарно-ориентированному педагогу, объединяет *чувствительность к растущему человеку*.

Можно еще говорить о фасилитаторской (помогающей) способности педагога как о сочетании пяти искусств: искусства уважения, понимания, помощи и поддержки, искусства договора, искусства быть самим собой (СЛ. Братченко).

Почти каждую способность, у человека особенно развитую, можно использовать как основу педагогического стиля:

- увлеченность наукой — для углубленного обучения учеников своему предмету, организации их научно-исследовательской деятельности, принятия того факта, что у конкретного ученика другое увлечение;
- занятие каким-либо видом искусства — для создания эмоционально насыщенной атмосферы, в которой только и может человек чувствовать себя комфортно; для заботы об эмоциональном комфорте своих учеников;
- спортивное развитие — для вовлечения детей в физкультурно-массовую работу, формирования у них их волевых свойств, устойчивости, саморегуляции;
- способности к общению — для создания атмосферы толерантности, взаимного уважения детей в классе.

Так же, как и функции, необходимые педагогу способности можно разделить на две группы:

1) присущие людям других профессий, но особенно значимые для эффективной деятельности педагога (об этой группе способностей уже говорилось выше);

2) специфические именно для педагогической деятельности.

Ко второй группе относятся:

- организаторское чутье; способность учитывать психологические особенности обучаемого, класса, группы при построении педагогического взаимодействия; умение видеть организаторские возможности других людей, их субъектные свойства;
- способность вести за собой; создавать мотивацию к деятельности; увлекать ее перспективами, мотивировать на собственное развитие;
- возможность «заражать» и заряжать других своей энергией, которая во многом зависит от эмоционального потенциала педагога, его увлеченности своей деятельностью;
- склонность, готовность к организаторской деятельности, зависящая от внутренней активности личности педагога¹.

Умения и навыки составляют педагогическую технику и определяют форму организации профессиональной деятельности, поведения и общения педагога.

Выделяются следующие две группы педагогических умений:

Г) *умения управлять собой* — владение своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи;

2) *умения взаимодействовать* в процессе решения педагогических задач — дидактические (обучающие), организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия.

Первая группа умений подразделяется на *психотехнические умения*: владение собой, своим телом, способами релаксации (расслабления) для снятия физического и психического напряжения, способами эмоциональной саморегуляции, вытеснения отрицательных эмоций и замены их положительными, способами создания рабочего творческого самочувствия; *средства выразительности*: вербальные (эмоциональность, образность,

интонационная выразительность, ритм и темп речи, точность и языковая грамотность, четкость, дикция) и невербальные (владение мимикой, жестами, движениями, способствующими адекватной передаче мыслей и чувств).

Вторую группу умений также можно разделить на следующие подгруппы по компонентам педагогической деятельности. Это *диагностические умения* -изучения и анализа педагогической ситуации (обучающей, воспитывающей, межличностного и группового взаимодействия), а также результатов педагогического взаимодействия;

- *умения целеполагания* — постановки целей (обучения, воспитания, развития) и их конкретизации в системе задач;
- *отбор и конструирование* соответствующих содержания, организационных форм и методов обучения и воспитания, создание условий педагогического взаимодействия;
- *организация* педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего, развивающего);
- *умения обратной связи*, оценки текущих результатов деятельности и их коррекции.

Знания учителя обращены, с одной стороны, к науке, предмет которой он преподает; с другой стороны — к учащимся, которые их приобретают. Содержание профессиональных знаний составляет знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики и психологии. Требования к ним определяются Государственным стандартом высшего профессионального образования по специальности и квалификационными характеристиками по должностям педагогов.

Система психолого-педагогических знаний учителя включает в себя несколько блоков: особенности педагогической деятельности, ее структуры, требований, которые она предъявляет к личности педагога; знание психолого-педагогических основ обучения; владение психолого-педагогическими основами общения, теоретическими основами процесса

воспитания и способами организации воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Специфика педагогической деятельности требует от учителя целой системы общекультурных, специальных, психолого-педагогических знаний. Профессиональное знание педагога характеризуется комплексностью (что требует умения синтезировать изучаемые науки) и личностной окрашенностью (когда учитель сообщает ученикам свое отношение к преподаваемому: «Я думаю...», «Мне представляется...»).

Исследователи подчеркивают, что эмоции обеспечивают взаимосвязь между индивидуально-личностными характеристиками педагога и выполняемой работой, его самореализацию в этом процессе как *целостного человека*. Гуманитарность педагога в этом отношении раскрывается как дискуссионность, как общение с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения.

Дискуссия (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — не спор или диспут, а коллективное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. В дискуссии участники обсуждения (все вместе и каждый в отдельности) изначально отказываются от монополии на истину, понимая, что каждый из них может видеть лишь отдельные аспекты проблемы, а все вместе они способны воспринять ее комплексно и найти оптимальное решение, консенсус.

В таких формах обсуждения «истолкование мира осуществляется в ходе деятельностно-озабоченного отношения к нему как к сподручному» (Д.Риккерт), самореализация педагога проявляется в *профессиональном творчестве* как способности преобразовывать нестандартные производственные ситуации в социально и личностно значимых целях, находить оптимальные варианты их решений; как самостоятельности в определении проблем; как гибкости (способности к быстрой перестройке деятельности, поведения и отношений); как способности к выдвижению и

реализации новых идей, к созданию творческой атмосферы; как стремления к самосовершенствованию.

Лекция 4. Общая и профессиональная культура педагога

В науке, да и в обыденной жизни, трудно найти термин, который по частоте употребления и многозначности толкования мог бы сравниться с термином «культура». Некоторые исследователи насчитывают более трехсот пятидесяти его определений. Понятие «культура» всегда ассоциируется в нашем сознании с совершенствованием человека, с его высотами в определенной сфере жизни или профессиональной деятельности (культура — культивирование, вспахивание), а также с приобщением к системе высших ценностей (культура — культ, поклонение, любовь).

В педагогическом отношении все многочисленные определения культуры можно разделить на три большие группы.

1. Культура — это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (например, история культуры, национальная культура, культура древних греков). Здесь она определяется как традиция, норма, совокупность правил и образцов поведения. С этих позиций человек воспринимается в отношении соответствия принятым нормам, и тогда мы говорим о «личности».

Личность в гуманитарном понимании — это человек, соответствующий социокультурным ожиданиям (он ведет себя «как должно», «как принято вести себя в данной обстановке», согласно культурным нормам), это способность человека жить в обществе, подчиняясь принятым нормам поведения.

Как оценочная категория «личность» обозначает соответствие человека (индивида), отвечающего системе моральных представлений о нормах поведения в обществе; степень его адаптации, идентификации с социокультурным окружением; принятие норм, усвоение совокупности

правил и образцов поведения, самоограничение, запрет. Личностное качество человека проявляется в выборе общепринятого способа поведения как форме взаимодействия с окружением. *Личность — это системное {социальное} качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде* (А.В.Петровский).

В этом отношении гуманитарность, принятая как норма профессионального поведения педагога, обеспечивается соблюдением прав участников образовательного процесса, взаимным выполнением обязанностей в педагогическом взаимодействии, соблюдением норм и культурных форм такого взаимодействия. Наиболее наглядно это проявляется в соблюдении педагогами норм и требований педагогической этики — как зафиксированных в различных документах, так и регулируемых нормами морали или поддерживаемых с помощью традиции. В практике некоторых школ используется такая форма защиты прав обучающихся, как «педагогическая адвокатура», когда педагоги (школьный психолог, социальный педагог, классный руководитель) принимают на себя заботу об обеспечении учеников не только информацией по их правам, но и помощью в их соблюдении.

2. Культура — это высокий уровень чего-либо, высокое развитие, умение (например, культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи). Эта группа определений раскрывает высокий уровень выполнения какого-либо вида деятельности. В таком понимании к ней приближаются категории «компетентность», «квалификация», «умелость», «совершенство», «профессионализм», то, что выражает *индивидуальность* человека как творца культуры, его уникальность, неповторимость.

Индивидуальность — это совокупность черт, отличающих данного индивида от всех других, выделяющих его из социокультурного окружения. В индивидуальном аспекте человек характеризуется поиском смысла и

«соответствия себе», чтобы «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в ней не нашли» (Ф. М. Достоевский).

Индивидуальность — это та грань человека, которая отличает его от животного и социального мира, которая составляет его субъективный мир. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант).

Индивид, у которого развита индивидуальность — не только свободный, но и самостоятельный человек. Поэтому гуманитарность, принятая на уровне смысла самобытия педагога, предстает фактором его эмоциональной уравновешенности, устойчивости его профессионально-педагогического общения и профессиональной позиции.

3. Во всех определениях культура рассматривается как характеристика деятельности. Однако в первом случае она отражает результативный, а во втором — процессуальный ее аспект. Объединение этих характеристик свойственно в третьей группе определений, которая предполагает наличие ценностных ориентиров и способности воплощать эти ценности на практике (сравните: педагогическая культура — это ориентация на определенные ценности и умение их воплотить в своей профессиональной деятельности). Эта группа определений характеризует педагога как *субъекта* профессиональной деятельности.

Субъект — это познающий и действующий человек, активный деятель, для которого характерно активное взаимодействие со средой, обмен влияниями: не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения.

Субъектность индивида в первую очередь раскрывается через его ценностное взаимодействие с окружающим миром. Наличие ценностей есть выражение небезразличия педагога по отношению к миру, возникающего из значимости различных его сторон, аспектов для человека, для его жизни. Наиболее важная здесь характеристика субъекта — это его способность к

самоизменению в процессе поведения, деятельности и общения и сознательное саморегулирование этого процесса.

Приверженность педагога гуманитарным ценностям не только определяет стиль его собственной профессиональной деятельности, но и побуждает к установлению такой атмосферы в образовательном процессе, а через это — к утверждению гуманитарных ценностей в мировоззрении обучаемых, воспитанников.

В соответствии со степенью осознанности, структурированности, устойчивости профессиональной позиции педагога можно выделить пять уровней сформированности профессионально-педагогической культуры.

Первый уровень — «внегуманитарный». Педагог отрицает необходимость или возможность профессиональных смыслов своей деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков, профессии и т.д. Воспитательный ее эффект он не осознает и не проектирует. Во взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, выбираемые в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях. О гуманитарное™ как качестве такого педагога говорить не приходится: она может проявиться стихийно, ситуативно, но так же внезапно исчезает.

Второй уровень — «нормативный». Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции скорее преобладают не смыслы, а нормы педагогической деятельности, которые он принимает к исполнению, не задумываясь о собственном отношении к ним. Тенденции в его педагогическом взаимодействии с детьми скорее обусловлены собственными человеческими качествами, которые он воспринимает как проявление своей некомпетентности, «необученное™ в области педагогической деятельности». Даже будучи приверженным гуманитарным взглядам в принципе, такой педагог может быть авторитарным в профессиональной деятельности.

Третий уровень — *«технологический»*. Это педагог, который увлечен поиском педагогических технологий, а по сути — новых форм организации обучения и воспитания. Его увлекает вариативность общения, в самоанализе часто звучат фразы «детям понравилось». Отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Гуманитаризация мыслится им на уровне отдельных ситуаций, включенных в педагогический процесс, а не на уровне стиля деятельности педагога. Признание разнообразия в его деятельности проявляется естественно, но только лишь как уход от рутины.

Четвертый уровень — *«системный»*. На этом уровне педагог стремится к созданию системы своих взаимодействий с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности. «Формы учебно-воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления оптимальных взаимоотношений с детьми на основе педагогических целей. Для педагога становится важным не только разнообразие позиций детей, но также разные смыслы их участия в педагогическом взаимодействии. Признание разнообразия служит отправной точкой для взаиморазвития детей и самого педагога.

Пятый уровень — *«концептуальный»*. Педагог включает учебно-воспитательные взаимодействия в сферу не только профессионального, но и своего жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой. Основным стилем его деятельности является взаимное уважение и взаиморазвитие позиций.

Профессиональная культура педагога в процессе своего становления и развития проходит закономерную последовательность качественно различных состояний (уровней), которые определяют стиль профессиональной деятельности, поведения и общения.

Последовательность этих уровней как качественных состояний профессионального бытия педагога выявляет логику процесса становления его профессиональной культуры.

В качестве основного механизма ее становления у педагога многие исследователи называют **профессиональное самоопределение** педагога, выбор им собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах профессиональной деятельности; как основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Самоопределение в профессии — это поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые в итоге воплощаются в педагогических деяниях; обретение **профессиональной свободы и достоинства** говорит о сформированное™ профессиональной культуры.

Ощущение профессиональной свободы при воплощении в жизнь концептуальных замыслов приходит с возможностью выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы воспитательной работы, разработки индивидуальной формы воплощения воспитательных отношений, логики педагогического процесса.

Гуманитарность в структуре педагогической культуры выступает системообразующим компонентом, так как нацеливает педагога на непрерывное познание и принятие самого себя и учащихся (уточнение мотивов и смыслов собственной деятельности). Позволяя существовать различиям между его собственными смыслами и смыслами учащихся, гуманитарность обеспечивает профессионально-личностное развитие педагога, а в итоге — культуру его взаимодействия. «Замыкая» на себе несколько культур и не теряя при этом принадлежности к своей, педагог является носителем гуманитарных идей: открытости, достоинства, справедливости, в то время как изолированность и стремление к замкнутости постепенно приводят к деградации его профессиональной культуры в частности и культуры мира в целом.

Культура мира — это культура обращения к достоинству и использования свободы через утверждение прав человека и исключение двойных стандартов. Она осуществляется при условии равенства прав на основе понимания взаимозависимости, общности человеческих потребностей и общей ответственности за будущее людей.

Лекция 5. Профессионально-педагогическая компетентность

В основе авторитарности профессиональной деятельности педагога почти всегда в качестве основной причины обнаруживается его низкая профессиональная компетентность. Что же дает категория компетентности для понимания гуманитарного характера профессионально-педагогической деятельности?

Обычно компетентным называют знающего, осведомленного, авторитетного в каком-либо деле человека, за которым признается право выносить суждение, принимать решения, совершать действия в какой-то сфере. Согласно исследованиям Дж. Равена, компетентность характеризует единство когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта.

Первое, что характеризует компетентность, — это ***способность субъекта реализовать в деятельности его ценностные установки.***

При этом под *ценностью* понимают субъективную значимость для человека явлений окружающего мира, определяемую не их свойствами самими по себе, а соответствием нравственным принципам и нормам, идеалам, установкам, целям субъекта. Ценностные отношения характеризуются степенью принятия человеком целей, профессионально и личностно значимых для него.

Ценностное отношение педагога к учащемуся, воспитаннику как к «значимому Другому», от которого зависит собственное развитие педагога; принятие различных подходов, концепций, взглядов, мнений и смыслов как

лично значимых; ответственность за ненасильственный характер разрабатываемых и осуществляемых вариантов педагогической деятельности; поиск конструктивных путей разрешения педагогических проблем и конфликтов — обязательные компоненты системы ценностных установок педагога.

Установка — это состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. В ценностных установках выражается отношение субъекта к окружающему миру. Очевидно, гуманитарность профессионального поведения, деятельности и общения педагога должна проявляться именно на уровне установки (к примеру, в установке на поиск вариативных подходов, оценок, понимание внутреннего мира воспитанника и принятие его ценностей) — только тогда будет обеспечен гуманитарный характер педагогической деятельности.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление уже в период обучения в вузе.

Основу компетентности составляют ***знания как ее когнитивный компонент.***

Овладение знаниями помогает педагогу эффективно достигать результатов деятельности в соответствии с принятыми профессиональными и социальными нормами, стандартами, требованиями. «Быть компетентным — значит знать, когда и как действовать» (П.Вейл, 1993). Знания становятся ориентиром в разнообразных педагогических и жизненных ситуациях,

основой адаптации в профессиональной среде, базой для самообучения и профессионально-личностного саморазвития. Понимание и принятие профессиональных норм обеспечивает человеку профессиональную идентификацию, т.е. критическое соотнесение своей позиции с профессиональными установками педагогического сообщества (когда педагог говорит: «Я как учитель не могу себе позволить...»).

Усвоение педагогического знания составляет основу профессиональной адаптации будущего педагога, составляет базу для его самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности. Понятно, что не всякие знания могут быть полезными в решении таких задач. Как минимум они должны удовлетворять требованиям научности, вариативности, системности, раскрывать закономерности индивидуально-личностного становления ребенка и протекания педагогического процесса, чтобы стать основой прогноза в проектировании деятельности педагога.

Требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования определено, что к моменту окончания педагогического вуза выпускник должен знать: Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, в том числе Закон Российской Федерации «Об образовании», решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования; Конвенцию о правах ребенка; основы общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки; школьные программы и учебники по преподаваемому предмету; требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности; санитарные правила и нормы, правила техники безопасности и противопожарной защиты, а также владеть русским языком (как государственным языком Российской Федерации) и языком, на котором ведется преподавание.

В понимании компетентности следует различать *информацию* как простые сведения о чем-либо и *знание* как форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Только в таком понимании знание становится основой компетентности специалиста, компонентом его профессиональной деятельности, «живым знанием», оперируя которым педагог оптимально реализует свой профессиональный потенциал. Такое знание становится компонентом профессионального мировоззрения педагога, информация соединяется с личностным отношением, в основе которого лежат этические критерии.

Владение «живым знанием» проявляется уже в процессе профессиональной подготовки как отказ от абсолютизации истины, догматизма и стереотипизации, осознание невозможности «завершенного» знания; способность человека целенаправленно управлять своей умственной деятельностью, овладевать способами грамотного анализа профессиональных ситуаций; стремление продолжать образование на последующей ступени; желание развивать в себе способности к самообразованию, самопознанию и самоопределению, к осмысленной самооценке и самоанализу эффективности своего саморазвития. Усваиваемые профессиональные знания должны осознаваться в более широком социально-гуманитарном контексте, обеспечивающем признание объективного характера многомерности и многообразия человеческой культуры.

Компетентность как «живое знание» в структуре профессиональной деятельности педагога обеспечивает ее ***эмоциональный компонент, активизирующий профессиональный потенциал учителя.***

Эмоциональный характер компетентности обеспечивается через переживание получаемого знания, выработку смыслового отношения к нему как результату деятельности других членов профессионального сообщества, осмысленность применения профессиональных и социальных норм, разграничение принятия различий и конформизма, равнодушия. При этом за

счет интеграции духовного потенциала с научными знаниями, умениями и навыками обеспечивается творческое *саморазвитие* педагога. Эмоциональный компонент компетентности является побудителем активности человека, переводит педагога из позиции пассивного исполнителя инструкций и предписаний в позицию субъекта профессиональной деятельности, поведения и отношений. Происходит самопонимание через эмпатию (сопереживание), понимание другого в процессе решения реальных задач профессиональной деятельности.

Согласно государственному стандарту высшего профессионального образования учитель должен быть готов к решению следующих типовых задач по видам профессиональной деятельности:

в области учебно-воспитательной деятельности:

- осуществление процесса обучения предмету в соответствии с образовательной программой;
- планирование и проведение учебных занятий по предмету с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом;
- использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения предмету, в том числе технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий;
- применение современных средств оценивания результатов обучения;
- воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений;
- реализация личностно ориентированного подхода к образованию и развитию обучающихся с целью создания мотивации к обучению;
- работа по обучению и воспитанию с учетом коррекции отклонений в развитии;

в области социально-педагогической деятельности:

- оказание помощи в социализации учащихся;
- проведение профориентационной работы;

- установление контакта с родителями учащихся, оказание им помощи в семейном воспитании;

в области культурно-просветительной деятельности:

- формирование общей культуры учащихся;

в области научно-методической деятельности:

- выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;
- самоанализ и самооценка с целью повышение своей педагогической квалификации;

в области организационно-управленческой деятельности:

- рациональная организация учебного процесса с целью укрепления и сохранения здоровья школьников;
- обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса;
- организация контроля за результатами обучения и воспитания;
- организация самостоятельной работы и внеурочной деятельности учащихся;
- ведение школьной и классной документации;
- выполнение функций классного руководителя;
- участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом.

Компетентность становится фактором, обеспечивающим результативность деятельности благодаря ее **волевому компоненту**.

Воля понимается как сознательная *саморегуляция* субъектом своей деятельности и поведения, его способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Она не может быть сведена к сознанию и деятельности как таковой: осуществляя волевое действие, человек преодолевает себя и свои импульсивные желания, подчиняет их стратегии достижения результата, «творит свою субъектность». Воля одновременно служит побуждению субъекта к одним действиям и сдерживанию других. Внутренняя борьба мотивов завершается актом

выбора, эффективность которого определяется в соотношении результата с целью деятельности. Так, свойственное гуманитарному профессиональному поведению подавление чувства неприятия обеспечивает понимающее взаимодействие педагога с воспитанником, признание его права на отличие. Без таких преодолений невозможно обретение педагогом себя в профессиональной и личностной сфере, самовоспитание гуманитарного отношения как целесообразного.

«Компетентность — это способность получать запланированный конкретный результат» (П.Вейл, 1993). *Результативность* проявляется в конкретных итогах деятельности и соответствии их насущным потребностям реальной практики. Эта ориентация на результат является основанием для самоконтроля и эффективного поведения даже в критических ситуациях при ограниченности ресурсов деятельности.

Следует отметить, что ценностное различие создает у педагога внутреннее напряжение. Волевой компонент компетентности за счет саморегуляции задает устойчивость педагога к стрессам, рационализирует его деятельность, обеспечивает *оптимальный характер* профессиональной деятельности, когда затраченные усилия дают максимальный эффект. Воля обуславливает наличие у педагога необходимых для продуктивной деятельности исполнительских качеств: стабильность результатов, доведение всякого дела до конца, аккуратность, дисциплинированность, ответственность, профессионализм, грамотность, знание предмета занятий.

В понимании гуманитарности как устойчивости, автономии индивида раскрываются такие важные для компетентного педагога и напрямую связанные с волей свойства, как осознание самобытности, особенности своих отношений, своего автономного Я, самосознание, уверенность в своей позиции.

Благодаря волевому компоненту компетентность связана со способностью педагога *свободно и самостоятельно* осуществлять свою профессиональную деятельность, т. е. действовать не под давлением обстоятельств, а в

соответствии с самостоятельно выстроенной стратегией. Свобода же обеспечивает способность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде, когда участники образовательного процесса ориентируются на различные социокультурные ценности. То, что в одной культуре одобряется и поощряется, может осуждаться в другой культуре, поэтому компетентный педагог находит компромиссы, позволяющие развиваться представителям разных культур без ущемления кого-либо. В идеале обнаруживается не компромиссный вариант, а консенсус, когда никто из взаимодействующих сторон не поступает своими интересами.

К классному руководителю пришла мама с просьбой освободить ее сына от дежурства по классу. Она объяснила, что в традициях ее народа не принято, когда мужчина моет полы, — он станет предметом насмешек и унижений со стороны других мужчин и женщин. Учительница предложила, чтобы мальчик дежурил в паре с девочкой и выполнял бы при этом всю тяжелую («мужскую») работу: приносил ведро с водой, двигал мебель. Такой вариант устроил все стороны, и назревающий конфликт был предотвращен.

Конечно же, компетентность связана с *опытом*. Волевые усилия в профессионально-педагогической деятельности подкрепляются осознанием предшествующего опыта, сознательным характером самоорганизуемой деятельности, направленной на запланированный конкретный результат. Однако эта связь неоднозначная: нет оснований утверждать, будто компетентность тем выше, чем большим опытом работы обладает педагог. Как учил в свое время К.Д.Ушинский, важен не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта. Образно говоря, «компетентным нельзя стать, можно только всегда становиться», для чего необходимо иметь волю преодолеть соблазн повторять имеющийся опыт, продумывать альтернативные варианты решений, сознательно выбирать из них оптимальный на основе прогноза

протекания процесса. Все эти свойства характеризуют устойчивость профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, педагогическую компетентность учителя можно определить как его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного саморазвития.

В отечественной педагогике (Г.В.Горланов, Д.А.Мещеряков, А.В.Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). *Компетенция — это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли, компетентность — мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека.*

Лекция 6. Профессионально-личностное саморазвитие педагога в системе непрерывного образования

Саморазвитие, самостановление является, по признанию многих исследователей, одной из ведущих потребностей и целей человеческой жизни. Остановка в саморазвитии приводит к неспособности адаптироваться к изменениям окружающего мира, использовать новые знания и технологии, успешно решать профессиональные и личностные проблемы; она существенно ограничивает свободу профессиональной деятельности педагога. Образ саморазвивающегося педагога, согласно работам Н.К. Сергеева, становится целью непрерывного педагогического образования.

