**Сущность, закономерности и принципы целостного педагогического образования**

Сущность педагогического образования. Поскольку образование как предмет педагогики – это педагогический процесс, то словосочетания «образовательный процесс» и «педагогический процесс» будут синонимичными. Педагогический процесс — это специально организованное вза­имодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются глав­ными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностями) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, на­копленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально орга­низованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким об­разом, содержание образования (опыт, базовая культура) и сред­ства — еще два компонента педагогического процесса. Взаимо­действие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характе­ристика педагогического процесса, протекающего в любой педа­гогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса вы­ступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретиро­ванному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитан­ников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели вос­питания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

С позиции системного подхода безосновательным представля­ется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе «педагог воспитанник». В них самих и в результате их взаимодействия рож­даются методы, приемы, формы организации и другие искусст­венные элементы педагогического процесса.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально обуслов­ленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического про­цесса как целостного явления: целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом про­цессе.

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимули­рующих сознательных действий и деятельности субъектов, функцио­нирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармони­ческое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Закономерности педагогического процесса. В закономерностях, напомним, отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Даже без специального исследования можно заключить, что в столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей.

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются такие:

1. Закономерность динамики педагогического процесса. Вели­чина всех последующих изменений зависит от величины изме­нений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу — тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты.

2. Закономерность развития личности в педагогическом процессе.

Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

1) наследственности;

2) воспитательной и учебной среды;

3) включения в учебно-воспитательную деятельность;

4) приме­няемых средств и способов педагогического воздействия.

3. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педа­гогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирую­щих воздействий на воспитуемых.

4. Закономерность стимулирования. Продуктивность педаго­гического процесса зависит от: 1) действия внутренних стиму­лов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интен­сивности, характера и своевременности внешних (обществен­ных, педагогических, моральных, материальных и других) сти­мулов.

5. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.
Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от:

1) интенсивности и ка­чества чувственного восприятия;

2) логического осмысления воспринятого;

3) практического применения осмысленного.

6. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.
Эффективность пе­дагогического процесса зависит от:

1) качества педагогической деятельности;

2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. Закономерность обусловленности педагогического процесса.
Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зави­сят от:

1) потребностей общества и личности;

2) возможностей (материально-технические, экономические и другие) общества;

3) условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и другие).

Следует предостеречь от ошибочного представления, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, дей­ствующие в педагогическом процессе. Последних гораздо боль­ше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.

Принципы педагогического процесса отражают требования к организации педагогической деятельности.

Принципы организации педагогического процесса:

1. Гуманистическая направленность.

2. Связь с жизнью и производственной практикой.

3. Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу (воспитывает не сам труд, а его социальное и интеллектуальное содержание).

4. Научность.

5. Ориентированность на формирование в единстве знаний и умений сознания и поведения.

6. Обучение и воспитание детей в коллективе (оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса).

7. Преемственность, последовательность и систематичность.

8. Наглядность.

9. Эстетизация (формирование эстетического отношения к действительности).

Принципы управления деятельностью воспитанников:

1. Сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.

2. Сознательность и активность учащихся (осознание учащимися технологии учения, владение приемами учебной работы, осознание прикладного значения теоретических идей).

3. Уважение к личности педагога в сочетании с разумной требовательностью.

4. Опора на положительное в человеке.

5. Согласованность требований школы, семьи и общественности.

6. Доступность и пассивность обучения и воспитания.

7. Учет возрастных и индивидуальных особенностей.

8. Прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития (смысловая память).

**Обучение в целостном педагогическом процессе: сущность, структура, динамика, движущие силы и противоречия**

Сущность обучения. Об обучении написано и сказано много: оно и "протекает", и "осуществляется", и "реализуется, оно и "передача" человеку определенных знаний, умений, навы­ков; оно и "целенаправленное взаимодействие преподава­теля и учащихся", в ходе которого решаются задачи обра­зования учеников, "целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению на­учными знаниями и навыками, развитию творческих спо­собностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений" (И.Ф. Харламов). Оно и "процесс деятельности преподавания и учения" и "познание или вид познавательной деятельности", и "совокупность по­следовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирова­ние умения применять их в жизни, на развитие самостоя­тельности мышления, наблюдательности" и др. Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания.

Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в ка­честве отдельных попыток, этапов к раскрытию сущности обучения. Но взятые в отдельности эти и другие аналогичные определения "обучение" не раскрывают его сущ­ность. Доказательством тому может служить хотя бы по­пытка охарактеризовать обучение как передачу человеку, ребенку определенных знаний, умений и навыков. На первый взгляд это утверждение может показаться верным: до обучения у ребенка знаний не было, после обучения они появились. Откуда взялись знания? От учителя. Он их дал обучающемуся.

Но знания, умения, навыки — не физические предме­ты, их передать просто нельзя. Они могут возникнуть в голове ребенка, человека только в результате собственной активности. Их нельзя просто получить, они должны по­лучаться в результате психической активности обу­чающегося и прежде всего мышления. Значит отношение "учитель — ученик" не может быть сведено к отношению "передатчик - приемник".

Содержанием обучения как процесса, на что справед­ливо обращает наше внимание В.К. Дьяченко в своих ра­ботах, является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающий и не владеет полнос­тью или частично обучаемый (см. В.К. Дьяченко. Органи­зационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. С. 44). Например, ученик овладевает каким-то ре­меслом: столярным, плотницким, слесарным и другим. Работа столяра, плотника или слесаря для него становится целью и содержанием учения. То же можно сказать об овладении ребенком техникой написания букв, счетом, таблицей умножения и т.п. Сама по себе эта деятельность — какой-то конкретный вид труда. Работа столяра, делающего табуретку, скамейку, стол, ящик, или методиста, состав­ляющего дидактические материалы по русскому языку, математике, не является обучением. Но этот труд может стать целью и содержанием обучения, если столяр берет ученика и обучает его столярному делу или учитель-методист становится за учительский стол и обучает ребен­ка технике написания букв, счету, таблице умножения, со­ставлению обучающих программ для ЭВМ. Тогда, непо­средственно к тому практическому делу, которым занима­лись и занимаются столяр и учитель-методист, присоеди­няется еще одна забота — обучение ребенка, подростка. Обучение — это то, чего непосредственно в столярном деле или деле методиста (ученого-методиста, методиста-практика) не было, и оно, на что справедливо указывает В.К. Дьяченко, отличается от столярного дела, дела мето­диста только тем, что включается еще общение их с учени­ком. Учитель, наставник, как справедливо их следовало бы теперь назвать, показывают, объясняют, ставят вопросы, дают задания своим ученикам, проверяют их, отмечают недостатки и ошибки, корректируют движения, действия, снова показывают, как нужно работать тем или другим инструментом, карандашом или ручкой, показывают об­разцы программ и т.д.

В приведенном примере обучение ремеслу включается в непосредственную трудовую деятельность. Сущность этого обучения, как и обучение грамотности или другому любому учебному предмету, выражается в педагогическом общении того, кто обучает, и того, кто учится. "В любом обучении как бы накладывается одна на другую и сли­ваются воедино не только деятельность обучаемого и обу­чающегося, но еще два вида активности: один — это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и ко­торую усваивает ученик, а другой — это прямое, непосред­ственное и косвенное, опосредованное общение". В этом и сказывается двусторонность процесса обучения: преподавание — деятельность учителя и учение — деятельность учеников.

Таким образом, обучение можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, уме­ния, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.

Внутренняя структура процесса обучения. Для организации учебного процесса необходимо хорошо знать те внутренние структурные компоненты, из которых он состоит. С этой точки зрения в обучении, как и во всякой чело­веческой деятельности, обычно выделяют следующие струк­турные компоненты: целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоциональ­но-волевой, контрольно-регулировочный и оценочно-результа­тивный. Все это позволяет представить внутреннюю структуру и организацию процесса обучения в виде схемы.

ОБУЧАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Определение  | Формирова-  | Определение  | Организация  | Придание  | Регулирова-  | Оценивание  |  |
| целей и задач  | ние  | содержания  | учебно-  | учебной  | ние и  | результатов  | П |
| учебной  | потребностей  | материала,  | познаватель-  | деятельности  | контроль  | учебной  | Р |
| деятельности  | в знаниях  | подлежащего  | ной деятель-  | учащихся  | за учебной  | деятельности  | О |
| учащихся  | и мотивов  | усвоению  | ности по  | эмоционально-  | дея  | учащихся  | Ц |
|   | учебной  | учащимися  | овладению  | положитель-  | тельностью  |   | Е |
|   | деятельности  |   | учащимися  | ного харак-  | учащихся  |   | С |
|   |   |   | изучаемым  | тера  |   |   | С |
|   |   |   | материалом  |   |   |   |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Осознание  | Развитие и  | Осмысление  | Восприятие,  | Проявление  | Самоконтроль  | Самооценка  |  |
| целей и задач  | углубление  | темы нового  | осмысление,  | эмоциональ-  | и внесение  | результатов  | О |
| учебно-позна-  | потребностей  | материала  | запоминание  | но-положи-  | коррективов  | учебно-  | Б |
| вательной  | и мотивов  | и основных  | учебного  | тельного  | в учебно-  | познаватель-  | У |
| деятельности  | учебно-  | вопросов,  | материала,  | отношения  | познаватель-  | ной деятель-  | Ч |
| учащихся  | познаватель-  | подлежащих  | применение  | и волевых  | ную деятель-  | ности  | Е |
|   | ной деятель-  | усвоению  | знаний на  | усилий в  | ность  |   | Н |
|   | ности  |   | практике и  | учебно-позна-  |   |   | И |
|   |   |   | последующее  | вательной  |   |   | Я |
|   |   |   | повторение  | деятельности  |   |   |  |

**Учебно-познавательная деятельность учащихся**

Осмысление данной схемы позволяет глубже уяснить сущ­ностную характеристику обучения как педагогического про­цесса и дидактические подходы к его практическому осущест­влению.

Эта схема, во-первых, указывает на то, что обучение носит двусторонний характер и обусловливает необходимость тесного взаимодействия педагога и учащихся на всех этапах учебной работы, начиная с постановки ее целей и кончая про­веркой и оценкой знаний. Если на каком-то из этих этапов тот или иной школьник «не включается» в учебно-познавательную деятельность, его обучение прекращается.

Во-вторых, выделение отдельных структурных компо­нентов этого сложнейшего процесса дает четкое представление о том, как нужно подходить к его организации. Как явствует из схемы, эта организация включает в себя постановку целей учеб­ной работы, возбуждение потребности учащихся в овладении изучаемым материалом, четкое определение его содержания, вовлечение учащихся в познавательную деятельность по его осмыслению, усвоению и т.д.

В-третьих, на схеме показано, что активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения не сводится только к использованию учителем отдельных методи­ческих приемов при изложении изучаемого материала, как это иногда представляется. Эта задача должна решаться на всех этапах учебного процесса: и при определении целей учебной работы, и при формировании потребностно-мотивационной сферы учащихся, и при структурировании содержания учеб­ных занятий и т.д.

Динамика процесса обучения. Все трудовые процессы, например, производственные, эксплуатационные, технологические подразделяются на циклы. Там, где они целесообразно выделены и обоснова­ны, представляется возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие воз­можности содержатся и в учебном процессе. Всякий труд, в том числе совместный труд учителя и учащихся, осу­ществляется в определенной среде и времени. Следова­тельно, учебный процесс подобно другим процессам должен иметь свои циклы.

НАЧАЛЬНЫЙ ЦИКЛ. Содержанием этого цикла яв­ляется овладение общей схемой учебного материала и ме­тодами его применения. Он занимает большую часть учебного времени. В данном цикле изучение и закрепле­ние нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно путем системати­ческого привлечения школьников к решению различного уровня сложности и трудности учебных задач.
В началь­ном цикле обучения реализуются следующие цели обуче­ния:

а) осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости изучаемого материала путем ана­лиза основных свойств и восприятие общей схемы данной темы;

б) освоение путей воспроизведения изучаемых знаний и метода их использования на практике.