Человек, способный к саморазвитию, обладает (по Н.Г.Пешковой) следующими чертами:

- берет ответственность за свои действия, в том числе и за свое дальнейшее развитие;
- решает собственные проблемы без ущерба для других;
- достигает значительного успеха в той деятельности, которая служит для него объектом самовыражения;
- получает удовлетворение от своей жизни, в том числе от профессиональной деятельности;
- открыт переменам и новому жизненному опыту.

Потенциал саморазвития педагога, как показывают многочисленные исследования, раскрывается в его **мотивации профессиональной деятельности**.

Мотив (от франц. *motif*, лат. *moveo* — двигаю) — это побуждение к действию, связанное с удовлетворением осознаваемой потребности субъекта и вызывающее его активность в деятельности, поведении, общении. Только в соотношении с мотивом в образовательной практике и в повседневной жизни людей может быть дана объективная оценка поступка, действия и деятельности в целом (как нравственная, так и правовая).

Мотивация как система саморегуляции деятельности, поведения и общения субъекта включает в себя три основных компонента: *потребности* как источник активности; *мотивы* как способ осознания этих потребностей, непосредственная причина выбора действий и поступков; *цели*, которые определяют направленность деятельности. Потребности как субъективное отображение испытываемой человеком нужды в чем-либо предстают в сознании человека в виде образов. Осознанные образы, побуждающие человека к активности, становятся мотивами. Цель — это осознанный образ предвосхищаемого результата.

Результаты исследования Н.Г.Рукавишниковой показали, что ведущими у студентов педвуза являются потребности в материальном обеспечении, в саморазвитии, в достижении, сохранении собственной индивидуальности. Значительная часть студентов считают, что педагогическая деятельность даст

им возможность самореализации и творческого самовыражения, удовлетворения своих потребностей в общении и социальном признании.

Для примера приведем утверждения из авторской методики Н.Г.Руквишниковой по выявлению ведущих потребностей личности студентов.

«Я считаю, что даже детская любовь не компенсирует всей тяжести труда педагога.

Самое приятное в работе учителя — возможность испытывать на себе детскую любовь и привязанность.

Если бы я выбрал другую профессию, у меня не было бы такой возможности для общения с детьми.

Мне нравится моя будущая профессия тем, что она дает возможность заниматься любимым делом — передавать другим свои знания по предмету.

Профессия педагога дает возможность проявить свою индивидуальность, удовлетворить потребность в творческом росте и самостоятельности.

Труд учителя привлекателен потому, что обеспечивает удовлетворение высших человеческих потребностей — в росте, развитии и совершенствовании собственной личности.

Педагогическая профессия привлекает меня тем, что постоянно расширяет круг знаний, дает возможность познать себя и других.

Мне нравится предмет, который я изучаю, но преподавать его другим я бы не хотел».

Занятие педагогической деятельностью может быть обусловлено различными потребностями: желанием работать в данной предметной области; стремлением работать с людьми, основанном на осознании своих педагогических способностей; необходимостью зарабатывать на жизнь. Согласно классификации А. Маслоу, самоактуализация, саморазвитие относятся к высшим человеческим потребностям. Для сравнения можно заметить, что самоутверждение соответствует потребностям четвертого, более низкого, уровня.

Педагог, не испытывающий *потребности в саморазвитии*, не способен в своей профессиональной деятельности обеспечить развитие ребенка.

Творческий процесс саморазвития обязательно приводит к потребности в «значимом Другом», которыми становятся учащиеся, их родители, другие педагоги, специалисты. Свойственное современному человеку восприятие «инакости» как объективной реальности обеспечивает сопоставление педагогом различных смысловых интерпретаций, подходов, концепций, теорий, взглядов и мнений, создает базу для выработки и совершенствования профессиональной концепции, для профессионального и личностного саморазвития.

Известно, что студенты-практиканты нередко пользуются гораздо большим влиянием на учеников, чем работающие в школе учителя. Во многом этот факт объясняется тем, что студенты не считают себя свершившимися профессионалами, они искренне интересуются учениками, испытывают потребность в их поддержке и соучастии в профессиональном становлении. Так же школьников вовлекает в учебно-воспитательный процесс деятельность педагогов, увлеченно работающих над совершенствованием образовательной практики.

Структура потребностей не остается постоянной: удовлетворение одних потребностей вызывает к жизни другие; одни угасают, другие развиваются и становятся ведущими, третьи возникают в процессе жизни и деятельности человека. Соответствие потребностей человека и возможностей профессиональной деятельности по их удовлетворению является важнейшим стимулом для сближения человека и профессии, продвижения по пути профессионального совершенствования. Автономность, устойчивость профессионально-личностной позиции обеспечивает гуманитарно-ориентированному педагогу критичность в соотнесении своей позиции с

профессиональными нормами, выработку индивидуальной системы профессиональных ценностей.

Именно в мотивах в первую очередь проявляется гуманитарный характер профессиональной позиции педагога не только как стиль его деятельности, но и как перспектива профессионально-личностного саморазвития.

Воспринимает ли он учеников как средство удовлетворения своих потребностей, объекты педагогических воздействий или как со-участников взаимного развития, значимых «Других», партнеров в педагогическом взаимодействии? Признает ли педагог за учащимися право на иную, отличную от его собственной, позицию, интересна ли ему эта точка зрения или он считает себя уже состоявшимся (исчерпавшим перспективы саморазвития), а свои взгляды единственно верными, не подлежащими обогащению и развитию? Готов ли учитель преодолеть упрощенное понимание педагогических явлений, процессов, закономерностей своей профессиональной деятельности? Ответы на эти вопросы говорят о структуре мотивов его деятельности.

Способ удовлетворения потребностей выражается в целях деятельности.

Цели как системообразующий компонент «собирают» потребности и мотивы в единую систему мотивации и определяют *направленность личности педагога и его профессиональной деятельности*.

Относительно цельная мотивация, при которой потребности, мотивы и цели взаимосвязаны и взаимообусловлены, носит название *направленности личности*. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда («учитель предмета») на психологическую сферу, интерес к личности ученика («учитель жизни»). Важнейшими признаками педагогической направленности являются интерес к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей и характера как соответствующих данной профессии (А.К.Маркова). Анализ экспериментальных данных показывает, что те студенты, которые имеют истинную педагогическую направленность,

больше удовлетворены процессом своего профессионального становления, имеют положительную динамику отношения к профессии и к себе как к преподавателю.

Профессионально-личностное развитие педагога — нелинейный (дискретный) процесс, имеющий свои отчетливо выраженные стадии. Он возможен не иначе как через скачок, сопровождаемый кризисом. Кризисы саморазвития имеют сложную картину, поскольку зависят одновременно от внутренних факторов, внешних обстоятельств и их взаимовлияния. При этом с усилением внутренних факторов саморазвития возрастает не только степень профессиональной свободы педагога, но и стабильность его деятельности.

Представление о профессиональном развитии педагога как о линейном бескризисном процессе абсолютно лишено всяких оснований.

Прохождение уровней саморазвития — индивидуально-творческий, внутренне обусловленный процесс, который зависит от склонностей, способностей человека, его собственной активности. Внешние условия системы непрерывного образования также определяют в процессе профессионально-личностного становления педагога кризисы его саморазвития, которые зависят от «переломных» моментов в его профессиональной карьере.

Гармонизация интересов общества и индивида, усвоение профессионального опыта и самореализация, выработка конструктивного стиля профессиональной деятельности, которой присущи гибкость, вариативность и концептуальный характер, — эти признаки гуманитарноеTM педагога позволяют ему использовать кризисы саморазвития для профессионального и личностного роста.

Профессионально-личностное саморазвитие возможно только через принятие на себя ответственности за свой профессиональный рост, восприятие кризисов и затруднений не как краха жизни, а как возможности самопреодоления и грядущего успеха.

В образовательной практике способность к совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных называют *самовоспитанием*. Специфика профессионального самовоспитания состоит в возрастании гибкости, способности активно адаптироваться к изменению характера профессиональной деятельности, требующей от человека динамизма, постоянного самосовершенствования, готовности к конструктивному взаимодействию (к работе в команде), смелости взять ответственность на себя.

Важнейшим компонентом профессионального самовоспитания является *самообучение* как целенаправленная и саморегулируемая познавательная деятельность по приобретению систематических знаний, умений и навыков в какой-либо сфере деятельности. Профессиональное самообучение педагога предполагает изучение специальной и научно-популярной литературы (книг, периодических журналов, ресурсов Интернет); посещение лекций, семинаров, тренингов; работу в составе методических объединений учителей; взаимопосещение и анализ уроков и внеклассных мероприятий.

На более высоком уровне самообучения педагог переходит к самоанализу своего профессионального опыта, его систематизации и обобщению в форме квалификационных работ, эмпирическому поиску путей решения проблем своей практики.

Высшим уровнем самообучения является поисковая исследовательская деятельность педагога, разработка инновационных приемов, методов и технологий, переход к самообразованию. В последние годы перестали быть редкостью защиты диссертаций учителями школ и средних специальных учебных заведений.

В вузах профессиональное самообучение осуществляется в формах реферирования, индивидуальной и групповой работы над учебно-исследовательскими проектами, выполнения курсовых и дипломных работ, участия в научных студенческих обществах, выступлений на научных конференциях, публикации исследовательских работ.

Для самообучения в процессуальном отношении очень важна его самоорганизация: выбор приемов и методов работы, планирование времени, самоконтроль, самооценка, самоуправление. Именно этим самообучение ценно для самовоспитания как выработки у себя профессионально и личностно значимых свойств. Однако этого недостаточно.

Профессиональное самовоспитание невозможно без разноаспектного и разноуровневого взаимодействия педагога с учащимися (воспитанниками), их родителями, коллегами и другими участниками образовательного процесса.

В результате самовоспитания педагога вырабатывается его профессиональное самосознание, мировоззрение, профессиональная позиция как система доминирующих ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности. Все эти свойства педагога могут быть выработаны только в процессе совместной деятельности, диалогического взаимодействия (со-изменения), при котором ответственность за результаты развития несут участники образовательного процесса.

Для студента как будущего учителя это — взаимодействие с однокурсниками и преподавателями вуза, с учениками и учителями на педагогической практике. Очевидно, что гуманитарность как личностное качество будущего учителя обеспечивает максимальную продуктивность такого взаимодействия: проникновение в мир партнера по взаимодействию, эмпатию и доверительность в общении, понимание, открытость позиции в межсубъектном взаимодействии. Все это способствует формированию и развитию профессионально ценных свойств: коммуникативности, дискуссивности, гибкости.

Контрольные вопросы

1. Как характеристики профессии учителя связаны с ее предназначением?

2. Каковы специфические требования к профессии педагога?
3. Как специфика педагогической деятельности проявляется в ее объекте, предмете, цели, задачах и применяемых средствах?
4. Как гуманитарность педагога отражается на его мастерстве и стиле профессиональной деятельности?
5. Каковы ограничения при выборе профессии педагога?
 6. Как гуманитарность педагога проявляется в его основных профессионально-значимых свойствах — позиции, индивидуальных способностях, умениях и навыках, знаниях?
 7. Как гуманитарность включена в основные проявления профессионально-педагогической культуры — личностный, индивидуальный и субъектный?
 8. Чем различаются выделенные в теме 1.4 уровни профессионально-педагогической культуры? Как гуманитарность обеспечивается каждым уровнем и стимулирует развитие профессиональной культуры педагога?
 9. Какие специфические черты педагогической деятельности раскрываются в категории «компетентность»? Из чего складывается педагогическая компетентность?
10. Как педагогическая компетентность содержательно связана с гуманитарностью учителя?
11. Как саморазвитие педагога связано с результативностью его профессиональной деятельности? Какова связь между профессиональным саморазвитием педагога и его гуманитарностью?
12. В каких компонентах мотивации профессионально-педагогической деятельности заложен потенциал профессионального саморазвития педагога, в каких проявляется его гуманитарность?

Задания

1. Составьте педагогический кроссворд по основным понятиям главы «Введение в педагогическую деятельность».
2. Познакомьтесь с выводами о доступности целей педагогической Деятельности учащимся. Разделитесь на две группы: защитники и оппоненты. Попробуйте с позиций защитников доказать обоснованность представленных выводов, а с позиции оппонентов — аргументированно их опровергнуть.

«Цель обучения всегда открыта и должна быть понятна, привлекательна, значима для обучающегося. Он должен знать, понимать, куда его ведет учитель, что от него требуется, и сознательно участвовать в этом процессе — быть субъектом учебной деятельности, помогая учителю, т.е. обучая самого себя. *Цель воспитания* и сам процесс должны быть максимально скрыты от воспитанника. Ребенок не хочет быть воспитуемым. Это воспринимается им всегда как насилие над собой» (по кн.: Сезонов В. П. Организация воспитательной работы в классе / В.П.Созонов.— М., 2002.— С. 17).

В обсуждении выделите три основных момента:

а) субъективная оценка открытости и скрытости цели с позиции школьника: «Что мне это дает? Чего я могу быть лишен?»

б) объективная оценка открытости и скрытости цели с позиции педагога: «Что это дает учащемуся, какие его свойства актуализируются?»

в) ваша собственная оценка, основанная на личном опыте и ваших знаниях в области педагогики, психологии, философии, социологии.

3. Выделите 3 — 5 ценностных установок в работе гуманитарно-ориентированного педагога какой-либо специальности (учитель, воспитатель, педагог-психолог, вожатый), составьте список компетенций для достижения этих установок: какими знаниями должен владеть педагог, в каких отношениях и действиях их осуществлять.
4. Напишите небольшой литературный портрет наиболее компетентного, с вашей точки зрения, педагога, с которым вам довелось встречаться.

Как соотносятся характеристики его компетентности с гуманитарностью в его профессиональном поведении, деятельности и отношениях?

5. Составьте «Книгу жалоб учителя»: напишите 10— 15 проблем, которые затрудняют профессиональную педагогическую деятельность и снижают для вас привлекательность этой профессии. Затем оцените по шкале потребностей А. Маслоу, к какому уровню относится каждая из жалоб. Какой уровень преобладает? Как вы объясняете такое распределение?
6. Обсудите с однокурсниками следующие ситуации из школьной жизни (по статье: *Аникеева М. Как Славу спасали от учителей / М.Аникеева И Комсомольская правда.*— 2002.— 25 апр. 2002 г.).

Ситуация 1.

«Из первой школы Славику пришлось спасаться бегством. Затравили-замучили. Выдавили, как зубную пасту из тюбика. Причем не одноклассники, а учителя. Особенно старался "опытный педагог", классный руководитель. Мальчишка регулярно оказывался за дверью, хотя лез из кожи, делая домашние задания. Но классная принципиально отказывалась замечать Славикино старание, его поднятую руку, отказывалась аттестовывать парня по предметам, обзывала при всех дебилом. Мать задержали вызовами в школу.

И у Славики интерес к занятиям угас. Зачем стараться, если все равно никто не оценит? А однажды он заявил маме такое, что у нее сердце заныло от страха и тоски: "Мамочка, умирать не страшно. Я наконец стану свободным. И душа моя переселится в какого-нибудь тигра..."

Мама оказалась бойцом. Она своего Славу спасла, подыскала ему другую школу. Не сразу. Сначала пришлось лечиться в санатории. Довели мальчишку — писаться по ночам начал, как маленький».

Ситуация 2.

При виде этой классной дети поют! Напишите, пожалуйста, об учительнице музыки Лузиной Е. П. Она замечательная. Мой внук такой маленький, а уже знает все оперы и всех композиторов. А однажды, гуляя около нашей школы, я наблюдал, как, завидев свою любимую учительницу, девочки запели... (И.Ф. Чибисов. Москва).

Какие выводы для собственного профессионального развития вы извлекли из этих историй?

7. Еще одна история, рассказанная корреспондентом «Комсомольской правды» (имена и фамилии изменены).

«В тот день на уроке русского языка проходили фразеологизмы. Учительница объясняла восьмому "Б" смысл выражения "ни рыба ни мясо":

— Если говорить на ВАШЕМ языке, — это "лох", — пояснила Анна Ивановна. И на свою беду закрепила сравнение наглядным примером. — Ну как Кирилл Петров. Класс (выражаясь современным языком) "выпал в осадок".

— Кирилл прибежал домой в слезах, — рассказал его отец. Отец Кирилла пошел разбираться.

— Поначалу учителя отмахивались. А извинилась Анна Ивановна только после нашего заявления в прокуратуру.

Извиняться учительнице пришлось публично, перед всем классом. И дважды — потому что и тут случились филологические затруднения.

— Мне сказали, что я это сделала не в тех выражениях, — пояснила Анна Ивановна. — Оказывается, нужно говорить не "обидела", а "нанесла оскорбление". Я еще раз извинилась. Но уголовное дело по статье "оскорбление" уже раскручивалось.

— Мы не будем требовать возместить моральный ущерб, — говорит отец Кирилла. — Нужно, чтобы учителя знали, что можно, а что нельзя.

Филологическими изысканиями на тему "откуда есть пошли лохи на Руси" заняты и педагоги, и следствие.

— Я же не хотела Кирилла обидеть, — убеждает нас провинившаяся учительница. — Я назвала то слово, имея в виду недотепу, неграмотного человека...

— ???

— Я сказала, что не надо таким быть! — совсем запуталась Анна Ивановна.— Кирилл плохо знает мой предмет и в этот день снова получил двойку! Я уже сто раз себя прокляла... Ну что мне мешало просто ставить Кириллу двойки, и все. Пусть бы родители переживали, чего мне переживать? А теперь — суд. Представляете, в пятьдесят с лишним лет — "подсудимая, встаньте!"

Пока она по-прежнему ведет уроки в восьмом "Б". Ждет суда, который разберется в этом филолого-педагогическом споре — является ли слово "лох" оскорбительным и должна ли учительница отвечать за базар? Ну, выражаясь доступно.

...Подобных ситуаций в школе хоть отбавляй. Нервные учителя обзывают подростков, кричат, незаслуженно ставят двойки. Но и подростки ведь хороши: к 13—16 годам они становятся настолько неуправляемыми, что общаться по-доброму с ними не получается.

Да и не очень верится, что одно-единственное слово (тем более что у обиженного парня дважды попросили прощения) способно перевернуть жизнь подростка. Может быть, родителям не стоило сразу же бежать в суд, а для начала выяснить все по-человечески? Ведь учителя, как бы их ни ругали, тоже люди.

А как вы думаете, кто виноват в конфликте?» (По статье: *Данилова С.* Ее извинения родители школьника не приняли / *С.Данилова* // *Комсомольская правда*.— 2006.— 19 мая.)

Для обсуждения этой ситуации проведите свое «судебное заседание», предварительно определив судью, обвинителя и свидетелей обвинения, защитника и свидетелей защиты, экспертов и т.п.

Литература

Варданян Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью : (На материале изучения психологии) : монография / Ю. В. Варданян, Т. В.Савинова, А. Н.Яшкова. — Саранск, 2002.

Вейл П. Искусство менеджмента / П.Вейл.— М., 1993.

Демакова И. Д. Педагог в пространстве детства / И. Д. Демакова // Народное образование.— 2001.— № 6.— С. 141— 146.

Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов.— М., 1989.

Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров.— М., 1990.

Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина, А.Л.Реан. - СПб., 1993.

Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. — М., 1998.

Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учеб. пособие / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — М., 2004.

Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / Н.Н.Никитина, О.М.Железнякова, М.А.Петухов. — М., 2002.

Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / С.А.Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н.Шиянов и др.; под ред. С.А.Смирнова. — М., 2000.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. — Мг, 2002.

Рукавишникова Н. Г. Исследование мотивации педагогической деятельности / Н.Г.Рукавишникова //Ярославский педагогический вестник.— 2003. - № 2 (35).

Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): Монография / Н.К.Сергеев.— СПб., Волгоград, 1997.

Сластенин В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической профессии / В.А.Сластенин, Н.Е.Мажар.— М., 1991.

Общие основы педагогики. Педагогика как учебный предмет в высшей педагогической школе. Педагогика как наука.

Философские основания современной педагогики. Методология педагогики и методы педагогических исследований.

Целостный педагогический процесс. Воспитание в целостном педагогическом процессе. Воспитание базовой культуры личности. Общие методы воспитания. Коллектив как объект и субъект воспитания.

Воспитательные системы.

Обучение в целостном педагогическом процессе. Закономерности и принципы обучения. Современные дидактические концепции. Содержание образования как основа базовой культуры личности. Ученик творчески саморазвивающаяся личность. Формы и методы обучения.

Технологии целостного педагогического процесса. Педагогические технологии и мастерство учителя. Технология конструирования педагогического процесса. Технология осуществления педагогического процесса. Технология педагогического общения. Инновационные технологии в современном образовании.

Практикум по решению профессионально-педагогических задач.

Моделирование решения профессиональных задач. Диагностические методики изучения детей. Педагогическая поддержка и сопровождение учащихся.

Лекция 1. Педагогика как наука, ее объект, предмет, задачи и функции

Слово «педагогика» в переводе с греческого означает детовождение и первоначально использовалось для описания воспитательной работы с детьми, специально подготовленными для этого лицами — педагогами .

Педагогическая отрасль знаний — одна из самых древних, она развивалась в процессе развития общества. Социальный прогресс оказался возможным благодаря тому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало потомкам. Чем сложнее становилось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем во-стребованнее было специально организованное образование — целенаправленная передача подрастающему поколению опыта человечества .

Педагогика — сложная общественная наука, объединяющая, интегрирующая, синтезирующая в себе данные всех естественных и общественных наук о ребенке, о законах развития воспитательных общественных отношений, влияющих на социальное становление подрастающего поколения. Она есть высший этап развития наук о ребенке, формировании его личности в системе общественных отношений, в процессе воспитания.

Во взглядах ученых на педагогику как в прошлом, так и в настоящем времени существуют три концепции :

1. Представители *первой* из них считают, что педагогика — междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.).

2. Представители *второй* концепции отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания.
3. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

Продуктивной для науки и практики, по мнению В. В. Краевского, является только *третья* концепция, согласно которой педагогика — относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

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

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

Возникнув в недрах философии и пройдя длительный и сложный путь развития, педагогика превратилась в настоящее время в разветвленную систему педагогических знаний.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов отмечают, что в ее структуру входят:

- *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;
- *возрастная педагогика* — дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;
- *коррекционная педагогика* — сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- *частные методики* — предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;
- *история педагогики и образования*, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;
- *отраслевая педагогика* (военная, спортивная, высшей школы, производственная и т. п.).

Рассмотрим их подробнее. В систему педагогических наук входят **методики обучения** школьников и студентов различным дисциплинам: методики преподавания языка, литературы, истории, физики, математики, химии, биологии и других учебных предметов. Здесь содержатся специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся. Исследователи методик преподавания обогащают науку

предметными истинами обучения конкретной дисциплине, воспитания ее средствами, расширяют арсенал общей теории — дидактики. Например, методика преподавания психологии — это педагогическая научная дисциплина, исследующая процесс обучения психологии с целью использования его закономерностей для дальнейшего повышения эффективности образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Поиски общего и специфического в образовательных системах у различных народов позволяют находить, давать научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

История педагогики — это наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. Историко-педагогические исследования неразрывно связаны с исследованиями по гражданской истории, этнографии, этнологии, археологии.

Дошкольная педагогика представляет собою науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. В настоящее время существуют отрасли дидактики дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию.

Школьная педагогика представляет собой науку о закономерностях развития, формирования личности детей школьного возраста. Педагогика школы относится к самым развитым отраслям науки о воспитании. Тысячелетия ее существования в мировой истории позволили накопить большой опыт руководства развитием, формированием подрастающих поколений в различных социально-экономических условиях.

Педагогика профессионально-технического образования представляет собой отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации .

Педагогика высшей школы исследует процессы обучения и воспитания в высшей школе и управление ими. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук занимает особое место. Одним из факторов ее развития является огромный научный потенциал. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации: доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в своих специальных областях. Многие из них участвуют в создании новых дидактических конструкций высшего образования, разрабатывают оригинальные методики обучения студентов. Нередко эти инновационные разработки организуются при участии студентов. Многие дидактические разработки, выполненные для нужд вузовского обучения, создаются в двух версиях: вузовской и школьной. В итоге методика университетского, институтского познавательного труда переносится в школу и оказывается средством обновления школьного учебного процесса.

Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на новые средства производства, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии.

Военная педагогика вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Социальная педагогика содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых [36]. В клубах, на станциях юных техников, в домах народного творчества, на спортивных базах, в студиях музыкального и театрального искусства дети и молодежь находят возможность удовлетворять свои творческие потребности, находя полезные формы досуга, получая необходимые, в том числе и профессиональные, знания. Благодаря научным исследованиям внешкольная

система занятости детей и взрослых эффективно развивается, превращаясь в источник повышения культуры общества.

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработку методов перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления. Другое ее название — «педагогика пенитенциарных учреждений». Существуют детская и взрослая отрасли науки по перевоспитанию людей, отбывающих наказание за совершенные преступления. Исправительно-трудовая педагогика взаимосвязана с юриспруденцией и правоведением.

Специальные педагогические науки разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии :

- *тифлопедагогика* — обучение и воспитание слабовидящих и слепых;
- *сурдопедагогика* — обучение и воспитание детей с дефектами слуха;
- *олигофренопедагогика* — работа с умственно отсталыми. Системы воспитания и образования лиц без зрения, слуха и с

нарушениями в развитии мышления строятся в отечественной и мировой практике в соответствии с глубокими и всесторонними исследованиями физиологических, психологических механизмов связи детей и взрослых с окружающим миром, компенсаторными способностями человеческого организма в общении со средой. Интенсивность научных разработок в этих отраслях педагогики предопределяется масштабами рождения детей с аномальным развитием. В последнее время эти отрасли, взятые вместе, получили название коррекционной педагогики.

К новым направлениям педагогики можно отнести гуманистическую педагогику, педагогику культуры, педагогику прав человека, педагогику ненасилия, тендерную педагогику и др.

Гуманистическая педагогика — направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в конце 1950-х — начале 1960-х гг. в США как выражение идей гуманистической психологии. На Западе наиболее

яркими ее представителями являются К. Роджерс, Р. Барт, Ч. Ратбоун и др. Основная тенденция этого педагогического направления — придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков эмоционально окрашенным. Она решает свои задачи путем создания эмоционально стимулирующей школьной учебной среды, поощрения инициативы учащихся, установления конструктивных межличностных отношений в классе; разработки образовательных программ, максимально развивающих потенциал и творческие способности учащихся; совместного обсуждения учителем и учащимися проблем познавательного процесса и способов его оценки, отказа от использования отметки как формы давления на учащихся.

Педагогика ненасилия утверждает принцип ненасилия (т. е. признания ценности человека и его жизни, отрицания принуждения как способа решения политических, нравственных, экономических, межличностных проблем и конфликтов) в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Прогрессивная педагогика всегда следовала идеям гуманизма, последовательно выступала против физического и духовного принуждения личности. Педагог, занимающий позицию ненасилия, обладает позитивной открытостью, преодолевает собственный эгоцентризм, терпим к чужому мнению и другому человеку, умеет сдерживать свою агрессивность и формировать в сознании намерения, связанные с ненасильственным действием, положительно оценивает детей, снижает у них уровень напряженности, тревожности и страхов.

Педагогика сотрудничества — направление, возникшее в отечественной педагогике в середине 1970-х гг. и возродившее прогрессивные гуманистические идеи. Ее основные положения: отношения сотрудничества и взаимодействия с воспитанниками, учение без принуждения, идеи опоры, свободного выбора, опережения, самоанализа и самооценки, создания высокого интеллектуального фона в классе, личностного подхода.

Педагогика культуры — новое направление в педагогике, изучающее значение и специфику организации культурной среды конкретного образовательного учреждения в общей воспитательной системе.

Педагогика информационно-кибернетическая разрабатывает вопросы управления информационными потоками в современном образовании и введения ребенка в мир информации.

Антропология — обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути.

Кондуктивная педагогика — направление педагогической деятельности, ориентированной на работу с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями. Автор — венгерский ученый А. Пето. Основное внимание она уделяет медико-педагогической коррекции, направленной на выработку самостоятельной активности и независимости ребенка. Занятия в группах по 6—7 человек всегда проводит один человек, владеющий базовыми знаниями по медицине, педагогике, лечебной гимнастике, психологии, психотерапии и т. д.

Педагогика права изучает вопросы воспитания и обучения, построенные согласно принципу: «права человека абсолютны, интересы государства относительны».

Реабилитационная педагогика — это комплексная дисциплина, основанная на медицинских, психологических и дефектологических знаниях, занимающаяся вопросами педагогического воздействия на больного или труднообучаемого и трудновоспитуемого ребенка, подростка для коррекции его поведения, оптимизации эмоционального состояния, интеллектуальной деятельности, ликвидации педагогической запущенности, благодаря чему происходит восстановление нормальных целей, механизмов и ресурсов развития ребенка.

Гендерная педагогика — новая отрасль педагогики, основной целью которой является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и

создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек в процессе педагогического взаимодействия.

Основными задачами тендерного подхода в педагогике являются: выявление педагогических аспектов процесса тендерной социализации (влияние сложных и многонаправленных взаимодействий с родителями, сверстниками, педагогами, а также влияние СМИ, материалов школьных учебников и программ на становление тендерной идентичности индивидов обоего пола); проведение тендерной экспертизы образовательных программ и учебных пособий с целью выяснения, каким образом они влияют на тендерную социализацию, какие гендерно насыщенные понятия и образы для этого используют; проведение тендерной экспертизы урока с целью выявления влияния урока как основной единицы обучения на тендерную социализацию детей, выявление тендерных стереотипов и сексистских установок в содержании урока и поведении учителя; анализ роли школы как социального института в тендерной социализации девочек и мальчиков; изучение наиболее жестких, устойчивых и распространенных тендерных стереотипов, установок и предубеждений в педагогической школьной практике, объяснение их природы, исторической изменчивости, социальной обусловленности и разработка методов их эффективной реконструкции; выявление закономерности педагогического влияния учителя на тендерные идентичности учеников; изучение тендерных аспектов педагогического взаимодействия и т. д.

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается.

Рассмотрим основные *задачи педагогики*. На первом месте в педагогике стоит задача *выявления объективных закономерностей образовательного процесса*. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса формулируется как обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Другой общий закон — социальная сущность образования, проявляющаяся в его обусловленности социально-

экономическим состоянием общества. Приведем еще несколько примеров закономерностей, сформулированных в педагогической литературе : специфическим и закономерным для сферы образования является взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника в образовательном процессе; эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и т. п. условий, в которых он протекает; средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации и т. д.

Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогики — *обоснованием современных педагогических систем*. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований.

Еще одной задачей педагогической науки является *разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием*. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. В настоящее время система образования в нашей стране вступила в период обновления, требующего системообразующих представлений о путях ее модернизации.

Задачей педагогической науки является также *саморефлексия*, или осознание ею самой себя: способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), структуре науки, ее связи с практикой, собственном понятийном составе и т. п. . Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии педагогики.

Одной из важнейших задач педагогической науки является задача *внедрения результатов научно-педагогических исследований в практику*. Педагогика неразрывно связана с практикой и непосредственно служит ей. Пустое теоретизирование, не ориентированное на решение практических задач воспитания, образования и обучения, чуждо подлинно научному педагогическому исследованию .

Г. М. Коджаспирова выделяет следующие **функции педагогики** :

1. *Научно-теоретическая* — изучает сущность педагогических процессов и явлений, структуру, механизмы и специфику формирования человека в процессе целенаправленного воздействия и взаимодействия, условия создания благоприятной среды для полного раскрытия потенциала каждой личности, включенной в это взаимодействие. Устанавливает законы, принципы, теории, концепции.
2. *Конструктивно-техническая* — обеспечивает разработку методик и технологий исследуемых явлений и процессов.
3. *Прогностическая* — в научной теории, которая глубоко и всесторонне изучает предмет, всегда четко отслеживаются перспективы развития всей науки, ее отдельных направлений, появление и развитие новых. Исследует и прогнозирует пути развития всей системы народного образования, отдельных ее ступеней. В связи с этим возникла новая педагогическая отрасль — *педагогическая футурология*.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов выделяют теоретическую и технологическую функции, которые педагогика реализует в единстве.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- 1) *описательном, или объяснительном*, — изучение передового и новаторского педагогического опыта;

- 2) *диагностическом* — выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- 3) *прогностическом* — экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Технологическая функция педагогики предполагает также три уровня реализации:

- 1) *проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих план педагогической деятельности, ее содержание и характер;
- 2) *преобразовательный*, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- 3) *рефлексивный и корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Лекция 2. Связь педагогики с другими науками

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали влияние на ее становление и развитие.

Педагогика теснейшим образом связана со всеми науками, занимающимися изучением человека: философией, социологией,

информатикой, психологией, медициной, анатомией, школьной гигиеной, физиологией высшей нервной деятельности, генетикой, этнологией, экологией личности и др.

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами можно на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т. д.

Выделяют четыре формы такой связи:

1. *Использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.* К числу ориентиров этого рода прежде всего относятся философия и социологическая теория, выполняющие методологическую функцию по отношению к педагогике.
2. *Использование методов исследования, применяемых в других науках.* Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Специфическими для педагогики могут быть сочетание методов, последовательность их применения в соответствии с логикой педагогического исследования.
3. *Использование данных других наук, результатов их исследований:* психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.
4. *Комплексные исследования.* В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Комплексность выступает как объективное свойство современной науки. В силу ряда особенностей образования — массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости — необходимость комплексного охвата явлений особенно ясно выступает именно в этой сфере.

При проведении комплексного исследования каждый его участник выделяет собственный предмет — определенный аспект избранного общего для всех объекта, относительно которого он должен получить новое знание. Подлинно научное знание должно быть целостным, системным. Следовательно, необходимо некое системообразующее начало, которое объединяло бы в единое целое фрагменты общей картины объекта, полученные представителями разных научных дисциплин. Роль такого системообразующего начала выполняет интегративная функция педагогики. При этом педагогика не перестает быть единственной специальной наукой об образовании.

Связь педагогики с *философией* является наиболее длительной и продуктивной. Философия определяет методологические подходы в объяснении педагогических явлений и процессов, место воспитания в развитии общества, дает знание об общих законах развития природы, общества, теорию познания (гносеологию).

От системы философских взглядов, которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направление педагогического поиска; определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Связь педагогики с *психологией* проявляется уже на уровне объекта исследования. Объектами психологического познания выступают психика человека, совокупность психологических процессов, свойств и состояний, включая закономерности становления личности. Педагогика же исследует закономерности управления становлением и развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека представляют собой не что иное, как целенаправленное развитие психики человека (его эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы). Психология вырабатывает для педагогики и методологию управления развитием психики (например, принцип деятельности). Педагогика пользуется психологическими методами

исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов .

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека — одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека .

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

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению *коррекцион-ной педагогики* как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии . Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты.

Анатомия, школьная гигиена, физиология высшей нервной деятельности, генетика обогащают педагогику знаниями о физиологии и генетике человека и помогают лучше понять индивидуальные особенности психики каждого воспитанника, рекомендациями о том, как в процессе организации учебно-воспитательного процесса сохранить и укрепить здоровье детей. Это естественнонаучная база педагогики.

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

которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

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

Социология объясняет влияние среды на формирование личности, законы развития социальных групп и социальных отношений. Социология дает педагогике не только общетеоретические представления о закономерностях социализации личности, но и проводит прикладные исследования проблем семьи, образования и воспитания.

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

Новые дополнительные возможности для исследования процессов образования и обучения открывает перед педагогикой *информатика*, которая изучает современные информационные технологии, учит правильно использовать их в педагогическом процессе с помощью компьютеризации.

Этнология позволяет осознавать и учитывать в процессе воспитания и обучения народные, национальные особенности характера воспитанников, использовать традиции и практику народных методов обучения и воспитания.

Экология личности, экология среды — новые научные отрасли, изучающие закономерности и возможности сохранения личности - непричинения ей вреда, создания условий для полного раскрытия ее потенциальных сил и возможностей.

Мы отметили наиболее тесные связи педагогики с гуманитарными и естественными науками. Однако спектр междисциплинарных связей педагогики с другими науками гораздо шире.

Лекция 3. Категориальный аппарат педагогики

В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные знания. ***Категориями науки*** называются ее предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие сущность данной науки, ее устоявшиеся, типичные формы отражения действительности.

Все научные понятия делятся на две основные группы: философские и частно-научные, т. е. специфические для данной науки. Кроме того, стало возможным выделение особой группы понятий _ общенаучных. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими всем этим группам:

- ***Философские понятия в педагогике*** отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом «социализация», или о теории, обходясь без понятий «сущность» и «явление», «общее» и «единичное». К числу таких категорий относятся также: «противоречие», «причина», «следствие», «возможность», «действительность», «качество», «количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.
- ***Общенаучные понятия.*** Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, общих для многих частных наук, отличающихся от философских категорий. Широко применяются такие понятия и в педагогике. К общенаучным можно отнести такие категории, как «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др.

• **Собственные понятия педагогики.** К ним относятся «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание», «учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др.

Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержание переосмысливается, обогащается в ходе научной и практической работы.

Базовыми категориями педагогики как науки являются развитие, воспитание, образование, обучение, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача, педагогические технологии, педагогический процесс.

• **Развитие индивида** — это процесс внутренне последовательного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, сущности и назначения, становление его личности. Развитие человека, становление личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, природных и социальных, управляемых и неуправляемых факторов.

Развитие каждого индивида человечество обеспечивает прежде всего через воспитание.

• **Воспитание** как педагогическое явление имеет много дефиниций, в которых оно определяется как целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; или целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей; или целенаправленное

создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов, социальной и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности и др.

В них подчеркивают главную особенность воспитания как педагогического явления — оно осуществляется в специальных педагогических системах профессионально подготовленными или функционально выступающими (родители) в качестве воспитателей людьми, их воздействие и взаимодействие реализуются в отношении конкретной личности или определенной группы (класс, группа, школа и т. д.), в то же время воспитание как социальное явление осуществляется через влияние макро-, мезо- и микросреды и воздействие его направлено на всех.

Воспитание понимается и как воспитательный процесс, собственно воспитание, чтобы отделить воспитательную деятельность от обучения и других воздействий; как направление воспитательной работы (нравственное, экологическое, гражданское, патриотическое и др.), как оценка уровня культуры человека (он получил хорошее воспитание).

В мировую педагогику вводится и еще одно понятие воспитания — *поликультурное воспитание*, которое предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и решает следующие задачи :

- адаптация человека к ценностям многонациональных культур;
- формирование понимания равноценности культур разных народов и наций;
- обучение взаимодействию между людьми с разными традициями;
 - ориентация на диалог культур.

Разработка понятия воспитания привела к выделению и характеристике целого ряда аспектов: типы, виды и модели воспитания. Существуют *два типа* воспитания :

- первый основан на естественном разделении труда и соответствует социокультурной сущности первобытной эпохи;
- второй возник в результате общественного разделения труда, имущественного и социального неравенства, повлекших дифференциацию целей воспитания и способов их реализации у разных социальных групп.

Второй тип воспитания представлен в мировой культуре специфическими вариантами — восточным и западным. Восточному типу воспитания свойственны жесткие требования к выполнению традиционных норм и канонов, ограничение индивидуальной свободы личности, ее самостоятельности и независимости мышления. Западный тип имеет ценностно-рациональный характер обучения и образования, ориентируется на развитие у личности воли и разума, утверждение в человеке индивидуального и творческого начал.

Виды воспитания классифицируются по характеру воспитательных целей и путей их достижения:

- *По институциональному признаку* различают: семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства, воспитание в детских и юношеских организациях; в специализированных детских учреждениях (школах-интернатах, детских домах и др.).
- *По стилю отношений между воспитателем и воспитанником:* авторитарное, демократическое, либеральное.

Согласно философской концепции, определяющей принципы и особенности воспитания, выделяют следующие *модели воспитания*:

1. *Технократическая модель* основана на жестком управлении и контроле за воспитанником, технологичной организации воспитательного процесса, его воспроизводимости и получении желаемого результата прежде всего в поведении в различных социальных ситуациях. Воспитание понимается как формирование

типа поведения воспитуемого с помощью разработанной системы подкреплений (Б. Скиннер и др.).

2. *Социетарная модель* базируется на определенной системе ценностей, присущей данной социальной группе или обществу. Все иные ценности признаются ложными. Например, религиозная, коммунистическая, националистическая модель и т. п.

3. *Идеалистическая модель* — воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи сформировали бы полноценную личность (Платон, Т. Мор, Т. Кампанелла, И. Песталоцци и др.).

4. *Прагматическая модель* — обучение воспитанников решению реальных жизненных проблем и достижению успеха в жизни, передача только полезных в жизни, ориентированных на прак-

% тическое применение знаний, направленность воспитания на индивидуальное саморазвитие воспитанника (М. Монтень, Г. Спенсер, Дж. Дьюи и др.). 5. *Гуманистическая модель* организуется на основе взаимодействия, учета личностных и индивидуальных особенностей воспитанника, принятия его таким, каков он есть, создания атмосферы доверия, поддержки и защиты (Э. Фромм, К. Яс-перс, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Основными личностными факторами развития индивида, с точки зрения гуманистической педагогики, являются саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самообучение.

Самовоспитание — сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств .

Главным его условием являются наличие истинного знания о себе, правильная самооценка, самосознание целей, идеалов, личностных смыслов.

Самообразование — специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных

целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации. Строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом.

С категориями «развитие» и «воспитание» тесно связана категория «образование».

Образование — это единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны.

Образование в качестве педагогического явления рассматривается как :

- процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства;
- многообразная личностно-ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение и самореализацию личности в изменяющейся социокультурной среде;
- становление, развитие, рост самой личности как таковой.

По уровню образование делится на дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, высшее. Формы получения образования также различны: стихийное, получаемое в процессе как целенаправленных, так и спонтанных действий; и формальное, организованное, получаемое в специальных образовательных системах. По содержанию оно подразделяется на общее, профессиональное (учитель, врач и т. п.) и специальное (учитель начальных классов, врач-хирург и т. д.).

Выделяют типы, модели и виды образования.

Типы образования :

- *мифологическое* — образование в древних обществах: освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен, эпосов и т. п.;

- *схоластическое*, с характерной для него культурой текстов и словесной природой знаний о земле и небе, тренировкой памяти и воли, овладением грамотой и риторикой, учением о сущности и смысле человеческого существования;
- *просветительское* — возникшее в XVII в. в период бурного развития научного знания, становления систем школ.

С начала XX в. в мире наблюдается разнообразие типов, моделей, видов образования.

Модели образования:

- *образование как государственно-ведомственный институт* — система образования создается и контролируется государством;
- *образование неинституциональное* — организация образования вне социальных институтов: на «природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ», дистанционное обучение и т. п.

Виды образования подразделяются по:

- *доминирующему содержанию* — гуманитарное и естественнонаучное, теоретическое и прикладное и др.;
- *характеру освоения культурных ценностей* — религиозное, классическое и др.;
- *масштабу освоения культурных ценностей* — отечественное, национальное, европейское, международное, глобальное и др.;
- *характеру усваиваемых научных знаний* — филологическое, биологическое, экономическое и т. п.;
- *виду человеческой деятельности* — техническое, педагогическое, медицинское, музыкальное, художественное и т. п.;
- *характеру образовательной системы* — академическое, университетское, гимназическое и т. д.;
- *сословному признаку* — массовое, элитное.

Механизм образовательного процесса осуществляется на основе обучения.

Обучение — специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности .

Развитие индивида, его воспитание, образование и обучение происходят на основе деятельности педагогов, наставников, преподавателей. Поэтому в педагогике большое значение придается педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность — особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей воспитания и образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством опыта, ценностных ориентации и образцов поведения, знаний, навыков и умений, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

С точки зрения гуманистической педагогики, движущей силой педагогического процесса является не педагогическая деятельность, а педагогическое взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях .

Педагогическое взаимодействие как активный целенаправленный процесс организуется всегда для решения какой-то определенной педагогической задачи.

Педагогическая задача — это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью .

Отсюда весь педагогический процесс может быть представлен как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач различного уровня сложности, в которую неизбежно включены во взаимодействии педагоги и их воспитанники.

Учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться учащиеся.

Интересный и конструктивный подход к классификации учебных задач был предложен Д. А. Толлингеровой . В. Я. Ляудис дополнила таксономию Толлингеровой еще одной группой — рефлексивными задачами , обеспечивающими переход к метапоз-навательной деятельности, т. е. к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых задач.

Итак, учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам :

- *первую* группу составляют задачи, требующие воспроизведения знаний;
- *вторую* — задачи, требующие простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);
- *третью* — задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение);
- *четвертую* — задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст);
- *пятую* — задачи на продуктивное мышление (решение проблем);
- *шестую* — рефлексивные задачи

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний	1.1. Задачи на узнавание. 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий). 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил ит. д.). 1.4. Задачи на воспроизведение текста
2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции	2.1. Задачи на определение фактов (измерение, решение простых задач и т. п.). 2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень). 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности. 2.4. Задачи на анализ и синтез. 2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация). 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация). 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и т. п.). 2.8. Задачи на абстрагирование, конкретизацию, обобщение. 2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающих манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам
3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции	3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах). 3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения ит. п.). 3.3. Задачи на индукцию. 3.4. Задачи на дедукцию. 3.5. Задачи на аргументацию (доказательство верности, верификация). 3.6. Задачи на оценку
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний	4.1. Задачи на составление обзора (конспекты, резюме ит. п.). 4.2. Задачи на составление доклада, отчета и т. д. 4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты ит. д.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление	5.1. Задачи на применение на практике. 5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций. 5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов. 5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических
---	---

	данных. 5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления. 5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач. 5.7. Задачи на анализ обобщение эмпирических данных, феноменов. 5.8. Групповые решения проблем с открытой структурой
6. <i>Рефлексивные задачи</i>	6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания. 6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик. 6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста). 6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем.

	6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач. 6.6. Задачи на выработку «чувства ситуации», поискин-туитивных решений в сложной конфликтной ситуации
--	---

Педагогическая задача в педагогическом процессе всегда решается с помощью определенных педагогических технологий.

Педагогические технологии — это последовательная, взаимообусловленная система взаимодействия педагога и воспитанника, связанная с применением тех или иных методов воспитания и обучения с целью решения различных педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса, преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.

Педагогическая технология занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебного и воспитательного процессов и является системой способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий. Педагогическая технология конкретизирует методики обучения и воспитания. В ее основе лежит идея управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов.

Педагогический процесс можно представить как направленное специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания воспитания и образования с использованием средств воспитания и образования (педагогических средств) с целью реализации педагогических задач, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Педагогическая система — совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами .

Структурные элементы педагогической системы — это субъекты и объекты, цели, содержание, формы, методы, средства воспитания и обучения.

Под педагогическими системами понимаются и различные учебно-воспитательные, образовательные учреждения, детские объединения и организации, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые в процессе реализации целей образования и воспитания.

Педагогические системы могут действовать в масштабах страны (общества), отдельного образовательного учреждения, в рамках учебного предмета, практики отдельного преподавателя. Широко известны авторские педагогические системы А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, М. Монтессори, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, В. Ф. Шаталова и др.

Лекция 4. **Методология педагогики. Научные исследования в области педагогики**

Методология педагогики — система знаний об основных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

Теоретическая сторона методологии связана с установлением основных педагогических закономерностей как исходных посылок научного поиска и включает мировоззренческую функцию, определяющую, на каких философских, науковедческих, биологических и психологических идеях выстроено педагогическое исследование, объясняет получаемые результаты и делает выводы.

Нормативная сторона методологии — изучение общих принципов подхода к педагогическим объектам, системы общих и частных методов и приемов научного педагогического исследования.

Научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений.

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах.

По своему характеру и содержанию исследования в области педагогики разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны разрешать задачи стратегического характера. Их основные отличительные признаки [32]: • теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих принципиально важное значение;

- концептуальность;
- историзм;
- критический анализ научно несостоятельных положений;

- использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности;

- новизна и научная достоверность полученных результатов. Однако главным критерием фундаментального исследования в области педагогики служит решение перспективной задачи: подготовить развитие науки в течение ближайших 10—15 лет и сделать теоретические выводы, которые внесут серьезные изменения в логику развития самой науки.

Основными признаками *прикладных исследований* являются:

- приближенность их к актуальным запросам практики;
- сравнительная ограниченность выборки исследования;
- оперативность в проведении и внедрении результатов и др.

Решая оперативные задачи педагогики, прикладные исследования опираются на исследования фундаментальные, которые вооружают их общей ориентацией в частных проблемах, теоретическими и логическими знаниями, помогают определить наиболее рациональную методику исследования. В свою очередь прикладные исследования дают ценный материал для фундаментальных исследований.

К *разработкам* в педагогике относятся, как правило, методические рекомендации по тем или иным вопросам обучения и воспитания, инструкции, методические средства и пособия. Они опираются на прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Отличительные черты разработок: целевая направленность, конкретность, определенность и сравнительно небольшой объем. Так, рекомендации, детерминируя деятельность преподавателей и обучающихся, в то же время предоставляют им возможности для творчества.

Особо следует отметить такой вид научно-педагогического исследования, как изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта обучения и воспитания. Специфика исследований подобного рода заключается в том,

что они, как правило, вплетены в конкретную педагогическую практику и доступны каждому преподавателю.

В качестве *основных компонентов педагогического исследования* выделяют: проблему, тему, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотезу, научную новизну, теоретическую и практическую значимость, защищаемые положения. Названные компоненты составляют своего рода азы научной работы и обеспечивают методологический минимум предъявляемых к ней требований. Опыт показывает, что этого необходимо и достаточно для обоснования методики, логики и программы планируемого научного исследования.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Проблема исследования. Любое педагогическое исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: «Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?».

Как правило, в науке (особенно такой, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на нее) исследователь непосредственно или опосредованно идет от запросов практики. Кроме того, решение любой научной проблемы в конечном счете способствует улучшению практической деятельности.

Тема исследования. В формулировке темы следует показать движение от достигнутого наукой к неизвестному, отразить столкновение старого знания с новым.

Актуальность исследования. Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они как бы дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают обоснование актуальности исследования, т. е. ответа на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время?

Следует различать актуальность научного направления в целом и актуальность самой темы внутри данного направления. Актуальность

направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело — обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди тех, что уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки, и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется. Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух аспектах ее научного решения: во-первых, отвечает потребностям практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практическими рекомендациями (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые могут предложить наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

Объект исследования в педагогике — это процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое нацелено внимание исследователя.

В качестве объекта могут выступать, например, процессы обучения, воспитания или развития личности в особых условиях (высшая школа,

дошкольное образование и т. д.), процессы становления новых образовательных и воспитательных систем; формирования определенных качеств личности и т. п.

В предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению .

В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования, поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Следовательно, определение предмета исследования означает и установление границы поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими научными средствами и методами.

. Цель и задачи исследования определяются исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранных объекта и предмета исследования.

Цель исследования — это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска.

По существу в цели формулируется общий замысел исследования, поэтому она должна быть сформулирована лаконично и предельно точно в смысловом отношении. Намечая логику исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Таких задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти-шести.

Гипотеза исследования. Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза — предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Следовательно, гипотеза исследования — научно состоятельное предположение, предвидение хода исследования и его результата.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования. На стадии завершения исследования необходимо подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Кратко остановимся на этих критериях.

- *Критерий научной новизны* характеризует содержательную сторону результатов исследования, т. е. новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют *научную новизну теоретических* (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т. д.) и *практических* (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.) *результатов*.
- *Критерий теоретической значимости* определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики. Он дает возможность судить о сущности и закономерности педагогических процессов и явлений, непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, т. е. концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана.
- *Критерий практической значимости* определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому

результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Лекция 5. Методы педагогического исследования

Под методами педагогического исследования подразумеваются способы и приемы познания объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

В настоящее время определились некоторые подходы к построению системы методов педагогики. В самом общем виде все они обычно подразделяются по степени общности на три группы:

1. *Всеобщий метод научного исследования* — диалектический. Следует отметить, что система методов педагогики тождественна методологии и методам любого научного познания. Диалектический метод как основа всех других методов исследования присутствует в них имманентно.
2. *Методы исследования, применяемые в педагогике, общие для ряда наук.* Их часто называют общенаучными логическими методами познания.
3. *Частные методы педагогики* присущи только ей.

Э. И. Моносзон предлагает классифицировать методы исследования в соответствии с уровнем, на котором реализуется любое педагогическое исследование — эмпирическим, теоретическим и методологическим .

По его мнению, на первом (эмпирическом) уровне устанавливаются новые факты науки и на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. На втором (теоретическом) выдвигаются и формулируются основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты. На третьем (методологическом) уровне на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории. Таким образом,

при данном подходе эмпирические, теоретические и методологические методы соответствуют уровням педагогического исследования.

В. И. Загвязинский считает, что методы психолого-педагогического исследования могут быть сгруппированы по различным признакам.

- В частности, *по назначению* различают в одном случае методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования; в другом — методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др.
- *По уровням проникновения в сущность изучаемых психолого-педагогических явлений* он выделяет две группы методов — эмпирического и теоретического исследования.
- Первая группа методов основана на опыте, практике, эксперименте и т. п., а вторая связана с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей и т. д.

Подобный подход к классификации методов психолого-педагогических исследований можно встретить в работах В. П. Давыдова . В частности, он считает, что в психологии и педагогике деление методов исследования на эмпирические и теоретические весьма условно. Дело в том, что в методической системе этих наук такие общенаучные логические методы исследования (у Э. И. Моносзона они названы *методологическими методами исследования*), как анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, классификация и т. п., органически вплетаются в метод беседы, эксперимента, анализа результатов деятельности и другие традиционные методы этих наук. Во многих учебниках по психологии и педагогике общенаучные логические методы исследования ранее даже не рассматривались.

И лишь в последних монографиях, учебниках и учебных пособиях стали акцентировать внимание на необходимости осмысленного применения данных методов в психолого-педагогических исследованиях. Это и понятно:

логическая культура исследования значительно повышает его результативность.

Данный факт особенно заметен в период, когда в современных психологии и педагогике применяются сложные методы исследования, используются многофакторный анализ, метод аналогии, метод формализации, метод моделирования и др.

В силу того, что рассматриваемые логические методы, способы мышления являются как бы составной частью традиционных психолого-педагогических методов, отнесение многих из них к группе эмпирических будет весьма условным. На практике они значительно выше эмпирических констатации, простого выявления тех или иных психолого-педагогических фактов, так как включают момент теоретического анализа.

Поэтому В. П. Давыдов условно выделяет группы эмпирических и теоретических методов психолого-педагогического исследования. Эта условность позволяет глубже разобраться в сути системы методов, повысить культуру исследовательского труда.

К группе теоретических методов исследования он относит теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизацию, индукцию и дедукцию, метод моделирования, к группе эмпирических — наблюдение, беседу, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрию), эксперимент и др.

Наряду с названными группами методов В. П. Давыдов, как и В. И. Загвязинский, считает возможным выделение в отдельную группу вспомогательных методов психолого-педагогического исследования, к которым относятся математические и статистические методы интерпретации результатов научной работы.

Классификация, предложенная В. П. Давыдовым, отличается тем, что в ней выделяются в отдельную группу сравнительно-исторические методы психолого-педагогического исследования: генетический, исторический и сравнительный. В. П. Давыдов обосновывает педагогические явления и

процессы возможностью познать по существу и форме только при условии, если исследовать их современное состояние и предшествующее развитие, общие и особенные признаки в конкретно-исторических условиях.

Рассмотрим группу *теоретических методов исследования*.

Анализ (от греч. analysis — разложение, расчленение) — разделение объекта на составные части с целью их самостоятельного изучения.

В педагогике анализ выступает как метод познания педагогической действительности, применяющийся как в реальной (практической), так и в мыслительной деятельности. Принято различать следующие виды анализа: механическое расчленение; определение динамического состава; выявление форм взаимодействия элементов целого; нахождение причин явлений; выявление уровней знания и его структуры и т. п. Анализ не должен учитывать качество предметов. В каждой области знания есть своего рода предел членения объекта, за которым мы переходим в иной мир свойств и закономерностей (атом, молекула и т. п.). Разновидностью анализа является также разделение классов (множеств) предметов на подклассы — классификация и периодизация.

Синтез (от греч. synthesis — соединение, сочетание, составление) — реальное или мысленное объединение различных сторон, частей предмета в единое целое. Для современной науки характерен не только внутридисциплинарный, но и междисциплинарный синтез, а также синтез науки и других форм общественного сознания. Результат синтеза — совершенно новое образование, свойства которого не есть только внешнее соединение свойств компонентов, но также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости.

Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны. Они играют важную роль в познавательном процессе и осуществляются на всех его ступенях.

Абстрагирование также относится к методам научного познания. В. П. Кохановский определяет абстракцию (от лат. abstractio — отвлечение) так:

- а) сторона, момент, часть целого, фрагмент действительности, нечто неразвитое, одностороннее, фрагментарное (абстрактное);
- б) процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого предмета или явления с одновременным выделением интересующих познающего субъекта в данный момент свойств (абстрагирование);
- в) результат абстрагирующей деятельности мышления (абстракция в узком смысле).

С помощью абстракции возникли все логические понятия. Это различного рода «абстрактные предметы», которыми являются как отдельно взятые понятия и категории («развитие», «мышление» и т. п.), так и их системы (наиболее развитые из них — математика, логика и философия).

Абстракции различаются по уровням (порядкам). Абстракции от реальных предметов называются абстракциями первого порядка. Абстракции от абстракций первого уровня называются абстракциями второго порядка и т.д. Самым высоким уровнем абстракции характеризуются философские категории.

Идеализация — мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире. Чаще всего она рассматривается как специфический вид абстрагирования.

Идеализированный объект представляет в познании реальные предметы, но не по всем, а лишь по некоторым жестко фиксированным признакам. Другими словами, это упрощенный и схематизированный образ реального предмета. Теоретические утверждения, как правило, непосредственно относятся не к реальным объектам, а к идеализированным, познавательная деятельность с которыми позволяет устанавливать существенные связи и закономерности, недоступные при изучении реальных объектов, взятых во всем многообразии их эмпирических свойств и отношений.

Обобщение как метод научного познания представляет собой, во-первых, логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, установление общих свойств и признаков предметов; во-вторых, результат этого процесса: обобщенное понятие, суждение, закон, теория. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности, проникновение в ее сущность.

Принято различать два вида научных обобщений:

- выделение любых признаков (абстрактно-общее);
- существенных (конкретно-общее, т. е. закон).

По другому основанию можно выделить обобщения:

- от отдельных фактов, событий к их выражению в мыслях (индуктивное обобщение);
- от одной мысли к другой, более общей мысли (логическое обобщение).

Индукция (от лат. *inductio* — наведение) — логический метод (прием) исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов и движением мысли от единичного к общему.

Дедукция (от лат. *deductio* — выведение) означает, во-первых, переход в процессе познания от общего к единичному (частному), выведение единичного из общего; во-вторых, процесс логического вывода, т. е. перехода по тем или иным правилам логики от некоторых данных предложений — посылок к их следствиям (заключениям).

Аналогия (от греч. *analogia* — соответствие, сходство) — метод научного познания, при котором устанавливается сходство в некоторых сторонах, качествах и отношениях между нетождественными объектами. Умозаключение по аналогии — выводы, которые делаются на основании такого сходства.

Моделирование как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Последний называется **моделью**. Потребность в моделировании возникает тогда, когда исследование самого

объекта невозможно, затруднительно, дорого, требует слишком длительного времени и т. д.

Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал.

Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы применения моделирования. По характеру моделей выделяют материальное (предметное) и идеальное моделирование, выраженное в соответствующей знаковой форме .

- *Материальные модели* являются природными объектами, подчиняющимися в своем функционировании естественным законам — физики, механики и т. д. При *идеальном* (знаковом) *моделировании* модели выступают в виде схем, графиков, чертежей, формул, системы уравнений и т. д. К идеальному моделированию относят так называемое *мысленное моделирование*. Его принято классифицировать на наглядное, символическое и математическое.

- *Наглядное моделирование* производится на базе представлений исследователя о реальном объекте при помощи создания наглядной модели, отображающей явления и процессы, протекающие в объекте.
- *Символическое моделирование* — это искусственный процесс создания логического объекта, который замещает реальный и выражает его основные свойства с помощью определенной системы знаков и символов. Символическое моделирование принято подразделять на языковое (описательное) и знаковое (графическое), в зависимости от применяемых семантических единиц.
- *Математическое моделирование* основано на описании реального объекта с помощью математического аппарата. В настоящее время широкое распространение получил такой его вид, как компьютерное моделирование объектов.

Рассмотрим группу *эмпирических методов*.

• **Наблюдение** — целенаправленное, относительно длительное, организованное по специальной программе восприятие педагогического процесса, его отдельных видов, сторон в естественных условиях.

Наблюдение бывает сплошным или выборочным. Выборочность может определяться по отношению к субъектам деятельности (когда наблюдение на уроке ведется не за всеми учениками класса, а только, например, за «отличниками») или по отношению к содержанию деятельности и формам ее организации (например, объяснение нового материала или осуществление контроля).

На основе наблюдений может быть дана экспертная оценка. Их результаты обязательно фиксируются. Они заносятся в специальные протоколы или дневники наблюдений, где отмечаются фамилии наблюдаемого (наблюдаемых), дата, время и цель. Полученные данные подвергаются количественной и качественной обработке.

Главная специфическая особенность наблюдения заключается в том, что оно не воздействует на объект изучения, не вызывает интересующие его явления, а ждет их естественного выражения. Это, с одной стороны, составляет преимущество метода наблюдения (так как позволяет регистрировать естественное поведение человека), а с другой — создает определенные трудности для исследователя (так как он вынужден ждать, когда сможет наблюдать интересующее его явление, а следовательно, должен неопределенное время находиться в режиме ожидания). Другим недостатком этого метода является то, что на его результаты оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Наблюдение требует специального, заранее намеченного плана, который включает в себя следующие этапы:

- 1) определение цели и задач наблюдения (для чего наблюдать);
- 2) выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);

- 3) выбор способа наблюдения (как наблюдать);
- 4) выбор способов регистрации (как вести записи);
- 5) обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Виды наблюдения: прямое и косвенное.

- *Прямое наблюдение* характеризуется непосредственным наблюдением процесса и в свою очередь разделяется на два вида (включенное и невключенное).
- При *включенном наблюдении* исследователь выступает непосредственным организатором учебной или воспитательной работы, деятельности и общения обучаемых, что позволяет ему глубже проникнуть в сущность изучаемых явлений.
- При *невключенном наблюдении* исследователь находится вне изучаемого объекта. С помощью невключенного наблюдения фиксируются факты открытого поведения.

При *косвенном наблюдении* исследователь узнает об особенностях изучаемого через других лиц.

Для получения наиболее объективных данных наблюдение должно осуществляться с соблюдением определенных правил: иметь цель, программу, проводиться систематически и длительно. Фиксирование процесса и результатов наблюдения должно быть сплошным, тщательным и подробным.

/Методы опроса: интервьюирование и анкетирование. • **Интервью** — метод устной беседы по программе, составленной исследователем. Виды интервью:

- 1) *нестандартизованное* (неформальное), при котором исследователь, продумывая заранее вопросы, может изменять их, уточнять в ходе беседы в зависимости от обстоятельств;
- 2) *стандартизированное* интервью, когда исследователь предлагает испытуемому точно сформулировать ответы в определенной последовательности. Результаты такого интервью достаточно

точные и их легче фиксировать. Однако данный вид интервью недостаточно учитывает разнообразие жизненных ситуаций;

3) *полустандартизированное* интервью включает точно сформулированные вопросы, которые могут быть изменены.

Анкетирование — метод, который широко применяется в педагогике.

Анкета — письменный опрос, представляющий собой набор точно подобранных вопросов.

Метод имеет возрастные ограничения, так как не может быть применен к тем, у кого нет навыков чтения и письма. Поэтому анкетирование в практике образовательного процесса применяют начиная со среднего звена общеобразовательной школы.

Одно из его основных достоинств — массовый характер сбора информации. Открытая анкета содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов. Анкета закрытого типа построена так, что на каждый вопрос анketируемому предлагается выбрать один из вариантов ответов (часто выбор составляют ответы «да» или «нет»). Смешанная анкета содержит элементы того и другого типа.

В педагогической практике на анкетирование отводится до 30—40 мин. Порядок следования вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел. Полученные данные подвергаются количественной и качественной обработке. Однако при обработке закрытых анкет качественный анализ практически невозможен, так как при схожести выборов («да» или «нет») у разных людей причины таких выборов остаются непроясненными и их нельзя сопоставить.

Главные требования, которым должно отвечать анкетирование, — репрезентативность и однородность выборки.

- *Репрезентативность выборки* — это свойство выборочной совокупности представлять основные характеристики генеральной совокупности.
- *Генеральная совокупность* — это все население или та его часть, которую исследователь намерен изучить.

- *Выборочная совокупность (выборка)* — это часть изучаемой совокупности или множество людей, которых исследователь опрашивает.

Метод анкетирования предполагает возможность использования принципа анонимности, что может влиять на степень откровенности при ответах (например, анкета, выявляющая отношение учеников к учебным предметам и педагогам). Анкета может быть рассчитана также на получение материала, касающегося других лиц (например, опрос учителей или родителей об особенностях обучения детей).

Социометрия — метод научного исследования, который позволяет на основе опросов или фиксации поведения выявлять структуру взаимоотношений, применяется для изучения структуры групп и коллективов, организаторских и коммуникативных свойств личности.

На основе социометрической процедуры диагностики, основателем которой является Дж. Морено, в практике образования можно определить неформального лидера группы, класса, педагогического коллектива, статусную иерархию в группе, сплоченность группы и т. д.

Каждый индивид в группе имеет свой *социометрический статус*, который может быть определен при анализе суммы предпочтений и отвержений, получаемых от других членов.

Совокупность всех статусов задает статусную иерархию в группе.

- *Социометрические звезды* — самые высокостатусные члены группы, имеющие максимальное количество положительных выборов при небольшом количестве отрицательных выборов. Это люди, к которым обращены симпатии большинства или по крайней мере многих членов группы.
- *Высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные члены группы* определяются по числу положительных выборов и не
- имеют большого числа отрицательных выборов. Есть группы, в которых нет социометрических звезд, а есть только высоко-, средне- и низкостатусные.

- *Изолированные* — субъекты, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные. Позиция изолированного человека в группе — одна из наиболее неблагоприятных, поскольку свидетельствует о том, что к данному индивиду другие члены группы совершенно равнодушны.
- *Отверженные* — такие члены группы, которые имеют большое количество отрицательных выборов и малое количество предпочтений.
- *Пренебрегаемые*, или изгои, — члены группы, не имеющие ни одного положительного выбора при наличии отрицательных.

Пример социометрической методики. Каждому участнику группы дают список группы и опросный лист с инструкцией и двумя критериями эмоционального содержания типа:

1. С кем из группы вы общаетесь или хотели бы общаться в свободное от занятий время?
2. С кем из группы вы реже всего общаетесь или менее всего хотели бы общаться в свободное от занятий время?

Обработка результатов:

1. По данным опросных листов заполняется социометрическая матрица по критерию эмоционального тяготения.
2. Подсчитывается количество положительных («+») выборов для каждого участника группы. Оно равно количеству «+» выборов в каждом столбце матрицы.
3. Подсчитывается количество положительных («+») баллов для каждого участника. За первый выбор испытуемому присваивается 2 балла, за второй — 1 балл, за все последующие выборы — по 0,5 балла.
4. Подсчитывается количество отвержений («-» выборов) для каждого участника.

5. Подсчитывается количество баллов за отвержения («-» баллы) для каждого участника (баллы присваиваются аналогично баллам за положительные выборы только со знаком «-»).
6. Если применения пяти перечисленных критериев для однозначного определения статуса оказывается недостаточно, то используется в качестве дополнительного порядковый номер участника в алфавитном списке. Так, например, если два или более участников имеют одинаковые значения, то более высокое место занимает участник, у которого более низкое место в списке группы.
7. Строится социограмма. Она представляет собой графическое изображение эмоциональных (как правило) связей между участниками группы. На схеме символически (шифрами) обозначаются участники группы, указываются их выборы и направление этих выборов (стрелками).
8. Определяется значение показателя эмоциональной сплоченности группы: $C = N_B / (N(N - 1))$, где C — эмоциональная сплоченность группы; N_B — количество взаимных выборов в группе; N — количество участников группы; $N(N - 1)$ — общее возможное число взаимных выборов в группе.

Педагогический эксперимент — научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью выявления взаимозависимости между исследуемыми явлениями.

Изучение педагогических явлений осуществляется в специально созданных контролируемых условиях. Педагогический эксперимент предлагает активное вмешательство в учебно-воспитательный процесс. Этот метод относят к основным для педагогической науки. Определяется он в обобщенном смысле как опытная проверка гипотезы.

Виды эксперимента: 1) *лабораторный*, который проводится в специально созданных условиях и позволяет точно регистрировать характер воздействия на испытуемых и их ответные реакции; 2) *естественный* эксперимент,

проводимый в обычных условиях учебно-воспитательной работы, когда испытуемые не знают, что принимают участие в эксперименте.

По масштабу эксперименты бывают *глобальные*, охватывающие значительное число испытуемых, *локальные* и *микроэксперименты*, проводимые с минимальным охватом их участников.

Сложились определенные правила организации педагогических экспериментов. К ним относят такие, как недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых, гарантии от нанесения вреда для их самочувствия, от ущерба для жизнедеятельности в настоящем и будущем. В организации эксперимента действуют методологические предписания, среди которых — поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки, предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания, управление гипотетическими разработками, которые проходят опытную проверку.

Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Этот метод служит для решения следующих задач исследования:

- установления зависимости между определенным педагогическим воздействием (или их системой) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;
- выявления зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определения зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;

- сравнения эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора для них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т. д.);
- доказательство рациональности определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- обнаружения причинных связей.

Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения эксперимент позволяет:

- искусственно отделять изучаемое явление от других;
- целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых;
- повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Наиболее важные *условия эффективности эксперимента*:

- предварительный тщательный теоретический анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы, чтобы она требовала экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, несовпадения с существующими мнениями. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий.

- Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и пр.

Введение эксперимента позволяет проверить эффективность учебных планов, программ по учебной и воспитательной работе, форм и методов воспитания и обучения и т. д.

В эксперименте обычно выделяются следующие этапы:

- 1) *теоретический* — формулировка проблемы, определение цели, объекта, предмета, задач и гипотезы, которая может быть проверена экспериментально;
- 2) *методический* — разработка методики исследования: плана, программы, методов обработки получаемых данных;
- 3) *собственно эксперимент* — создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление и коррекция экспериментального воздействия;
- 4) *аналитический* — количественный и качественный анализ, интерпретация полученных данных, формулировка выводов и практических рекомендаций.

Для установления общих закономерностей развития эксперимент проводят на больших выборках. И тогда крайне важным становится обязательное соблюдение общих, одинаковых условий его проведения (формулировка инструкции, внешний вид и размещение стимульного материала, время на выполнение заданий и т. д.).

Результаты эксперимента так же, как и при наблюдении, фиксируются в специальных протоколах, где кроме сведений о каждом испытуемом (фамилия, имя, возраст и пр.) записываются его реакции (эмоциональные и поведенческие), дословные речевые высказывания, время выполнения заданий.

Правильно поставленный эксперимент позволяет проверить гипотезы о причинно-следственных связях и отношениях, не ограничиваясь констатацией корреляции между переменными.

Выделяют традиционные и факторные виды планов эксперимента. В традиционном предполагается изменение лишь одной независимой переменной, а в факторном — нескольких. Во втором варианте появляется возможность оценки взаимодействия факторов — изменения характера влияния одной из переменных в зависимости от значения другой. В этом случае для статистической обработки результатов эксперимента применяется дисперсионный .

Если изучаемая область относительно неизвестна и система гипотез отсутствует, то используют пилотажный эксперимент, результаты которого могут помочь уточнить направление дальнейшего анализа.

При планировании и проведении эксперимента необходимо учитывать социально-психологические эффекты, которые влияют на его ход и результаты. К числу наиболее заметных эффектов относят:

1.*Эффект аудитории* определяется тем, что присутствие публики, даже пассивной, само по себе влияет на скорость обучения испытуемого или на выполнение им предложенной задачи. Обычно присутствие зрителей на начальных стадиях обучения скорее смущает испытуемого, а на этапе осуществления уже освоенного действия (или действия, требующего физического усилия), наоборот, облегчает его выполнение. Данный эффект необходимо учитывать в психолого-педагогических исследованиях и в педагогической практике, так как обучение, как правило, проходит в групповой форме.

2.*Эффект бумеранга*. Состоит в том, что при некоторых воздействиях источника информации на отдельных людей или группу следует результат, обратный ожидаемому. Как правило, это наблюдается, если:

- а) подорвано доверие к источнику информации;
- б) передаваемая информация долгое время имеет однообразный характер, не соответствующий изменившимся условиям;
- в) субъект, передающий информацию, вызывает неприязнь у воспринимающих ее.

В педагогической практике этот эффект может наблюдаться в отношениях «педагог — ученик» и негативно влиять на усвоение учащимися учебного материала.

3. *Эффект первого впечатления* выражается в том, что часто при восприятии человека, его внешности и характера наибольшее значение придается первому впечатлению и последующая информация об этом человеке, если она противоречит ему, может игнорироваться, а наблюдаемые проявления, не укладывающиеся в созданный образ, рассматриваются как случайные и нехарактерные. Эффект первого впечатления очень близок по содержанию к эффекту ореола.

4. *Эффект ореола* — распространение общего оценочного впечатления о человеке на восприятие его поступков и личностных качеств. Он наблюдается, как правило, в условиях дефицита информации о человеке. Иначе говоря, первое впечатление о человеке определяет его последующее восприятие и оценку, пропуская в сознание воспринимающего лишь то, что соответствует первому впечатлению, и отсеивая противоречащее. При формировании первого впечатления эффект ореола может выступать как:

- а) *«ореол положительный»* — позитивная оценочная пристрастность, т. е. если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то далее все его поведение переоценивается в положительную сторону, позитивные моменты преувеличиваются, а отрицательные недооцениваются или игнорируются;
- б) *«ореол отрицательный»* — негативная оценочная пристрастность, т. е. если первое впечатление о человеке сложилось как неблагоприятное, то даже его положительные качества и поступки позднее не замечаются или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам.

Эффект первого впечатления и эффект ореола необходимо учитывать организаторам экспериментальных исследований и особенно педагогам, так как они в силу специфики своей профессиональной деятельности должны

постоянно оценивать уровень обученноеTM учащихся, ригидная оценка может явиться психотравмирующим фактором. Преодоление этих эффектов (как, впрочем, и многих других) требует от учителя определенного труда, в первую очередь постоянного рефлексивного анализа своей деятельности.

5. *Эффект Хоторна* свидетельствует о том, что, если испытуемым известна принятая экспериментатором гипотеза, то вполне вероятно, что они непроизвольно или намеренно будут вести себя соответственно ожиданиям экспериментатора. Вообще, одно лишь участие в эксперименте оказывает на испытуемых такое влияние, что часто они проявляют себя так, как ожидают от них экспериментаторы. Для уменьшения эффекта Хоторна достаточно держать испытуемых в неведении о принятых гипотезах и давать им инструкции как можно более эмоционально нейтральным тоном.

6. *Эффект Пигмалиона* (эффект Розенталя) связан с ожиданиями экспериментатора. Когда он глубоко убежден, что реакции испытуемых изменятся, то даже при его стремлении сохранить объективность велика вероятность невольной трансляции этих ожиданий испытуемым, а это может повлиять на их поведение. Американский психолог Розенталь назвал так явление, состоящее в том, что экспериментатор, твердо убежденный в обоснованности своих предположений, непроизвольно действует так, что получает подтверждение им.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного .

Метод диагностирующих контрольных работ. Такие работы могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Их эффективность обуславливается рядом требований:

1. Проверка должна:

- давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся: фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности;
- представлять достаточно полный объем информации, чтобы можно было сделать объективные выводы о той или иной стороне подготовленности учащихся;
- обеспечивать валидность информации, даваемой каждым приемом контроля.

2.Используемые методы должны давать информацию как можно более оперативно, с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения.

3.Задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны отвечать следующим требованиям:

- содержать вопросы наиболее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения;
- выполнение совокупности заданий должно дать материалы для построения целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика;
- их выполнение должно отражать сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения.

Диагностирующие работы могут классифицироваться:

- *по цели* — комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;
- *по месту в учебном процессе* — тематические, четвертные и годовые;
- *по форме организации* — контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; дошкольные упражнения;

- *по объему и структуре содержания* — работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;
- *по оформлению ответов* — работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;
- *по расположению заданий* — работы с нарастанием сложности задания и убыванием их сложности, с разнообразным чередованием заданий по их сложности.

Методы рейтинга и самооценки. Рейтинг — оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов предъявляются такие требования:

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

Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают учителя в том или ином виде деятельности. Эта программа должна охватывать все основные звенья управления процессом обучения и воспитания — планирование, организацию, стимулирование, контроль и учет.

Метод «педагогического консилиума» является разновидностью метода рейтинга. Он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированное™ тех или

иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки полученных данных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений.

Примерами таких статистических методов являются:

- 1) факторный анализ;
- 2) кластерный анализ;
- 3) дисперсионный анализ;
- 4) регрессионный анализ;
- 5) латентно-структурный анализ;
- 6) многомерное шкалирование и др.

• **Факторный анализ** заключается в выявлении и интерпретации факторов. Фактор — обобщенная переменная, которая позволяет свернуть часть информации, т. е. представить ее в удобном виде. Например, факторная теория личности выделяет ряд обобщенных характеристик поведения, которые в данном случае называются *чертами личности*.

• **Кластерный анализ** позволяет выделить ведущий признак и иерархию взаимосвязей признаков.

• **Дисперсионный анализ** — статистический метод, используемый для изучения одной или нескольких одновременно действующих и независимых переменных на изменчивость наблюдаемого признака. Его особенность состоит в том, что наблюдаемый признак может быть только количественным, в то же время объясняющие признаки могут быть как количественными, так и качественными.

• **Регрессионный анализ** позволяет выявить количественную (численную) зависимость среднего значения изменений результативного признака (объясняемой) от изменений одного или нескольких признаков

(объясняющих переменных). Как правило, данный вид анализа применяется в том случае, когда требуется выяснить, насколько изменяется средняя величина одного признака при изменении на единицу другого признака.

- **Латентно-структурный анализ** представляет собой совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между ними. Он дает возможность исследовать проявления сложных взаимосвязей непосредственно ненаблюдаемых характеристик психолого-педагогических феноменов. Латентный анализ может стать основой для моделирования указанных взаимосвязей.

- **Многомерное шкалирование** обеспечивает наглядную оценку сходства или различия между некоторыми объектами, описываемыми большим количеством разнообразных переменных. Эти различия представляются в виде расстояния между оцениваемыми объектами в многомерном пространстве.

Наиболее распространены в педагогике группировка, ранжирование, шкалирование.

- **Группировка** — объединение по существенным признакам единиц исследуемого объекта в однородные совокупности. Процедуре группировки предшествует тщательный логический анализ изучаемой проблемы. В ходе этого анализа определяется основание группировки, т. е. основные признаки, смысловые единицы и т. д., по которым происходит разбивка изучаемой совокупности на однородные группы. Выделенные группы можно легко сопоставлять, сравнивать, а значит, возможно глубже проанализировать то или иное психолого-педагогическое явление.

Научная обоснованность группировки зависит и от соблюдения основных принципов группировки в процессе ее осуществления: расчленения разнородных явлений на однородные; нахождение общих и однотипных явлений; определение признаков, по которым следует разграничивать типы; определения интервала перехода от одного типа к другому.

В педагогическом исследовании применяются следующие виды группировки:

1. *Группировка при помощи простого суммирования однородных признаков*, благодаря чему определяются абсолютные числа их проявления в изучаемой совокупности.
2. *Ранжирование*, т. е. группировки изучаемых единиц совокупности в зависимости от возрастания или убывания изучаемого признака.
3. *Шкалирование*, т. е. группировка на основе логически выделенных признаков при помощи заранее разработанной порядковой или интервальной шкалы. Шкалирование дает возможность упорядочить, количественно оценить, определить низшую и высшую ступени исследуемого явления.
4. *Табулирование*, т. е. построение статистических таблиц.

Результаты статистической работы, помимо таблиц, часто изображаются графически в виде диаграмм, фигур и т. д. Основными способами графического изображения статистических величин являются способ точек, способ прямых и способ прямоугольников. Они просты и доступны каждому исследователю. Техника их использования — проведение осей координат, установление масштаба и выписка обозначения отрезков (точек) на горизонтальных и вертикальной осях.

С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей: среднее арифметическое; медиана — показатель середины ряда; степень рассеивания — дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др. Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Контрольные вопросы

1. Как характеристики профессии учителя связаны с ее предназначением?
2. Каковы специфические требования к профессии педагога?
5. Как специфика педагогической деятельности проявляется в ее объекте, предмете, цели, задачах и применяемых средствах?
6. Как гуманитарность педагога отражается на его мастерстве и стиле профессиональной деятельности?
5. Каковы ограничения при выборе профессии педагога?
 10. Как гуманитарность педагога проявляется в его основных профессионально-значимых свойствах — позиции, индивидуальных способностях, умениях и навыках, знаниях?
 11. Как гуманитарность включена в основные проявления профессионально-педагогической культуры — личностный, индивидуальный и субъектный?
 12. Чем различаются выделенные в теме 1.4 уровни профессионально-педагогической культуры? Как гуманитарность обеспечивается каждым уровнем и стимулирует развитие профессиональной культуры педагога?
 13. Какие специфические черты педагогической деятельности раскрываются в категории «компетентность»? Из чего складывается педагогическая компетентность?
13. Как педагогическая компетентность содержательно связана с гуманитарностью учителя?
14. Как саморазвитие педагога связано с результативностью его профессиональной деятельности? Какова связь между профессиональным саморазвитием педагога и его гуманитарностью?
15. В каких компонентах мотивации профессионально-педагогической деятельности заложен потенциал профессионального саморазвития педагога, в каких проявляется его гуманитарность?

Задания

3. Составьте педагогический кроссворд по основным понятиям главы «Введение в педагогическую деятельность».
4. Познакомьтесь с выводами о доступности целей педагогической Деятельности учащимся. Разделитесь на две группы: защитники и оппоненты. Попробуйте с позиций защитников доказать обоснованность представленных выводов, а с позиции оппонентов — аргументированно их опровергнуть.

«Цель обучения всегда открыта и должна быть понятна, привлекательна, значима для обучающегося. Он должен знать, понимать, куда его ведет учитель, что от него требуется, и сознательно участвовать в этом процессе — быть субъектом учебной деятельности, помогая учителю, т.е. обучая самого себя. *Цель воспитания* и сам процесс должны быть максимально скрыты от воспитанника. Ребенок не хочет быть воспитуемым. Это воспринимается им всегда как насилие над собой» .

В обсуждении выделите три основных момента:

а) субъективная оценка открытости и скрытости цели с позиции школьника: «Что мне это дает? Чего я могу быть лишен?»

б) объективная оценка открытости и скрытости цели с позиции педагога: «Что это дает учащемуся, какие его свойства актуализируются?»

в) ваша собственная оценка, основанная на личном опыте и ваших знаниях в области педагогики, психологии, философии, социологии.

7. Выделите 3 — 5 ценностных установок в работе гуманитарно-ориентированного педагога какой-либо специальности (учитель, воспитатель, педагог-психолог, вожатый), составьте список компетенций для достижения этих установок: какими знаниями должен владеть педагог, в каких отношениях и действиях их осуществлять.

8. Напишите небольшой литературный портрет наиболее компетентного, с вашей точки зрения, педагога, с которым вам довелось встречаться. Как соотносятся характеристики его компетентности с гуманностью в его профессиональном поведении, деятельности и отношениях?
9. Составьте «Книгу жалоб учителя»: напишите 10— 15 проблем, которые затрудняют профессиональную педагогическую деятельность и снижают для вас привлекательность этой профессии. Затем оцените по шкале потребностей А. Маслоу, к какому уровню относится каждая из жалоб. Какой уровень преобладает? Как вы объясняете такое распределение?
10. Обсудите с однокурсниками следующие ситуации из школьной жизни (по статье: *Аникеева М. Как Славу спасали от учителей / М.Аникеева И Комсомольская правда.*— 2002.— 25 апр. 2002 г.).

Ситуация 1.

«Из первой школы Славику пришлось спасаться бегством. Затравили-замучили. Выдавили, как зубную пасту из тюбика. Причем не одноклассники, а учителя. Особенно старался "опытный педагог", классный руководитель. Мальчишка регулярно оказывался за дверью, хотя лез из кожи, делая домашние задания. Но классная принципиально отказывалась замечать Славикино старание, его поднятую руку, отказывалась аттестовывать парня по предметам, обзывала при всех дебилом. Мать задержали вызовами в школу.

И у Славики интерес к занятиям угас. Зачем стараться, если все равно никто не оценит? А однажды он заявил маме такое, что у нее сердце заныло от страха и тоски: "Мамочка, умирать не страшно. Я наконец стану свободным. И душа моя переселится в какого-нибудь тигра..."

Мама оказалась бойцом. Она своего Славу спасла, подыскала ему другую школу. Не сразу. Сначала пришлось лечиться в санатории. Довели мальчишку — писаться по ночам начал, как маленький».

Ситуация 2.

При виде этой классной дети поют! Напишите, пожалуйста, об учительнице музыки Лузиной Е. П. Она замечательная. Мой внук такой маленький, а уже знает все оперы и всех композиторов. А однажды, гуляя около нашей школы, я наблюдал, как, завидев свою любимую учительницу, девочки запели... (И.Ф. Чибисов. Москва).

Какие выводы для собственного профессионального развития вы извлекли из этих историй?

7. Еще одна история, рассказанная корреспондентом «Комсомольской правды» (имена и фамилии изменены).

«В тот день на уроке русского языка проходили фразеологизмы. Учительница объясняла восьмому "Б" смысл выражения "ни рыба ни мясо":

— Если говорить на ВАШЕМ языке, — это "лох", — пояснила Анна Ивановна. И на свою беду закрепила сравнение наглядным примером. — Ну как Кирилл Петров. Класс (выражаясь современным языком) "выпал в осадок".

— Кирилл прибежал домой в слезах, — рассказал его отец. Отец Кирилла пошел разбираться.

— Поначалу учителя отмахивались. А извинилась Анна Ивановна только после нашего заявления в прокуратуру.

Извиняться учительнице пришлось публично, перед всем классом. И дважды — потому что и тут случились филологические затруднения.

— Мне сказали, что я это сделала не в тех выражениях, — пояснила Анна Ивановна. — Оказывается, нужно говорить не "обидела", а "нанесла оскорбление". Я еще раз извинилась. Но уголовное дело по статье "оскорбление" уже раскручивалось.

— Мы не будем требовать возместить моральный ущерб, — говорит отец Кирилла. — Нужно, чтобы учителя знали, что можно, а что нельзя.

Филологическими изысканиями на тему "откуда есть пошли лохи на Руси" заняты и педагоги, и следствие.

— Я же не хотела Кирилла обидеть, — убеждает нас провинившаяся учительница. — Я назвала то слово, имея в виду недотепу, неграмотного человека...

— ???

— Я сказала, что не надо таким быть! — совсем запуталась Анна Ивановна.— Кирилл плохо знает мой предмет и в этот день снова получил двойку! Я уже сто раз себя прокляла... Ну что мне мешало просто ставить Кириллу двойки, и все. Пусть бы родители переживали, чего мне переживать? А теперь — суд. Представляете, в пятьдесят с лишним лет — "подсудимая, встаньте!"

Пока она по-прежнему ведет уроки в восьмом "Б". Ждет суда, который разберется в этом филолого-педагогическом споре — является ли слово "лох" оскорбительным и должна ли учительница отвечать за базар? Ну, выражаясь доступно.

...Подобных ситуаций в школе хоть отбавляй. Нервные учителя обзывают подростков, кричат, незаслуженно ставят двойки. Но и подростки ведь хороши: к 13—16 годам они становятся настолько неуправляемыми, что общаться по-доброму с ними не получается.

Да и не очень верится, что одно-единственное слово (тем более что у обиженного парня дважды попросили прощения) способно перевернуть жизнь подростка. Может быть, родителям не стоило сразу же бежать в суд, а для начала выяснить все по-человечески? Ведь учителя, как бы их ни ругали, тоже люди.

А как вы думаете, кто виноват в конфликте?» (По статье: *Данилова С.* Ее извинения родители школьника не приняли / *С.Данилова* // *Комсомольская правда*.— 2006.— 19 мая.)

Для обсуждения этой ситуации проведите свое «судебное заседание», предварительно определив судью, обвинителя и свидетелей обвинения, защитника и свидетелей защиты, экспертов и т.п.

Литература

Варданян Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью : (На материале изучения психологии) : монография / Ю. В. Варданян, Т. В.Савинова, А. Н.Яшкова. — Саранск, 2002.

Вейл П. Искусство менеджмента / П.Вейл.— М., 1993.

Демакова И. Д. Педагог в пространстве детства / И. Д. Демакова // Народное образование.— 2001.— № 6.— С. 141— 146.

Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов.— М., 1989.

Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров.— М., 1990.

Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина, А.Л.Реан. - СПб., 1993.

Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. — М., 1998.

Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учеб. пособие / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — М., 2004.

Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / Н.Н.Никитина, О.М.Железнякова, М.А.Петухов. — М., 2002.

Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / С.А.Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н.Шиянов и др.; под ред. С.А.Смирнова. — М., 2000.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. — Мг, 2002.

Рукавишникова Н. Г. Исследование мотивации педагогической деятельности / Н.Г.Рукавишникова //Ярославский педагогический вестник.— 2003. - № 2 (35).

Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): Монография / Н.К.Сергеев.— СПб., Волгоград, 1997.

Сластенин В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической профессии / В.А.Сластенин, Н.Е.Мажар.— М., 1991.

ТЕМАТИКА И ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

ЗАНЯТИЕ № 1

Организация учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в вузе

1. Основные виды учебной работы в педагогическом вузе (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия).
2. Научно-исследовательская работа студентов – путь к педагогическому творчеству.
3. Педагогическая литература как источник педагогических знаний. (Работа с педагогической литературой: обзор литературы; составление библиографии; правила работы с книгой; тезирование, цитирование; конспектирование; овладение быстрочтением и скорописью; организация и ведение личной библиографической картотеки. Педагогическая папка-копилка. Подбор литературы в личную библиотеку. Ведение личного дневника по прочитанному и т.д.).

Вопросы и задания

1. Сравните цели и задания, стоящие на лекции, семинаре, лабораторно-практическом занятии.
2. В чем заключается научно-исследовательская работа студентов в педагогическом вузе?
3. Чем отличается каталог от картотеки?
4. Дописать предложения, выбрав необходимые слова, словосочетания или фразы.
 - а) Один из видов лекций – (вопросно-ответные; репродуктивные; обзорные; творческие).
 - б) Одна из форм семинара – (комментированное чтение первоисточников; установочный; учебно-программный; творческий; репродуктивный).
 - в) Монография – это (непериодическое издание объемом 4-48 страниц; статья, критически рассматривающая одно или несколько произведений; научное произведение, где авторы придерживаются единой точки зрения; научное произведение, где авторы придерживаются разных точек зрения).

Л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – С. 82-85.
2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999.
3. Введение в педагогическую деятельность: Учеб.пособ. для студ. педагогич. вузов /А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. – М.:Академия, 2004.
4. Введение в специальность: Учеб. пособие для студ.пед. ин-тов /Л.И.Рувинский, В.А.Кан-Калик, Д.М.Гришин и др. /Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Просвещение, 1988.
5. Граник Г.Г, Бондаренко С.М. Когда книга учит. – М., 1988, с. 184-190.
6. Куров И.Е., Петривная И.В. Учиться творчески, учиться рационально. – Горький, 1985, с.30-63.

7. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие /В.С.Кукушин. – М.; Ростов-на-Дону: Март, 2005.
8. Лапина О.А. и др. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2008. – 157 с.
9. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2007. – 256с.
10. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студ.пед.учеб.завед. /В.А.Мижериков и др. /Под ред.П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002; 2005.
11. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность:Теория и практика:Учеб.пособие для студ. вузов,обуч. по пед. спец. (Педагогика) /Н.Н.Никитина, Н.В.Кислинская. – М.: Академия, 2004.
12. Свадковский И.Ф. Введение в педагогику: Курс лекций: Учеб.пособие для студ.вузов,обуч.по пед.спец."Педагогика" /И.Ф. Свадковский /Под ред. В.А. Сластёнина; МАНПО. – М.: Академия, 2005.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

2. Аллагулов Р.И. Работа над развитием скорочтения //Психолого-педагогические проблемы модернизации общего ср., вузов. и послевузов. образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. В 2-х ч. Ч.2. – Бирск, 2002. – С.172-174.
1. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать: Кн. для учащихся старших классов. – М., 1991.
- 4.Бережнова Е.В.Основы учебно-исследовательской деятельности студентов:Учебник для студ.образ.учрежд.сред.проф. образ., обуч. по спец. пед. профиля /Е.В.Бережнова, В.В.Краевский. – М.: Академия, 2006.
6. Борикова Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб.пособ.для студ.сред.и высш.пед.учеб.завед. /Л.В.Борикова, Н.А.Виноградова. – М. : Академия, 2002.

7. Галагузова Ю.Н. Азбука студента /Ю.Н.Галагузова, Г.Н.Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2000.
8. Габидуллин Ф. Реферат – один из активных видов самостоятельной деятельности учащихся //Учитель Башкортостана. – 2007. – № 2. – С.91-92.
9. Горцевский А.А. Организация самостоятельной деятельности работы студента /А.А.Горцевский, М.И.Любичина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1958.
11. Граник Г.Г. Когда книга учит /Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая. – М.: Педагогика, 1991. (Б-ка учителя и воспитателя).
12. Граник Г.Г. Как учить работать с книгой /Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая. – М.: НПО "Образование", 1995.
13. Исследовательская деятельность студентов: Учеб. пособие /Авт. сост. Т.П.Сальникова. – М.: Сфера, 2005.
3. Кузнецов О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. - М., 1993.
14. Организация научной работы [студентов]. //Энциклопедия студентов / Сост. И.Н.Кузнецов. – Минск, 2004. – С. 32-46.
15. Организация учебного процесса [в вузе]. //Энциклопедия студента /Сост.И.Н.Кузнецов. – Минск, 2004. – С. 18-32.

ЗАНЯТИЕ № 2

Учитель: профессия и личность

1. Возникновение, развитие педагогической профессии и ее социальная роль.
2. Требования к личности учителя на современном этапе развития общества.
3. Профессионально значимые качества личности педагога.

Вопросы и задания

1. Как оценивается роль учителя в жизни общества выдающимися педагогами прошлого и настоящего?
2. Раскройте основные требования к личности учителя.

3. Дайте определение личности педагога и профессионально значимых качеств.
4. Опишите портрет вашего любимого учителя и сравните его характеристики с требованиями к личности учителя, приведенными в учебнике.
5. Трудность педагогической профессии и причины их обуславливающие.
6. Допisać предложения, выбрав необходимые словосочетания или фразы.
- а) Особенность педагогической профессии, отличающей её от всех остальных, заключается в том, что
(это работа с детьми; к ней предъявляются повышенные требования; она относится и к преобразующему и к управленческому классу профессий; она одна из уважаемых и престижных профессий).
- б) учитель имеет авторитет, если он ...
(много лет проработал в школе; умеет внимательно выслушать и убедительно говорить; имеет определенные звания и награды; гуманный; никогда ни на кого не повышает голос; умеет «держатъ» дисциплину).
- в) профессиограмма учителя – это
(свод правил, установленных администрацией школы; результаты педагогического труда, расположенные в определенной системе; планы, графики работы; требования, предъявляемые к данной профессии).
7. Выберите правильный ответ.
Идеальный педагог – это:
- 1) учитель, ведущий процесс на образцовом уровне;
 - 2) абстрактный образ, позволяющий лучше понять цель подготовки учителя;
 - 3) учитель, исповедующий определенные научные идеи;
 - 4) все ответы верны.
8. Определите свое отношение к следующим высказываниям:
- а) В.Г. Белинский: «Как важен, велик и священ сан воспитателя, в его руках участь целой жизни человека»

- б) П.П. Блонский: «Настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ»
- в) М. Монтень: «Чтобы обучать другого требуется больше ума, чем чтобы научиться самому»
- г) А. Дистервег: «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным, образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием».

Л и т е р а т у р а

1. Абасов З.А. Профессиональное становление учителя //Педагогика. – 1992. – № 1-2. – С.121-122.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя. – М., 1990. – С. 20-24.
3. Горюнова Т.А. Путь к профессии учителя /Т.А.Горюнова,И.Ш.Королева . – М.: Знание, 1981. (Педагогика и психология; № 8).
4. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие /В.С.Кукушин. – М.; Ростов-на-Дону: Март, 2005.
6. Лапина О.А. и др. Введение педагогическую деятельность. М. 2008. – 157с.
6. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – С.31-44.
7. Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999. – С.5-43.
- .
8. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2007. – 256с.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2008. – 563с.
10. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Владос, 2008. .- 540с.
11. Роботова А.С. и др. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2000. – 3-45.

- 12.. Рувинский Л.И. и др. Введение в специальность. – М., 1988. – С.9-13.
13. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 1998. – С.5-10; 33-39.
14. Свадковский И.Ф. Введение в педагогику: Курс лекций: Учеб.пособие для студ.вузов,обуч.по пед.спец."Педагогика" /И.Ф. Свадковский /Под ред. В.А. Сластёнина; МАНПО. – М.: Академия, 2005.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт //Педагогика. 2006. – № 2. – С. 59-65.
2. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властитель дум. – М., 1991.
3. Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя. – М., 1989.
4. Корчак Я. Как любить детей. – М.: 1991. – (Нар. ун-т. пед. фак.; № 1.)
5. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего опыта. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. – М.: Просвещение, 1972. – С.281-283.
6. Скорнякова Г.Я. Личность педагога в парадигме гуманной педагогики. //Педагогический журнал Башкортостана. – 2006. – № 3. – С. 117-131.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1989.

ЗАНЯТИЕ № 3

Характеристика деятельности учителя

1. Понятие и сущность педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Педагогические способности и умения.

Вопросы и задания

1. Из каких основных компонентов складывается структура педагогической деятельности?
2. Дайте определение понятия «педагогические способности».
3. Какие педагогические способности Вы считаете у Вас есть? Как можно компенсировать или развить недостающие или недостаточно развитые способности?
4. Дописать предложения, выбрав необходимые словосочетания или фразы. (Аргументируйте свой выбор).

а) Педагогическая деятельность отличается от других видов деятельности тем, что она ... (очень необходима всему обществу; имеет свою структуру,

полностью отличную от других; существует в прошедшем, настоящем и будущем времени; закладывает интеллектуальный потенциал).

б) Структура педагогической деятельности - это ... (величина изменчивая, зависящая от множества причин; величина постоянная; величина, в которой при определенных условиях, некоторые элементы могут опускаться; стиль педагогической работы).

в) коммуникабельность заключается в умении ... (слушать собеседника; переубедить собеседника; найти подход к собеседнику; не спорить и не ссориться с собеседником; давать полезные советы собеседнику; сдерживать себя в любой ситуации).

Л и т е р а т у р а

1. Балл Г.А. Норма деятельности – категория педагогическая //Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С.43-48.
2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999.
3. Беспалько Д.Л. Стандартизация образования: основные идеи и понятия //Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16-25.
4. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М., 2001.
5. Зязюн И.А. и др. Основы педагогического мастерства. – М. Просвещение, 1989. – С. 13-15.
6. Лапина О.А. и др. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2008. – 157с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – С. 28-32.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
10. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность. М., 2007. – 256с.
- 11.Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 2004.
12. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2008. – 563с.

13. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2008. – 540с.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. – М., 1984. – С. 10-16.
2. Иванов К.А. Все начинается с учителя. – М., 1983.
3. Макарова Л. Н. Развития стиля педагогической деятельности преподавателя вуза //Педагогика. 2005. – № 6. – С. 72-80.
4. Мудрик К.А. Учитель: мастерство и вдохновение. – М, 1986.
5. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999.
6. Борскевич А.Р. Ступени педагогического мастерства. – Минск, 2008.

МИКРОПРАКТИКУМ 2

Педагогическая деятельность – деятельность из сферы «человек - человек». Если хотите определить, склонны ли Вы к работе в этой сфере, быстро, по первой реакции и предельно искренне, ответьте на следующие вопросы:

да или нет

1. Считают ли другие, что Вы человек обидчивый, ранимый, уязвимый в общении (в ответ на критику, замечания)?
2. У Вас долго сохраняется осадок в душе от разного рода переживаний, возникающих в общении (досады, радости, печали)?
3. У Вас часто бывают подъемы и спады настроения?
4. Вы тяжело и долго переживаете критику в свой адрес?
5. Вас сильно утомляет шумная, веселая компания?
6. Вы заметно испытываете затруднения, стесняетесь, когда приходится знакомиться с новыми людьми?
7. Вам легче и приятнее узнать о чем-либо из книги, чем спросить об этом у других?

8. Вы часто испытываете желание отдохнуть в одиночку, побыть в тишине?

9. Вы долго подыскиваете нужные слова, когда Вам приходится разговаривать?

10. Вы предпочитаете узкий круг постоянных знакомых широкому кругу новых знакомых?

Если наиболее частым был ответ «да». Вам, вероятно, больше подойдут профессии в других сферах деятельности. Если же желание быть учителем у Вас очень сильное, то нужно основательно поработать над собой.

Проверьте еще раз себя. Эти качества нужны для работы в сфере человеческих отношений.

1. Устойчивое хорошее самочувствие в ходе работы с людьми.
2. Стремление к общению с людьми.
3. Бескорыстное включение в общественно-организаторскую, шефскую и другую подобную работу.
4. Способность быстро понимать намерения, помыслы и настроения других людей.
5. Способность быстро разбираться во взаимоотношениях людей.
6. Способность мысленно ставить себя на место другого человека.
7. Способность хорошо помнить, держать в уме знания о личных качествах многих и разных людей.
8. Способность находить общий язык с разными людьми.
9. Способность легко (без внутренней скованности) вступать в общение с новыми людьми.
10. Стремление проводить время со сверстниками или младшими, когда их нужно занять чем-нибудь, увлечь делом или помочь им в чем-то.
11. Умение улаживать разногласия между сверстниками или младшими.
12. Умение убедить сверстников или младших в целесообразности того или иного плана действий.

Если есть желание продолжить самопознание, возьмите книгу Мудрика А.В. "Учитель: мастерство и вдохновение". – М., 1986. – С. 7-8, 29-30.

ЗАНЯТИЕ № 4

Творческий характер педагогического труда

1. Педагогическое творчество и его признаки.
2. Стандарт и творчество в педагогической деятельности.
3. Педагогическое мастерство учителя и его составляющие.

Вопросы и задания

1. В чем сущность творчества в педагогической деятельности?
2. Проанализируйте новаторский опыт известных педагогов (Ильина, Амонашвили, Шаталова и др.) и определите степень творчества и новизны в их поисках.
3. Можно ли научить творчеству? Аргументируйте свой ответ.
 4. Дописать предложение, выбрав необходимые словосочетания или фразы. (Аргументируйте свой выбор).
 - а) Педагогическое творчество отличается от других видов творчества (в технике, искусстве и т.д.) тем, что (оно имеет огромное значение для общества; главная цель изменяется; разные люди, разный уровень подготовки; продукт труда нематериальный, результаты работы не всегда одинаковые).
 - б) Креативность – это способность («держат себя в руках»; заучивать большой объем материала; принимать оригинальные решения; долго и плодотворно работать; к быстрому восстановлению сил; к расслаблению.)
 - в) Чтобы назвать учителя, учителем-мастером, достаточно того, что он ... (добросовестно готовится к занятиям; изготавливает учебные пособия и дидактические материалы; владеет педагогической техникой; знает всех учеников по именам; умеет «держат» дисциплину в классе).
 5. Что необходимо для того, чтобы учитель стал мастером.

Л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития /Инновационный курс. Книга 1. – Казань, 1996. – С. 423-458.
2. Баженова И.Н. Педагогический поиск. М., 1987.
3. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М., 2001. – С. 3-41; 60-121.
4. Борскевич А.Р. Ступени педагогического мастерства. – Минск, 2008.
5. Кан-Калик В.А. Можно ли научить творчеству //Народное образование. - 1989. – №11. – С.62-66.5.
6. Обухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога //Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С.53-57.
7. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания. – М., 1999.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика. – М., 1998. – С. 16-19; 332-336.
9. Станкин М.И. Если мы хотим сотрудничать. – М., 1996. – С.80-91; 358-373.
10. Смирнов В.И., Смирнова Л.В. Учить с верным успехом. – Н.Тагил, 2000.
11. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. //Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.
12. Яковлева Н.М. Теория и практика педагогического творчества. – М., 1987.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Проверь себя. – М., 1994. – С.25-28.
1. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей учащихся: Прилож. к журн. "Завуч". – М.: Педагогический поиск, 1999.
2. Вульфсон С.И. Уроки профессионального творчества: Учебное пособие для студ.сред.пед. учеб. заведений . – М.: Академия, 1999.
3. Гара Н.Н. Учить творчеству: Книга для учителя: Из опыта работы – М.: Просвещение, 1991.

2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
4. Кругликов Г.И. Технологии творчества. – Курск, 1995.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1995.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1998. – С.209-216.

ЗАНЯТИЕ № 5

Учитель и современный школьник

1. Социально-педагогические условия формирования личности современного школьника.
2. Характерные особенности развития:
 - а) младшего школьника;
 - б) подростка;
 - в) старшего школьника.
3. Социализация личности школьника.

Вопросы и задания

1. Каковы основные факторы формирования личности современного школьника?
2. Дайте определение понятия «социализация».
3. Дайте психолого-педагогическую характеристику детей младшего возраста, среднего и старшего школьного возраста. Охарактеризуйте особенности работы педагога с учащимися на каждом возрастном этапе.
4. Назовите основные потребности, присущие каждому возрастному периоду.
5. Дописать предложения, выбрав необходимые словосочетания или фразы. (Аргументируйте свой выбор).
 - а) Для младшего школьного возраста характерна такая особенность как (потребность в самоутверждении; устойчивые эмоциональные переживания;

формирование мировоззрения; потребность в самовоспитании; потребности в познании окружающего мира).

б) Для подросткового возраста характерна такая особенность как.... (потребность в самооценке; исполнительность и доверчивость; ведущей деятельностью является учение; устойчивое самосознание; ведущей деятельностью является общение; потребность в самовоспитании).

в) Для старшего школьного возраста характерна такая особенность как (неуравновешенность и неуправляемость; снижение интереса к школе; исполнительность и подражательность; эмоциональная неустойчивость; учебно-профессиональная деятельность; потребность в движениях).

Л и т е р а т у р а

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М., 2000. – С.34-129.
2. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка. – М., 2000.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989, с. 19-31.
4. Корепанова М. В. Взрослый и ребенок: проблема отношений //Начальная школа плюс до и после. 2004. – № 10. – С. 4-5.
5. Кумекер Л. Социальные потребности младших школьников /Л. Кумекер, Д.Шейн. //Сельская школа. 2004. – № 5. – С. 22-27.
6. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2008, 540с..
5. Профилактика девиантного поведения учащихся /Под общей ред. докт. пед. наук, профессора Ю.И. Юричка. – Бирск, 1997.
7. Рувинский Л.И. Введение в специальность. – М., 1988. – С.157-174.
8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – С.104-115.
8. Юричка Ю.И., Юричка А.Ю. Девиантология: агрессия, конфликты, наркомания, лудомания, правонарушения. – М., 2005.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Беличева С.А. Этот «опасный» возраст //Серия пед. фак. 1982, №1.
2. Данильченко М.Г. П.П.Блонский о школе и учителе //Серия пед.фак. 1979, № 11. – С. 56-76.
3. Драгунова Т.В. Подросток //Серия пед.фак. 1979, № 9.
4. Мавлеткулова Ф.Р. Проблемы школьной дезадаптации учащихся начальных классов. //Социально-педагогические, психологические и этнические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях: Сборник научных трудов. – Бирск, 2002. – С. 86-90.
5. Макаров М. Микроклимат школы и его влияние на социализацию подростков //Воспитание школьников. 2006. – № 2. – С. 68-70.
6. Петрунec В.П., Таран Л.Н. Младший школьник //Серия пед.фак. 1981. – № 5.
7. Поройко Ю. От 14 до 17 //Серия пед.фак., 1975. – № 10.
8. Трубайчук Л. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности //Л.В.Трубайчук. //Начальная школа. 2005. – № 9. – С. 6-9.

ЗАНЯТИЕ № 6

Составление и решение педагогических задач

1. Педагогическая задача: понятие, характерные признаки.
2. Содержание педагогических задач, их классификация.
3. Алгоритм решения педагогических задач.

Вопросы и задания

1. Выпишите из произведения А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» 5 педагогических ситуаций.
2. Выполните задания № 14 на С.60-61 по книге Омеляненко В.Л. и др. «Задания и педагогические ситуации». – М., 1993.

3. Подберите или составьте проблемную задачу, в условии которой описывались бы противоречивые факторы, влияющие на формирование характера ребенка, а вопрос содержал бы требование выбора правильной педагогической позиции.

4. Ответить на вопрос, выбрав один из вариантов ответа.

Обязательно ли возникновение педагогической задачи при наличии педагогической ситуации?

а) да; б) нет, т.к. они не связаны между собой; в) нет, т.к. учитель может ситуацию проигнорировать; г) нет, т.к. ситуаций больше, чем задач; д) нет, т.к. задач больше, чем ситуаций.

Л и т е р а т у р а

1. Бодина Е.А., Ащеулова К.В. Педагогические ситуации: Пособ. для преподавателей педвузов и кл. руковод. ср. школ. – М.: Школьная Пресса, 2002. – (Б-ка журн. "Воспитание школьников". – Вып. 11).
2. Вульф Б.З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – М., 1989. – С. 16-18.
4. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М., 1989.
5. Морозова О.П. Педагогический практикум. – М., 2000.
6. Морозова О.П. Педагогические ситуации в художественной литературе. – М., 2001. – С.26-34; 129-144.
7. Огородникова Т.И. Содержание и методика проведения семинарских и лабораторных занятий по педагогике. – М., 1978. – С.65-76.
8. Омеляненко В.Л. и др. Задания и педагогические ситуации. – М., 1993.
9. Рувинский Л.И. Введение в специальность. – М., 1988. – С. 181-186.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 1998. – С.336-345.
11. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М., 1997.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Лещинский В.И. Всегда ли прав учитель? – М., 1990.
2. Лещинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. Педагогический практикум. – М., 1995.
3. Юричка Ю.И., Салимов Н.Р. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педвузов к предупреждению конфликтов в школе /Программа спецкурса. – Бирск, 1998. – С. 10-15.

ЗАНЯТИЕ № 7

Педагогическое общение

1. Сущность педагогического общения.
2. Система педагогического общения.
3. Стил ь педагогического общения.
4. Особенности взаимодействия педагога и учащихся.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «педагогическое общение».
2. Охарактеризуйте оптимальное педагогическое общение. Какие умения необходимы для этого?
3. С помощью теста, приведенного ниже, определите уровень своей общительности.
4. Допisać предложение, выбрав необходимые словосочетания или фразы.
 - а) Авторитарному (диктаторскому) стилю общения соответствует стиль
(на основе увлеченной совместной деятельности; устрашение; на основе дружеского расположения; заигрывание).

б) Либеральному (попустительскому) стилю общения соответствует стиль (дистанция; на основе дружеского расположения; заигрывание; устрашение).

в) Демократическому стилю общения соответствует стиль.... (устрашение; заигрывание; дистанция; на основе увлеченной совместной деятельности).

5. Вам необходимо организовать генеральную уборку в классе. Вы должны сообщить об этом учащимся, распределить обязанности. Продемонстрируйте разные стили общения педагога при обращении к учащимся.

Л и т е р а т у р а

1. Зязюн И. А. и др. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – С. 136-145.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Лапина О.А. и др. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2008 – 157с.
4. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – С. 67-77.
5. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. – М., 1986. – С. 131-142.
6. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2007. – 256с.
7. Рувинский Л.И. Введение в специальность. – М., 1988. – С. 102-142.
8. Сластенин В.А. и др. – М., 2004.
9. Станкин М.И. Если мы хотим сотрудничать. – М., 1996. – С. 3-5; 8-10; 10-21.
10. Бодина Е.А., Ащеулова К.В. Педагогические ситуации. – М., 2000.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М., 1994. – С. 301-314.

2. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешение конфликтов. – Казань, 1992. – С.25-32.
3. Белобрыкина О.А. Речь и общение: Популярное пособие для родителей и педагогов /О.А.Белобрыкина. – Ярославль: Академия развития, 1998. – (Игра, обучение, развитие, развлечение).
4. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт /Т.Н.Бондаревская. – М.: Учпедгиз, 1961.
5. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн.для учителя /В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
6. Дейл Карнеги. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. - Донецк, 1992. – С. 107-120.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособ.для студ.вузов /И.Ф.И Исаев. – М.: МАНПО, Академия, 2002.
8. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб., 1996. – С. 154-159.
9. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс - Минск, 1988.
10. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учеб. диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999.

МИКРОПРАКТИКУМ 3

Насколько вы общительны?

(по В.Ф.Ряховскому)

Ответьте как можно точнее на поставленные вопросы: «да», «нет», «иногда».

1. Выбивает ли вас из колеи ожидание какого-то важного события?
2. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у вас смятение предстоящее выступление на собрании, совещании?

4. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать командировки в незнакомый город?
5. Делитесь ли вы своими переживаниями?
6. Раздражает ли вас обращение посторонних с просьбами?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» ?
8. Стыдитесь ли вы напомнить своим должникам о том, что они вам должны?
9. Промолчите ли вы, если в столовой вам подадут недоброкачественный продукт?
10. Трудно ли вам заговорить с незнакомым человеком?
11. Отказываетесь ли вы от стояния в очередях, так как очередь вас раздражает?
12. Боитесь ли вы участвовать в работе конфликтной комиссии?
13. Вы имеете собственную оценку происходящего и не приемлете чужих мнений?
14. Предпочитаете ли вы не вступать в спор посторонних людей, даже если вы более компетентны в вопросе спора?
15. Вызывают ли у вас раздражение учащиеся, которым требуется объяснение одного и того же несколько раз?
16. Вы охотнее излагаете свои мысли устно, чем письменно?

Обработка результатов: Оцените свои ответы следующим образом – «да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов.

Подсчитайте общую сумму баллов.

32-25 баллов. Замкнутость и неразговорчивость, одиночество, избирательность в общении делает воспитательную работу самой неприятной для вас профессиональной обязанностью. Массовые мероприятия вас раздражают и надолго выводят из состояния равновесия. Откажитесь от традиционных форм классного руководства, т.к. вам наиболее удастся индивидуальная

работа. Если вы увлечены, то возможно руководство группой единомышленников (клуб, факультатив, лаборатория).

24-9 баллов. Вы общительны, находите удовлетворение в общении с детьми и коллегами. Именно поэтому люди тянутся к вам. Возможно, воспитательная работа - это ваше призвание?

8-0 баллов. Ваша общительность иногда чрезмерна и может утомить других. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Часто начатые дела не доводятся вами до конца. По этой причине коллеги и администрация относятся к вам с опаской и сомнениями. Воспитательная работа не для вас, направьте свою энергию в другое русло и серьезно займитесь совершенствованием личной техники педагогического общения.

ЗАНЯТИЕ № 8

Самовоспитание как средство профессиональной подготовки учителя

1. Понятие о самовоспитании.
2. Структурные элементы процесса самовоспитания.
3. Программа профессионального самовоспитания.

Вопросы и задания

1. Раскройте значение понятий «рефлексия», «самонаблюдение», «самооценка», «самоконтроль», «образ педагогической действительности».
2. Что такое аутогенная тренировка?
3. Выполните тест, приведенный ниже «Изучение отношения к себе»,
4. Дописать предложение, выбрав один из вариантов ответа.

Потребность учителя в самовоспитании вызывается противоречием между ...

- а) настроением и предъявляемым к нему требованиями;

- б) целью и мотивами поведения;
 - в) необходимыми и имеющимися средствами самовоздействия;
 - г) идеальными и реальными условиями.
5. Что необходимо сделать учителю для разработки «Я – концепции» творческого саморазвития?

Л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Амирова С.С. Самоорганизация личности в процессе обучения //Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 49-53.
3. Зязюн И.А. и др. Основы педагогического мастерства. – М., 1989. – С.31-32.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в таблицах и схемах. – М., 1993. – С.48-49.
5. Куликова Л.Н. Воспитать себя. – М., 1991. – С.40-92.
6. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – С. 147-156.
7. Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999. – С. 216-232.
8. Роботова А.С. и др. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2000. – С. 163-184.
9. Рувинский Л.И. Введение в специальность. – М., 1988. – С. 36-86.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 1998. – С. 64-69.
11. Станкин М.И. Психология общения: Курс лекций. – М., 1996. – С.223-232.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности. – М., 1992.

1. Бондаревский В.Б. Беседы о самовоспитании: для учащ.старш.кл. /В.Б.Бондаревский. – М.: Просвещение, 1976.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб.пособ.для студ.вузов /И.Ф.Исаев; МАНПО. – М.: Академия, 2002.
3. Коновалова И.В. Оценка и самооценка: О формировании самооценки школьников //Естествознание в школе. – 2004. – № 5. – С. 72-75.
4. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. СПб., 1996. – С. 63-135.
5. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. – Минск, 1991.
6. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. – М., 1986.
7. Куликова Л.Н. Воспитать себя: Книга для уч-ся. – М.: Просвещение, 1991.
8. Селевко Г.К Руководство по организации самовоспитания школьников: Методическое пособие . – М.: Народное образование, 2000.

МИКРОПРАКТИКУМ 4

Изучение отношения к себе (Я - концепция)

(по Р.Бернсу)

Прежде чем заняться самовоспитанием, вам необходимо определиться, в каком направлении вести эту работу. В этом существенную помощь вам может оказать предложенный тест.

Инструкция. Вам предложена для оценки 21 характеристика.

Познакомившись с ними, оцените каждое качество, используя оценки: «меня это радует», «мне это безразлично», «меня это огорчает». Свои ответы обозначьте знаком «+» в соответствующей графе (графы 3,4,5).

№ № п/п	Характеристики	Меня это радует	Мне это безразли чно	Меня огорчает
1	2	3	4	5

1.	Я счастливый (ая)			
2.	У меня ничего не			
3.	ладится			
4.	У меня всё			
5.	получается			
6.	Я тугодум			
7.	Я неуклюжий (ая)			
8.	Я зануда			
9.	Я неудачник (ца)			
10.	Я добросовестный			
11.	(ая)			
12.	Я обманщик (ца)			
13.	Я интроверт			
14.	(несклонный к			
15.	общению)			
16.	Я фантазер (ка)			
17.	Я оптимист (ка)			
18.	Я человек			
19.	надежный (ая)			
20.	Я раздражительный			
21.	(ая)			
	Я хороший друг			
	Я подвержен (а)			
	настроению			
	Я общительный (ая)			
	Я верующий (ая)			
	Я умный (ая)			
	Я слабовольный (ая)			
	Я опрометчивый			

	(ая)			
--	------	--	--	--

Интерпретация результатов:

Количественной оценки данный тест не дает, он ставит своей целью конкретизировать содержание Я-концепции и нацелить вас на анализ системы представлений о себе. При анализе ответов вы можете воспользоваться следующими советами.

1. Найдите противоречия в ваших ответах-характеристиках. Каковы причины данных ответов?

2. Оценивая то или иное качество, вы могли переносить оценку на такие установки по отношению к себе как:

- убежденность в наличии (отсутствии) данного качества;
- образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости;
- частоту поведенческих форм, связанных с оцениваемой характеристикой.

Просмотрите свои ответы еще раз, уяснив для себя, что же вы оценивали в себе в том или ином случае.

3. Обратите внимание и на то «какого себя» вы оцениваете – «Я» - реального, «Я» - идеального, «Я» - таким, каким я буду, «Я» - каким я хотел бы стать, будь на то все условия.

ЗАНЯТИЕ № 9

Профессиональное самообразование педагога

1. Профессиональное самообразование.
2. Принципы организации профессионально-педагогического самообразования.
3. Методы профессионально-педагогического самообразования.

Вопросы и задания

1. Что, на Ваш взгляд, ценного содержит опыт организации профессионально-педагогического самообразования в России в конце XIX и начале XX века?
2. Охарактеризуйте процесс самопознания личности педагога.
3. Выбрать один из вариантов ответа. Самоанализ это:
 - а) когнитивность;
 - б) креативность;
 - в) рефлексивность;
 - г) рефлексия.
4. Составьте программу профессионального самообразования на месяц и постарайтесь её выполнить.
5. Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые:
 - а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию;
 - б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие.
6. Оцените профессионально-значимые качества своей личности, как они у Вас проявляются. Для этого в таблице значком «+» отметьте степень проявления каждого качества в соответствующем столбце.

ПЗЛК	Ярко	Средне	Слабо
1. Эрудиция			
2. Целеустремленность			
3. Самообладание			
4. Тактичность			
5. Общительность			

6. Самокритичность			
7. Требовательность к себе			
8. Умение сотрудничать			
9. Терпимость			
10. Социальная активность			

Составьте программу самовоспитания. Можно использовать следующую схему:

Качества личности, значимые для педагогической профессии	Что уже воспитано		Что надо воспитать	Сроки выполнения
	самооценка	оценка эксперта		
1. Культура внешнего вида				
2. Мимика				
3. Пантомимика				
4. Культура педагогического общения				
5. Саморегуляция				

6. Культура речи				
------------------	--	--	--	--

Более подробно см. учебное пособие И.А. Зязюн и др. «Основы педагогического мастерства». – М., 1989. – С. 30-32. При оценке сформированности качеств личности в настоящий момент можно использовать пятибалльную шкалу или характеристики «высокий», «средний», «низкий» (уровни).

В программу самовоспитания можно также добавить графу, где указываются правила и упражнения по формированию качеств.

Л и т е р а т у р а

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994. – С. 23-32; 68-74.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – С. 133-146.
4. Самообразование и самовоспитание [студентов]. //Энциклопедия студента /Сост. И.Н.Кузнецова. – Минск, 2004. – С. 357-376.
5. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя //Педагогика. – 1995. – № 4.
6. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 1998. – С. 70-71.
7. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Андреев В.И. Проверь себя. – М., 1994. – С. 37-40.
2. Зюзько М.В. Психологические консультации для начинающего учителя. – М., 1995.
3. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут. – М., 1988.

4. Лазарев В. С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности //В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. //Педагогика. 2006. – № 2. – С. 51-59.
5. Левина О. Самосовершенствование личности: социально-педагогические задачи-пробы для учеников средней школы //Сельская школа. 2006. – № 1. – С. 48-54.
6. Скотт Джини Г. Сила ума. – СПб., 1994.

ЗАНЯТИЕ №10

Портрет творческого учителя

Творческие задания

Напишите сочинения на одну из предложенных тем:

- «Учителя в моей жизни»;
- «Трудности педагогической профессии»;
- «Каким должен быть современный учитель»;
- «Образ учителя в литературе и искусстве»;
- «Учитель и общество»;
- «Мой любимый учитель»;
- «Мой идеал учителя».

На занятии необходимо формировать общее представление об учительской профессии на основе самостоятельного обобщения знаний, наблюдений, жизненного опыта. Заслушиваются выступления студентов с сочинениями по предложенным темам.

ЗАНЯТИЕ № 11

Педагогика как наука

План

1. Критерии, определяющие педагогику как науку: предмет, задачи, функции, структура.
2. Основные категории педагогики и их сущность.
3. Философские учения, лежащие в основе педагогической науки.
4. Место педагогики среди наук о человеке.

Вопросы и задания

1. Докажите объективную обусловленность зарождения педагогики как науки.
2. Покажите связь между педагогикой и философскими подходами, как они влияют на педагогический процесс.
3. Охарактеризуйте смежные науки, появившиеся на стыке с педагогикой.
4. Предложите схему: «Взаимосвязь основных педагогических понятий».
5. Подготовьте сообщение об известных педагогах (на выбор): Я.А.Каменском, К.Д.Ушинском, В.А.Сухомлинском, А.С.Макаренко.
6. Подберите примеры народных пословиц, поговорок об обучении и воспитании. Все ли они актуальны в настоящее время?
7. Заполните таблицу, сопоставив науку и практику по следующим характеристикам:

Признаки	Объект	Средства	Результат
Наука			
Практическая педагогическая деятельность			

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 607 с. – С. 5-39.
2. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
3. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. – 327 с.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 299 с. – С. 10-32.
5. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
6. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. – СПб.: Речь, 2005. – 316 с. – С. 13-28.
7. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 160 с.
8. Коджарспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: Гардарики, 2007. – 527 с.
11. Коджаспирова Г.М. Педагогика: практикум и методические материалы. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
12. Кравченко А.И. Психология и педагогика. – М.: ИНФО-РА, 2008. – 399 с.
13. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. – М.-Ростов н/Д: «Март». – 2006. – 224 с.
14. Педагогический словарь /Под ред. Загвязинского В.И. – М.: Академия. – 2008.
15. Петрова В.Н. Дидактические материалы: тесты, упражнения, творческие задания. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 331 с.
16. Пидкасистый П.И. Педагогика – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. – С. 3-30.

17. Пидкасистый П.И. и др. Педагогика – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 576 с.
18. Подласый И.П. Педагогика: В 2-х книгах.– М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 – 576 с. – С. 9-42.
19. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.
20. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 512 с.
21. Турбовский Я. Союз педагогики и философии. // Философские науки. – 2006. – № 10. – С. 108-127.
22. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 2004. – 517 с.

Дополнительная литература

1. Борисенков В. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2005. – № 1. – С. 416
2. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах. – М.: Проспект, 2004. – 207 с.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. – 255 с.
4. Мазниченко М. Научное, мифологическое, обыденное в педагогической теории и практике. // Альма. Матер: Вестник высшей школы. – 2005. – № 6. – С. 19-25.
5. Мижериков В.А., Пидкасистый П.И. Словарь-справочник по педагогике. – М.: Сфера, 2004. – 439 с.
6. Морозова О.П. Педагогический практикум. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
7. Морозова О.П. Педагогические ситуации в художественной литературе: практикум. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
8. Осмоловская И.М. О парадигмах в педагогике. // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 20-29.
9. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
11. Сладков И.Ф. Введение в педагогику. – М.: Академия, 2005. – 156 с.
12. Тергулов Ф.Ш. Теоретическая педагогика. – Уфа: Восточный университет, 2004. – 332 с.

ЗАНЯТИЕ № 12

Образование как социальное и педагогическое явление

План

1. Историческая обусловленность зарождения образования.
2. Сущность понятий образование, образовательный процесс, педагогический процесс, социализация личности.
3. Педагогический процесс как система, его структура.
4. Принципы государственной политики в области образования (по «Закону об образовании РФ»), их характеристика.

Вопросы и задания

1. Докажите, что состояние образования экономически и социально обусловлено.
2. Как вы можете охарактеризовать образованного человека? Тождественны ли понятия «человек, имеющий образование» и «человек образованный»?
3. Какие инновационные направления в развитии отечественного образования можно выделить?
4. Охарактеризуйте взаимосвязь процессов обучения, воспитания, образования.
5. Охарактеризуйте следующие аспекты трактовки образования: образование как ценность (государственная, общественная, личностная); образование как система; образование как процесс; образование как результат.

6. Как практически реализуется принцип гуманизации образования в современной школе?

7. Выскажите ваше отношение к следующим высказываниям:

« И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно». Л.Н.Толстой

« Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается с той минуты, когда человек, распроставшись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий». Д.Писарев

«Образование – клад; труд – ключ к нему». П.Буаст

Литература

1. Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе.// Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 3-9.
2. Берулава М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации. // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 3-7.
3. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. – СПб.: Речь, 2005. – 316 с. – С. 22-26, 29-31.
4. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования. // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10-15.
5. Закон РФ об образовании. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
6. Кананыкина Е.С. Исторический генезис понятия «образование». // Основы государства и права. – 2005. – № 4. – С. 83-91.
7. Корнетов Г.Б. Основания и перспективы современного образования. // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 7-15.
8. Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Рыжова О.Н. О модернизации образования в России. // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 107-117.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. – С. 83-98, 513-516, 529-530.

10. Пономарев Н.Л., Смирнов Б.М. Образовательные инновации. Государственная политика и управление. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
11. Розин В. Образование в обновляющемся мире. // Альма. Матер: Вестник высшей школы. – 2006. – № 6. – С. 24-32.
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.:Академия, 2007. – 512 с.
13. Смолин О. Стратегические ориентиры российского образования и ведущие цели образовательной политики. // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 3-13.
14. Сохраняева Т. Гуманистические ориентиры развития системы образования. // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 115-131.
15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008. – 292 с.

Дополнительная литература

1. Абасов З. Традиционное и инновационное в российском образовании. // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 101-114.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 299 с. – С. 62-68.
3. Делор Ж. Образование для XXI в. Образование: необходимая утопия //Педагогика. – 2000. – №5. – С. 3-16.
4. Денисенко В. Инновационное направление развития современной науки об образовании. // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 5-11.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 2002.
6. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 455 с.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 269 с.
8. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М.: Народное образование, 2004. – 619 с.

9. Купавцев А. Деятельностная альтернатива в образовании. // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27-33.
10. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 1999.
11. Образовательная деятельность. Гл. ред. Н. Крылова. – М.: НПО «Школа самоопределения», 2006. – 304 с.
12. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее. // Альма Матер: Вестник высшей школы. – 2006. – № 3. – С. 3-10.

ЗАНЯТИЕ №13

Педагогическая наука и педагогическое исследование

1. Понятия «наука», «научное исследование» .
2. Общая характеристика педагогического исследования.
3. Научно-исследовательская деятельность ученого, учебно-исследовательская деятельность студента: сходство и отличие.

Вопросы и задания

1. Педагогика как самостоятельная наука имеет свой категориальный аппарат. Раскройте сущность понятий, составляющих категориальный аппарат педагогики.
2. Раскройте сущность понятий «наука», «научное исследование», «педагогическое исследование».
3. Какие принципы необходимо учесть при проведении педагогического исследования?

4. Составьте список педагогических журналов, издаваемых у нас в стране. Приведите примеры на основе анализа статей примеры фундаментальных, прикладных исследований, исследований-разработок.
5. Постройте схему «Педагогическое научное знание», «Педагогическое исследование».
6. Почему педагогам-практикам, учителям школ нужно и полезно заниматься исследованиями?

Литература

1. Борытко Н.М. и др. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2008.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 256 с.
4. Исследовательская деятельность студентов. / Авт. Состав. Т.П.Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
5. Краевский В. Научное исследование в педагогике и современность. // Педагогика. – 2005. – № 2 – С. 13-20.
6. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
7. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 267 с.
8. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. – С. 32-60.
9. Подласый И.П. Педагогика: В 2-х книгах.– М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 – 576 с. – С. 43-70.
10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 1998. – 512 с. – С. 93-110.
11. Сокольников Ю.П. Стратегия развития педагогических исследований. // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2 – С. 37-49.

Дополнительная литература

1. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя. // Педагогика.– 1996.– №4. – С.14.
2. Борисенков В.П. О развитии фундаментальных педагогических исследований РАО. // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 57-67.
3. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
4. Виноградова Н.А., Борикина Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. – М.: Академия, 2006. – 96 с.

ЗАНЯТИЕ №14

Методологические основы педагогического исследования

1. Логическая структура педагогического исследования.
2. Методологический аппарат педагогического исследования.
3. Разработка программы исследования.

Вопросы и задания

1. Чем отличается исследовательская деятельность от познавательной?
2. Какова логика организации исследования в педагогике? Дайте характеристику его этапов.
3. Раскройте содержание программы педагогического исследования.

4. Изучите авторефераты, обратите внимание на то, как формулируется методологический аппарат педагогического исследования.
5. Проанализируйте, как взаимосвязаны элементы методологического аппарата и структура исследования?
6. Темы исследовательских работ «Дидактическая игра как средство развития познавательных способностей подростков на уроках русского языка», «Организация учебно-исследовательской деятельности подростков на уроках литературы». Выберите одну тему и разработайте методологический аппарат её исследования.

Литратура

1. Борытко Н.М. и др. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2008.
12. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
13. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 256 с.
14. Исследовательская деятельность студентов. / Авт. Состав. Т.П.Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
15. Краевский В. Научное исследование в педагогике и современность. // Педагогика. – 2005. – № 2 – С. 13-20.
16. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
17. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 267 с.
18. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. – С. 32-60.

19. Подласый И.П. Педагогика: В 2-х книгах.– М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 – 576 с. – С. 43-70.
20. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 1998. – 512 с. – С. 93-110.
21. Сокольников Ю.П. Стратегия развития педагогических исследований. // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2 – С. 37-49.

Дополнительная литература

1. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя. // Педагогика.– 1996.– №4. – С.14.
- 2.Борисенков В.П. О развитии фундаментальных педагогических исследований РАО. // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 57-67.
- 3.Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
- 4.Виноградова Н.А., Борикова Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. – М.: Академия, 2006. – 96 с.

ЗАНЯТИЕ №15.

Методы педагогического исследования

1. Понятие «метод исследования». Классификация методов исследования.
2. Методы работы с научной информацией.
3. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования.
4. Роль творчества в исследовательской деятельности. Методы творческого решения проблемы исследования.

Вопросы и задания

1. В зависимости от аспекта рассмотрения методы исследования в педагогике подразделяются на эмпирические и теоретические. Проанализируйте их.
2. В чём проявляется методологическая культура педагога?
3. Какие методы вы будете использовать для изучения опыта своего коллеги?
4. Какие методы вы будете использовать для изучения личности школьника?

Литература

1. Борытко Н.М. и др. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2008.
22. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
23. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 256 с.
24. Исследовательская деятельность студентов. / Авт. Состав. Т.П.Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
25. Краевский В. Научное исследование в педагогике и современность. // Педагогика. – 2005. – № 2 – С. 13-20.
26. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
27. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 267 с.
28. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. – С. 32-60.

29. Подласый И.П. Педагогика: В 2-х книгах.– М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 – 576 с. – С. 43-70.
30. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 1998. – 512 с. – С. 93-110.
31. Сокольников Ю.П. Стратегия развития педагогических исследований. // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2 – С. 37-49.

Дополнительная литература

- 1.Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя. // Педагогика.– 1996.– №4. – С.14.
2. Борисенков В.П. О развитии фундаментальных педагогических исследований РАО. // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 57-67.
- 3.Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
4. Виноградова Н.А., Борикова Л.В. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. – М.: Академия, 2006. – 96 с.

ЗАНЯТИЕ №16

Организация опытно-экспериментальной работы в педагогическом исследовании

1. Понятие «педагогический эксперимент».
2. Методические предписания к проведению экспериментальной работы.

Вопросы и задания

1. Что такое педагогический эксперимент?

2. Назовите основные виды эксперимента.
3. В каких целях применяется эксперимент?

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М., 1982
2. Бабанский, Ю. К. Педагогический эксперимент / Ю. К. Бабанский // Введение в науч. исследование по педагогике. - М.,1988.
3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред В.И.Журавлева - М., 1988.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982.
5. Кара- Мурза, С.Г. Проблемы организации научных исследований /С.Г. Кара- Мурза. – М., 1981
6. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие педагога-исследователя / В.В.Краевский. - Самара, 1994.
7. Кузнецов, И.Н. Методика научного исследования / И.Н.Кузнецов . – Минск. 1997

8. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие /Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980.

9. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю/ М.Н. Скаткин. – М., 1986

10. Полонский, В. М. Эксперимент педагогический / В. М. Полонский // Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация: Слов.-справ. - М., 1995.

11. Оконь, В. Метод дидактического эксперимента / В. Оконь // Оконь, В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.

ЗАНЯТИЕ №17

Оформление и представление результатов педагогического исследования

1. Требования к результатам педагогического исследования
2. Структура выпускной квалификационной работы
3. Язык и оформление результатов педагогического исследования

Вопросы и задания

1. Потребность в соответствующем знании выражается в проблеме исследования. Выделите и обоснуйте актуальную проблему в современной педагогической науке.

2. В предшествующем обосновании проблемы выделите объект (часть педагогической действительности) и предмет исследования (аспект рассмотрения объекта).
3. Составьте список терминов, которыми описывается выделенная вами проблема. С помощью справочной литературы дайте определение каждого термина.

Литература

1. Бережнова, Е.В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике / Е.В.Бережнова. – М., 1999.
2. Вережкин, А.Н. Как оформить библиографию к научной работе: метод.пособ / А.Н.Вережкин. – М., 1992
3. Демидова, А. К. Пособие по русскому языку: Научный стиль. Оформление научной работы / А. К. Демидова. - М., 1991.
4. Клеев, С.А. Педагогическая технология учителя / С.А.Клеев. – Новосибирск, 1998.
5. Кузин, Ф.А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления, процедура защиты: Практическое пособие для студентов-магистрантов / Ф.А.Кузин. – М., 1997
6. Кузнецов, И.Н. Рефераты, контрольные, курсовые и дипломные работы / И.Н.Кузнецов, Л.В. Лойко. – Минск, 1998

7. Кузнецов, И.Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы : методика подготовки и оформления / И.Н.Кузнецов. – М., 2004
8. Курсовые работы по педагогике : метод. Реком.для ст-ов. / Сост. Л.Д.Воронцова.- Магнитогорск, 1995

ЗАНЯТИЕ № 18

Целостный педагогический процесс

1. Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления
2. Педагогическая система и её виды.
3. Общая характеристика системы образования.
4. Сущность педагогического процесса.
5. Педагогический процесс как целостное явление.
6. Логика и условия построения целостного педагогического процесса.

Вопросы и задания

1. Каковы исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении?
2. Сравните определение понятия «педагогический процесс» в различных научно-педагогических источниках.
3. Назовите основные этапы и условия построения целостного педагогического процесса.

История педагогики и образования. История педагогики и образования как учебный предмет в высшей педагогической школе. История зарубежной педагогики. Научные основы изучения зарубежной педагогики.

Возникновение педагогической мысли и школы. Воспитание и школа Средневековья. Педагогика и школа Запада в Новое время. Новейшая педагогика и школа.

История отечественной педагогики. Современная история педагогики как область научного знания. Воспитание и обучение в Киевской Руси.

Педагогическая мысль, образование в Московском государстве. Педагогика и школа в 18 веке. Педагогика и просвещение в 19 веке. Педагогика и школа на рубеже 19-20 веков. Советская педагогика и школа. Педагогика и образование на пороге двух тысячелетий.

Современные тенденции развития образования в мировом историко-педагогическом процессе.

Практикум по решению профессионально-педагогических задач.

Моделирование решения профессиональных задач. Диагностические методики изучения детей. Педагогическая поддержка и сопровождение учащихся.

Общая трудоемкость дисциплины составляет __10__ зачетных единиц
____360____ часов.

4.1. Объём дисциплины и виды учебной работы (в часах)

4.1.1. Объём и виды учебной работы (в часах) по дисциплине в целом

Вид учебной работы	Всего часов
Общая трудоемкость базового модуля дисциплины	360

Аудиторные занятия (всего)	180
В том числе:	
Лекции	72
Семинары	108
Самостоятельная работа	180
В том числе:	
Творческая работа (эссе)	
И (или) другие виды самостоятельной работы	
Вид промежуточного контроля	
Вид итогового контроля	

4.1.2. Разделы базового обязательного модуля дисциплины и трудоемкость по видам занятий (в часах)

№ п/п	Раздел Дисциплины	Семестр	Неделя	Общая трудоемкость	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма промежуто чной аттестации (по семестрам)
					Учебная работа		В.т.ч. актив ных форм	Самостоя тельная работа	
					лекции	Практ.			
				всего					
1	Введение в педагогич ескую	3		108	44	64	-32	54	зачет

	деятельно сть								
2	Общие основы педагогик и	4		144	56	88	-42	72	зачет
3	История педагогик и и образован ия	5		108	44	64	-32	54	экзамен
4	Сквозной модуль «Практику м по решению профессион ально- педагогиче ских задач».								

4.2 Содержание разделов базового обязательного модуля дисциплины

№	компетенции	Введение в педагогическую деятельность	Общие основы педагогики	История педагогики и образования
	Общекультурные компетенции			

ОК - 1	владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения	+	+	+
ОК - 2	способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы	+	+	+
ОК - 3	способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	+	+	+
ОК- 4	способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования	+	+	
ОК - 7	готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе	+	+	+
ОК -	способен работать с	+	+	+

9	информацией в глобальных компьютерных сетях			
ОК-13	Умеет использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности	+	+	+
ОК - 14	Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному отношению к историческому наследию и культурным традициям	+	+	+
ОК - 16	Способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики	+	+	+
	Общепрофессиональные компетенции			
ОПК -1	Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности	+	+	+
ОПК -2	Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач	+	+	+
ОПК -3	Владеет основами речевой профессиональной культуры	+	+	+
ОПК	Способен нести ответственность за	+	+	+

– 4	результаты своей профессиональной деятельности			
ОПК - 6	Способен к подготовке и редактированию текстов профессионально и социально значимого содержания	+	+	+
	Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности			
ПК - 1	Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях	+	+	
ПК - 2	Готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения	+	+	
ПК - 3	Способен применять современные методы диагностирования обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и	+	+	+

	профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии			
ПК - 4	Способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса	+	+	
ПК - 5	готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса	+	+	+
ПК - 6	способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников	+	+	+
	В области культурно- просветительской деятельности			
ПК - 8	умеет разрабатывать и реализовывать культурно- просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно- коммуникационных	+	+	

	технологий			
ПК - 9	Способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности	+	+	
ПК - 10	Способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности	+	+	+
ПК - 11	Способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности	+	+	

5. Образовательные технологии

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» в программе дисциплин предусмотрено применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: деловых и ролевых игр, разбор конкретных педагогических ситуаций (кейс-технологии), учебные дискуссии, технологии кооперативного обучения, развития критического мышления, проектирования, модерации, консультации, рефлексивные технологии и др.) Эти технологии в сочетании с внеаудиторной работой решают задачи формирования и развития профессиональной компетентности в сфере

образования, содействуют развитию общекультурных компетенций бакалавров.

В рамках организации освоения дисциплины могут быть предусмотрены встречи с представителями государственных и общественных организаций, мастер-классы педагогов и специалистов, экскурсии и другие формы организации обучения.

6. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины.

Организация и тематика самостоятельной работы студентов

Тематический план по организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «История педагогики и образования»

№ п/п	Темы СРС	Методическое обеспечение СРС	Количество часов СРС	Виды и содержание самостоятельной работы студентов
1.	Феномен воспитания в раннепервобытных общинах	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований (в письменной форме)
2.	Феномен древневосточных цивилизаций как прародины образования	1, 9, 10, 7, 6, 4	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований

				(в письменной форме)
3.	Народная педагогика как духовный феномен и исток педагогической мысли	5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 43	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований (в письменной форме)
4.	Воспитание и обучение в Русском государстве (до сер.19 века)	18, 19, 20, 21, 22, 1, 36, 39	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований (в письменной форме)
5.	Генезис ценностных ориентаций в теориях отечественных педагогов конца XIX начала XX вв.	22, 23, 24, 25, 26, 27, 43, 46	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований (в письменной форме)
6.	Гуманистическая образовательная парадигма образования в отечественной педагогике первой трети XX века	6, 28, 29, 30, 31, 33, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	4	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований (в письменной форме)
7.	Современные педагогические концепции и парадигмы образования	44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51	6	конспектирование, подготовка докладов, ответы на вопросы и выполнение микроисследований

				(в письменной форме)
--	--	--	--	-------------------------

Отчетная документация студентов по выполнению самостоятельной работы

В перечень обязательной документации по выполнению студентами самостоятельной работы по дисциплине «История педагогики и образования» входят:

1. Конспектирование рекомендуемых классических педагогических произведений.
Ответы на вопросы в тетради СРС.

2. Подготовка и выступление с докладами.

3. Поиск и обзор научных публикаций и электронных источников информации, подготовка заключения по обзору.

4. Выполнение микроисследований, написание рефератов, эссе, сочинений, которые в совокупности предполагают развитие методологической культуры студентов, особенно следующих базовых компетенций микроисследования:

- умение выявлять личностные смыслы и ценности в процессе микроисследования;
- умение актуализировать проблемы прошлого с учетом тенденций современного образования;
- способность к овладению методом историко-педагогического анализа;
- способность к овладению методом источниковедческого анализа;
- способность к овладению методом библиографического анализа;
- умение критически и конструктивно анализировать первоисточники;
- умение оценивать вклад педагогов прошлого в развитие педагогической науки с позиции принципа историзма;
- способность выдвигать гипотезы;
- способность к широкому переносу принципов, методов научного познания в современные педагогические ситуации;
- умение излагать свои мысли письменно;
- умение обобщать и делать выводы;
- способность к рефлексии мышления.

Результаты самостоятельной работы контролируются преподавателем и учитываются при аттестации студента на экзамене.

**Самостоятельная работа студентов по курсу
«История педагогики и образования»**

**Задание для самостоятельной работы студентов № 1
«Феномены воспитания и воспитателя в первобытном обществе»**

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

Первобытное воспитание как «непрогрессирующее приспособление к среде».

2. Содержание, формы, методы первобытного воспитания. Сохранение «человеческого качества».

3. Первая историческая форма педагогического знания. Прототеории.

4. Становление человека в условиях «свободного воспитания».

5. «Философия» воспитательной деятельности.

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. На основании каких данных, можно судить о возникновении воспитания?
2. Почему стихийная социализация не обеспечивает формирования у людей человеческих качеств и свойств?
3. Что явилось результатом антропосоциогенеза?
4. Какова роль первых педагогов-воспитателей?

Выполните микроисследования и напишите рефераты на одну из следующих тем:

- Этические формы (правила-запреты) регуляции поведения первобытного человека.
- Инициация как условие и форма воспитания.
- Становление духовных ценностей и мифологического сознания первобытного человека.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.
- Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). – М., 1988.
- Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе. М., 1993.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. Ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995
- Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. М.: Народное образование, 2004. (с. 103).
- Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М.: Новая школа, 1994.
- Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы //Педагогика № 6, 1995.
- Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика № 3, 1995.
- Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философии образования. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс, 2000

Задание для самостоятельной работы студентов № 2
«Феномен древневосточных цивилизаций как прародины образования»

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Прародина образования – Египет, как педагогический феномен.
2. Прародина образования – Китай, как педагогический феномен.
3. Прародина образования – Индия, как педагогический феномен.
4. Реализация традиций и прогрессивных тенденций образования цивилизаций Древнего Востока в античном мире и Византии.
5. Понятие «цивилизация». Парадигмальный смысл категории «цивилизация». Понятие «базовые педагогические традиции».
6. Цивилизационный подход к рассмотрению всемирного историко-педагогического процесса.

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. Почему древневосточная цивилизация стала прародиной образования?
2. Какие базовые педагогические традиции характерны для цивилизаций Запада и Востока?

Выполните микроисследование и напишите реферат на тему:

1. Развитие трех основных типов школ Древнего Востока.
2. Конфуцианство – этико-политическое учение как основа образования Китая.
3. Веды и Упанишады источник образования Индии.
4. Лао-цзы - древне китайский философ-гуру.

Литература

1. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика № 3, 1995.
2. Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и средневекового Востока.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999.
4. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М.: Новая школа, 1994.
5. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – Гардарики, 2003.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001
7. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов /В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д.Никандров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007.
8. Конфуций. – М.: Издательский Дом Щалвы Амонашвили, 1996 (Антология гуманной педагогики).

9. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 1995.

Задание для самостоятельной работы студентов № 3

«Народная педагогика как духовный феномен и исток педагогической мысли»

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Понятия: «народная педагогика», «народные воспитательные традиции».
2. Природа и духовное начало народных воспитательных традиций.
3. Религия как источник народного воспитания.
4. Воспитательные традиции христианских народов, мусульман, иудаистов, буддистов, индусов.
5. Народная дипломатия.
6. Народное педагогическое сознание.
7. Общечеловеческие ценности в народной педагогике.

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. В чем заключается смысл воспитания народной педагогики?
2. Как проявляется взаимосвязь народной педагогики и этнопедагогики?
3. Почему религия играет этноинтегрирующую роль?
3. Чем поучительны уроки народной дипломатии?

Выполните микроисследование и напишите реферат на тему:

1. Мудрые заповеди народной педагогики.
2. Обучение и воспитание на основе народных сказок, песен, игр.
3. Народная педагогика о подготовке к жизни и труду.
4. Нравственно-педагогическая ценность фольклор-религии.
5. Этнопедагогика о нравственном, патриотическом, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа.- Уфа: Баш ГПУ, 2000.
2. Ахияров К.Ш. Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения. Башк. пед-т. – Уфа, 1996.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
5. Чуриков И.А. Этнопедагогика народа мари: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект: Трикта, 2005.
6. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003
7. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – Гардарики, 2003.
8. Мукаева О.Д. Буддийское воспитание в контексте современности // Педагогика № 2, 2002 с. 38-44.

Задание для самостоятельной работы студентов № 4
«Воспитание и обучение в Русском государстве до второй пол. 19 века»

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Просвещение на Руси в период становления государственности.
2. Влияние православия на развитие образования и педагогической мысли. Организация школ.
3. Становление государственной образовательной системы в России (Петр I, Екатерина II).
4. Европеизация образования, возникновение светских школ и профессионального образования.
5. Идеи просветительства в русской педагогике.

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. В чем заключалась цель церковно-религиозной педагогики?
2. Какими причинами вызвано появление нового воспитательного идеала человека?

3. Почему реформы Петра 1 в образовании носили двойственный характер?
4. Какова роль М.В.Ломоносова в становлении отечественного образования?

Выполните микроисследование и напишите реферат на тему:

1. Педагогические воззрения В.Н.Татищева.
2. Выдающийся ученый и просветитель М.В.Ломоносов.
3. Организатор учебно-воспитательных заведений И.И.Бецкой.
4. Педагогическая деятельность Ф.И.Янковича.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. с. 258-269.
3. Петров В.М. Московские учителя XIV столетия /Педагогика № 2, 1997. с. 90-94.
4. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М.: Новая школа, 1994.
5. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – Гардарики, 2003.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001
7. Ломоносов М.В. – М.: Издательский Дом Ицалвы Амонашвили, 1996 (Антология гуманной педагогики)

Задание для самостоятельной работы студентов № 5

**«Генезис ценностных ориентаций в теориях отечественных педагогов конца XIX
начала XX вв.»**

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Понятия: «ценности», «ценностные ориентации», «духовные ценности», «система универсальных ценностей», «аксиологический подход к рассмотрению историко-педагогического процесса».
2. Аксиологическая цель культурно-антропологического направления (П.Ф.Каптерев, В.Н.Сороко-Росинский, С.И.Гессен и др.).
3. Аксиологические приоритеты социоориентированного направления (А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, М.Н.Покровский, С.Т.Шацкий, А.П.Пинкевич, П.П.Блонский и др.).
4. Аксиологические приоритеты космической педагогики (В.И.Вернадский, К.Э.Циолковский, К.Н.Вентцель и др.)

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. Какие ведущие аксиологические доминанты сложились в начале XX столетия в теориях отечественных педагогов?
2. Какие образовательные ценности специфичны для социалистического общества?
3. Почему трансформировались взаимоотношения общечеловеческих и национальных ценностей в Советской России?
4. Какие ценностные ориентации были приоритетны для культурно-антропологического направления, являющегося альтернативой официальному социоориентированному направлению?

Выполните микроисследование и напишите реферат на тему:

1. Духовно-нравственные ценности педагогического наследия В.В.Зеньковского.
2. Аксиологическая концепция образования С.И.Гессена.

Литература

1. Сластенин В.А., Чижаклова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов /В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д.Никандров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007.
3. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н.Д.Никандрова. М.: Гардарики, 2007.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. – М., 1995.
5. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) /Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТП и О РАО, 1995.
6. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2003.
7. Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М., 1994.
8. Евсецова Е.А. Ориентация студентов на универсальные ценности в обучении истории педагогики // Педагогика № 5, 2008.
9. Евсецова Е.А. Аксиологический подход в обучении студентов истории педагогики //Педагогическое образование и наука № 10, 2008.

Задание для самостоятельной работы студентов № 6

«Истоки и генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой трети XX века»

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Перспективные достижения педагогической психологии, экспериментальной психологии и дидактики (А.Лазурский, А.Нечаев, Н.Румянцев, И.Сикорский) как один из истоков гуманистической парадигмы образования.

2. Образовательно-гуманистическое направление (В.П.Вахтеров, Д.Д.Галанин, Н.И.Кареев, П.Ф.Каптерев, А.А.Фортунатов).
3. Социально-гуманистическое направление (С.Т.Щацкий).
4. Свободно-гуманистическое направление (К.Н.Вентцель, В.Буткевич, И.И.Горбунов-Посадов, С.Н.Дурылин).
5. Духовно-гуманистическое направление (К.П.Победоносцев, А.И.Анастасиев, М.И.Демков).
6. Модель гуманистической школы (П.П.Блонский, М.М.Рубинштейн).

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. Какие факторы являются наиболее приоритетными в становлении гуманистической парадигмы образования?
2. Какие гуманистические традиции развивало научно-педагогическое сообщество первой трети XX века?
3. Какие ценностно-значимые и сущностные положения интегрировала гуманистическая парадигма первой трети XX века?
4. Как развивалась гуманистическая парадигма в рамках советской официальной педагогики?

Выполните микроисследование и напишите реферат на тему:

1. Каптерев П.Ф. – теоретик и историк педагогики.
2. Культ ребенка в педагогическом наследии К.Н.Вентцеля.
3. Духовно-религиозная направленность творчества А.И.Анастасиева.
4. Крупская Н.К. - педагог-гуманист.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: 1996.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования //Педагогика № 4, 1997.
3. Богуславский М.В. Истоки и тенденции развития гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой трети XX века. //Проблемы

- образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики. М.: 2000.
4. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) //Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и опыт реализации. М.: 1998.
 5. Михайлова М.В. Экспериментальная педагогика в России //Советская педагогика №1, 1985.
 6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001
 7. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке //Педагогика № 2, 1997.
 8. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 1995.
 9. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – Гардарики, 2003.
 10. Каптерев. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001.
 11. Блонский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
 12. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н.Д.Никандрова. М.: Гардарики, 2007.
 13. Вентцель К.Н. Свободная школа.
 14. Богуславский М.В. Очерки истории отечественного образования XIX-XX веков:М.: Изд-во Московского Культурологического лицея № 1310, 2002.-96с.

Задание для самостоятельной работы студентов № 7

«Современные педагогические концепции и парадигмы образования»

На основе изучения предлагаемой литературы подготовьте выступления в тетради для СРС по следующим темам:

1. Педагогика сотрудничества (Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталов и др.)

2. Личностно-ориентированная педагогика (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.)
3. Педагогическая концепция воспитания человека культуры (Е.В.Бондаревская, А.Я.Данилюк и др.)
4. Концепция инновационного обучения студентов - будущих педагогов (В.А.Сластенин, Л.С.Подымова, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов и др.)
5. Педагогика творческого саморазвития личности (В.И.Андреев и др.)
6. Педагогическая концепция политехнического обучения и профессиональной ориентации учащихся (П.Р.Атутов, В.А.Поляков, К.Ш.Ахияров, Р.З.Тагариев и др.)
7. Биосоциальная педагогика (Ф.Ш.Терегулов и др.)
8. Педагогическая концепция коррекции девиантного поведения несовершеннолетних (Ю.И.Юричка и др.)

В ходе подготовки выступлений попытайтесь ответить на следующие вопросы:

1. Как зарождаются, развиваются и прекращают свое существование педагогические теории, т.е. парадигмы?
2. Какие причины усугубляют смену научных парадигм?
3. Каковы перспективы полипарадигмальной педагогики?
4. Является ли инновационным принцип полипарадигмальности в образовании?
5. Какая из вышеперечисленных педагогических концепций вам наиболее подходит, вас наиболее вдохновляет? Почему?
6. Кто из педагогов-классиков является для вас авторитетом? Почему?
7. Кто из современных педагогов является для вас авторитетом? Почему?

Выполните микроисследование и напишите реферат, эссе на тему:

1. Разработайте и обоснуйте собственную педагогическую концепцию.
2. Представьте себе, что вы автор учебника «История педагогики». Разработайте и обоснуйте: структуру учебника; содержание; задания для творческого саморазвития. Какие цели и ценности вы будете раскрывать в учебнике в качестве приоритетных?
3. Разработайте «Я-концепцию» творческого саморазвития с учетом изучения курса «История педагогики».

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов /В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д.Никандров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007.
3. Ахияров К.Ш.
4. Ахияров К.Ш. Профильное обучение в школе: Опыт, проблемы. - Уфа, 2005.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: Учебное пособие. – 2002.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование //Педагогика. № 5, 1994.
7. Кукушин В.В. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002.
8. Терегулов Ф.Ш. Теоретическая педагогика: Учебное пособие. – Уфа: Восточный университет, 2004.
9. Терегулов Ф.Ш. Материя и ее сознание. М.: Народное образование, 2002.
10. Юричка Ю.И., Юричка А.Ю. Девиантология: конфликты, агрессия, наркомания, правонарушения: Монография. – М., 2003.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ

1. Педагогика как наука и искусство: этапы становления.
2. Общечеловеческие ценности в истории педагогики.
3. Важнейшие закономерности, изучаемые историей педагогики.
4. Теоретико-методологические основы истории педагогики.
5. Взаимосвязь и взаимоотношения этно- и научной педагогики.
6. История педагогики и современность.
7. Развитие идей гуманизма в истории педагогики.
8. Взаимосвязь общества, демократии и школы в истории педагогики.
9. Цели и ценности образования в истории педагогики.
10. Типы воспитания в истории педагогики: их сущность и проявления.
11. Взаимосвязи школы и культуры в истории педагогики.
12. Взаимосвязи школы и религии в истории педагогики.
13. Проблемы школьной дисциплины в истории педагогики.
14. Роль философии образования в становлении и развитии педагогики.

15. Теории развития личности в истории педагогики.
16. Принцип природосообразности: сущность и развитие.
17. Принцип культуросообразности: сущность и развитие.
18. Идеи народности воспитания: сущность и развитие.
19. Проблемы развивающего обучения в истории педагогики.
20. Личность учителя в истории педагогики.
21. Цели и содержание образования в истории педагогики.
22. Взаимосвязь образования и нравственности в истории педагогики.
23. Проблемы семейного воспитания в истории педагогики.
24. Формы организации обучения в истории педагогики.
25. Проблемы творческого саморазвития личности в истории педагогики.
26. Индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания в истории педагогики.
27. Гимназия в истории педагогики: сущность и развитие.
28. Лицей в истории педагогики: сущность и развитие.
29. Воскресные и церковноприходские школы: сущность и развитие.
30. Мэктэбе и медресе: сущность и развитие.
31. Домашний учитель (гувернер, гувернантка) в теории и практике обучения и воспитания.
32. Работа с одаренными детьми в теории и практике истории педагогики: поиски, находки, перспективы.
33. Правонарушения и профилактика несовершеннолетних в теории и практике истории педагогики.
34. Парадигма и стандарты образования в теории и практике истории педагогики.
35. Проблемы зарубежной школы и педагогики на страницах педагогической печати.
36. История педагогики как учебная дисциплина в высшей школе.
37. Развитие зарубежных систем образования (на примере одной из ведущих стран мира).
38. Процесс демократизации образования в России.
39. Состояние образования в Башкортостане.
40. Сравнительный анализ школьных систем (на примере двух или нескольких стран).
41. Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса.
42. Роль детских организаций в школьном воспитании.
43. Экспериментальные школы Запада (особенности, перспективы развития ...).
44. Экспериментальные школы России (особенности, перспективы развития...).
45. Влияние технических средств обучения на развитие образования.
46. Развитие и становление педологической науки.

47. Природа и красота – источник духовного развития личности (на примере педагогической системы В.А. Сухомлинского).
48. Трудные дети и современная общеобразовательная школа.
49. Положение ребенка в постсоветской России.
50. Портрет педагога.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет, задачи, периодизация и источники истории педагогики.
2. Теоретико-методологические основы истории педагогики.
3. Древневосточная цивилизация – прародина образования. (Египет, Вавилон, Китай, Индия и др.)
4. Системы образования и педагогическая мысль в античном мире (древняя Греция, Рим).
5. Взаимоотношение и взаимосвязь светского и религиозного воспитания (буддизм, христианство, ислам и др.).
6. Развитие зарубежной педагогической мысли в эпоху средних веков (V – XVII в.). Школа и педагогика этого периода.
7. Мировоззрение и педагогическая деятельность Я.А. Коменского. Цель воспитания, принцип природосообразности, отношение к средневековой школе, возрастная периодизация и система школ («Великая дидактика»).
8. Я.А. Коменский о принципах и правилах обучения. Его учебники, разработка организационных форм обучения. Я.А. Коменский и проблемы современной школы («Великая дидактика», «Мир в картинках», «Материнская школа» и др.).
9. Д. Локк – философ, педагог («Мысли о воспитании»).
10. Анализ педагогических идей, педагогической деятельности Р. Оуэна.
11. Анализ педагогических воззрений Ж.Ж. Руссо («Эмиль или о воспитании»).
12. Педагогическая деятельность и теория А. Дистервега («Руководство к образованию немецких учителей»).
13. Педагогическая деятельность и теория И.Г. Песталоцци («Как Гертруда учит своих детей», «Лингард и Гертруда»).
14. Педагогические взгляды французских просветителей XVIII века.
15. Анализ марксистского подхода к вопросам обучения и воспитания подрастающего поколения (К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, Н.К. Крупская и др.).

16. Сравнительный анализ нетрадиционных подходов к решению проблем образования в зарубежной педагогике конца XIX начала XX веков (Г. Кершенштейнер, В. Лай, Э. Мейман, Д. Дьюи, Р. Тагор и др.).
17. Система взглядов, теория и педагогическая деятельность А. Спенсера.
18. Педагогические идеи и практическая деятельность М. Монтессори.
19. Развитие отечественной педагогической мысли в эпоху средневековья (до XVII века). Памятники древней письменности. Школа и педагогика этого периода.
20. Развитие просвещения в Московском государстве в XVII веке (славяно – греко – латинская академия, буквари, азбуковники, «Гражданство обычаев детских» и т.д.).
21. Социально-педагогические основы реформирования образования в России в XVIII веке.
22. Роль М.В. Ломоносова в развитии национальной культуры, школы и просвещения в России.
23. Социально-педагогические идеи и система школьного образования в России в первой половине XIX века.
24. Революционно-демократическая мысль и общественно-педагогическое движение в России в 30 – 40-х годах XIX века (А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский и др.).
25. Педагогические взгляды и практическая деятельность Н.И. Пирогова.
26. Идеи народности, демократической и гуманистической концепции воспитания и образования в педагогической системе К.Д. Ушинского («О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании»).
27. К.Д. Ушинский о роли труда в жизни человека и в обучении. Вопросы нравственного воспитания в работах К.Д. Ушинского («Труд в его психическом и воспитательном значении»).
28. Дидактика К.Д. Ушинского, его учебники, требования к учителю («О пользе педагогической литературы», «Педагогическая антропология», «Родное слово», «Проект учительской семинарии», и др.).
29. К.Д. Ушинский о педагогике как науке и как искусстве («Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология»).
30. Религиозно-педагогические взгляды и практическая деятельность Л.Н. Толстого.
31. Школа и педагогическая мысль народов России во второй половине XIX – начале XX веков.
32. Школа и педагогика народов России, исповедующих ислам.

33. Школа и педагогика народов России, исповедующих буддизм.
34. Педагогическая наука в 20 – 30-е годы XX века в СССР.
35. Педагогическая наука в русском зарубежье после 1918 года.
36. Педагогические взгляды и практическая деятельность П.П. Блонского.
37. Педагогическая деятельность С.Т. Шацкого.
38. А.С. Макаренко – педагог – новатор: о педагогике, о целях воспитания, о методике воспитательной работы («Педагогическая поэма», «Методика организации воспитательного процесса» и др.).
39. А.С. Макаренко о дисциплине и трудовом воспитании («Лекции о воспитании детей», «Педагогическая поэма» и др.).
40. А.С. Макаренко и проблемы развития коллектива и личности («Методика организации воспитательного процесса», «Педагогическая поэма» и др.).
41. Педагогическая система А.С. Макаренко и проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних на современном этапе.
42. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский о семейном воспитании («Книга для родителей», «Сердце отдаю детям»).
43. Система педагогических взглядов В.А. Сухомлинского.
44. В.А. Сухомлинский о воспитании человека – гражданина, человека – гуманиста («Рождение гражданина», «Сердце отдаю детям» и др.).
45. Школа и педагогика в годы Великой Отечественной войны.
46. Отечественная школа и педагогика в 50 – 90-е годы XX века.
47. Современные проблемы отечественной школы и педагогики.
48. Проблемы развития школы как социального института в зарубежных странах на современном этапе.
49. Проблемы традиционных форм обучения и новаторства в истории педагогики и образования.
50. Развитие педагогической науки в Башкортостане.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (модуля)

- а) основная литература: прилагается
- б) дополнительная литература: прилагается
- в) программное обеспечение и Интернет-ресурсы

*Перечень учебников, обучающих программ на электронных носителях,
имеющихся в наличии в библиотеке:*

№	регистр. номер	Автор издания, название, издат-во, год издания.
1.	74 A13	Азбука для детей[Электронный ресурс] :АБВГДейка .-М. АХАЛ MEDIA:МедиаХауз,1997.-1 электрон.опт.диск(CD-ROM)- В коробке:зв.,цв.
2.	74 Б79	Болонский процесс/Сост.Е.В.Шевченко.-СПб.: "б.и. ", 2003 .-Дискета.
3.	74 Н30	Народное образование:Файлы базы журн."Народное образование".Школьные технологии:Файлы базы журн. "Школьные технологии":Электронная версия 2000-2001.-"б.м.":"б.и. ",2001.-CD-ROM-В коробке
4.	74 Н30	Народное образование:Российский общественно-пед. журнал .- М.:Народное образование. № 9,2001.-2001.-Дискета.
5.	74 Н30	Народное образование:Российский общественно-пед. журнал.- М.:Народное образование. № 8,2001.-2001.-Дискета.
6.	74 Н30	Народное образование:Российский общественно-пед. журнал.- М.:Народное образование. № 10,2001.-2001.-Дискета.
7.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :журнал .-М. : Народное образование. №1.-2003.-CD-ROM.
8.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :журнал .-М. : Народное образование. №2.-2003.-CD-ROM.
9.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :журнал .-М. : Народное образование. №3.-2003.-CD-ROM.

10.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :журнал .-М. : Народное образование. №4.-2003.-CD-ROM.
11.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :журнал .-М. : Народное образование. №5.-2003.-CD-ROM.
12.	74 Н28	Народное образование[Электронный ресурс] :Электронная версия журнала.-М.:Народное образование. №1.-2004 .-1 электрон.опт.дисков(CD-ROM)-В коробке.
13.	85.14 О-26	Обучение в Голландии[Электронный ресурс]:Основная информация о междунар. обуч. программах и курсах в Голландии 2003/2004з: на англ.яз.-"б.м."-"б.и.",2003.-CD-ROM: ил.
14.	74 П71	Предупреждение табакокурения у школьников:Метод.пособ.для работников образ. учрежд./Мин.образ.РФ;Под ред. Н.К. Смирнова.- М.:ЦМППО,2003.-Дискета.
15.	74 Р17	Развитие ребенка 2: Подросток[Электронный ресурс].-М. : ООО"Меридиан",2003.-1 электрон.опт.диск(CD-ROM)-В коробке:зв.,цв.-(Ваш ребенок вырос.).
16.	74 Ш67	Школьные технологии [Электронный ресурс] :журнал .-М. : Школьные технологии. №1.-2003.-CD-ROM.
17.	74 Ш67	Школьные технологии [Электронный ресурс] :журнал .-М. : Школьные технологии. №2.-2003.-CD-ROM.
18.	74 Ш67	Школьные технологии [Электронный ресурс] :журнал .-М. : Школьные технологии. №3.-2003.-CD-ROM.
19.	74 Ш67	Школьные технологии:Научно-практич.журнал школ.технолога (завуча).-М.:Школьные технологии. № 5, 2001 .-2001 .-Дискета.
20.	74 Ш67	Школьные технологии:Научно-практич.журнал школ.технолога (завуча).-М.:Школьные технологии. № 6, 2001 .-2001.-Дискета.

21.	91 Э45	Электронный каталог учебных изданий [Электронный ресурс].- М.:Национальный фонд подготовки кадров, 2003 .-1 электрон.опт.дисков(CD- ROM)-В коробке:зв.,цв.
-----	-----------	--

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля) _____

**Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО
с учетом рекомендаций и ПрООП ВПО по направлению и профилю
подготовки _____**

Рецензент (ы) _____

**Программа одобрена на заседании кафедры педагогики от
17.12.2011 года, протокол № _____**