В начальном цикле учебного процесса дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на расчленение, анализ основных свойств и признаков учеб­ного материала. Противоречие между ранее усвоенным и изучаемым, между обыденно-житейскими и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и ре­альными учебными возможностями школьников становит­ся движущей силой учения и развития.
Этот цикл учебно­го процесса состоит из трех основных этапов:

1) подготов­ка учащихся к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала;

2) предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью из­ложения учителя (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач;

3) контроль и самокон­троль успешности восприятия и понимания, а также пер­вичное закрепление изученного.
Система учебных задач как средство обучения должна обеспечить в начальном цикле обучения:

а) сопоставительное изучение учащимися новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными;

 б) формирование у школьников целостного представления об изучаемом пред­мете, категориях и закономерностях;

в) единство обучения и развития;

г) параллельное изучение и закрепление учебного материала.
Основными параметрами результативности об­учения в его начальном цикле являются:

1) самостоятель­ное воспроизведение изученного;

2) подтверждение фактами новых знаний;

3) дифференциация основных признаков учебно­го материала;

4) готовность к решению типовых задач.

ВТОРОЙ ЦИКЛ. К нему относится повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью этого цикла является конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний и ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрипредметного характера. Дидактическое взаимодей­ствие преподавания и учения направляется на сбор и ана­лиз фактов по данной теме. Во втором цикле учитель дол­жен нацеливать внимание учащихся на разрешение таких противоречий, как противоречие между знанием и способа­ми его применения, противоречие между знанием и формиро­ванием навыков и умений. Эти противоречия и их разумное разрешение являются стимуляторами и факторами перехо­да от одного уровня усвоения к другому, от менее кон­кретных знаний и навыков к более конкретным знаниям и навыкам. Данный цикл состоит из следующих основных этапов:

— воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;

— применение знаний на практике в ситуации внутри-предметного характера и формирование навыков и умений;

— анализ ранее неосознанных свойств учебного материа­ла (кумуляция или расширенное воспроизведение изученного).

Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям, качеством и быстротой решения учеб­ных задач.

ТРЕТИЙ ЦИКЛ. Основное содержание этого цикла — систематизация, обобщение понятий, генерализация уме­ний, использование содержания изученного и усвоенного - в жизненной практике, как при непосредственной помощи учителя, так и самостоятельно. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сопоставле­ние усвоенных понятий и приобретенных умений. При организации конкретной учебной и познавательной дея­тельности школьников используются межпонятийные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизнен­ные ситуации, в том числе и межпредметные. Показателем результативности обучения в этом цикле являются:

1) са­мостоятельное нахождение учащимися новых способов реше­ния проблем и задач;

2) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЦИКЛ. Проверяются и учиты­ваются результаты предыдущих циклов с помощью кон­троля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях. Намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.

Выделенные циклы учебного процесса хорошо разли­чимы. В каждом цикле содержатся новые качества, сторо­ны, свойства изучаемых понятий и категорий. Они позво­ляют открыть новые сферы деятельности учителя и уча­щихся с учебным материалом. Циклы учебного процесса представляют собой спираль, в каждом витке которой от­ражаются все стороны учебного процесса; цель — деятель­ность преподавания — средства преподавания и учения — дея­тельность учения — результат.

Движущие силы и противоречия процесса обучения. Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости — как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания ученика нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное.

Отечественными дидактами М.А.Даниловым, В.И.Загвязинским и другими установлено, что определяющее влияние на ис­торическое развитие обучения оказывают объективные требова­ния общества, прогресс производства, техники, науки, культу­ры, социальных отношений. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их зна­ний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (спо­собы познания) сторонами обучения (В.И. Загвязинский).
К ним относятся противоречия:

* между личным житейским опытом уче­ника и научными знаниями;
* между прежним уровнем знаний и новыми знаниями;
* между знаниями и умением их использовать;
* между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом;
* между более сложной познаватель­ной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А.Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практи­ческими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков уча­щихся, их умственного развития и отношений. Он считает, что опре­деление степени и характера трудностей в учебном процессе со­ставляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а та система трудностей, которые сочетаются с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведут к овла­дению научными знаниями и развитию познавательных сил уча­щихся. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно содержательно, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разре­шение противоречия явно осознается ими как необходимость. Усло­вием становления противоречия в качестве движущей силы обу­чения является соразмерность его с познавательным потенциа­лом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися по­знавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познан­ного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стрем­лении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся.