

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ

*В.М. Галузяк
Винница, ВДПУ им. М. Коцюбинского*

Существование различных концепций и моделей воспитания закономерно ставит вопрос об оценке их эффективности. Диапазон таких оценок довольно широк: от признания наиболее эффективной какой-либо одной модели до утверждения о принципиальном отсутствии универсальной, абсолютно эффективной стратегии воспитания.

Достаточно часто в оценке воспитательных подходов можно наблюдать дихотомическое, «черно-белое» мышление в стиле «все или ничего»: оперирование только двумя категориями для оценки теорий, событий, людей, поступков (плохое – хорошее). Вследствие этого подходы, которые в действительности расположены на некотором континууме, оцениваются как антагонистичные, взаимоисключающие. Чаще всего дихотомичность приобретает вид сильного крена в одну сторону, гиперболизации отдельных сторон педагогических явлений и процессов. Один из противоположных подходов обычно абсолютизируется и оценивается как безусловно положительный на фоне недостатков другого. Так, например, Ш.А. Амонашвили выделяет две диаметрально противоположные концепции воспитания: авторитарно-императивную и гуманистическую [1]. Первая стремится подчинить жизнь ребенка требованиям воспитателя, вторая ориентирована на интересы и склонности детей. Ш.А. Амонашвили резко противопоставляет обе концепции, подчеркивая деструктивность и даже античеловечность авторитарно-императивного подхода.

Как правило, подчеркиваются преимущества гуманистической (лично-ориентированной, диалогической, субъект-субъектной) стратегии воспитания, которая противопоставляется авторитарной (императивной, директивной, монологической, субъект-объектной). Такой «черно-белый» подход выглядит убедительным, понятным, поскольку отвечает жизненному опыту, где на каждом шагу встречаются противоположности: добро и зло, радость и горе и т.д. Однако эта простота обманчива, поскольку игнорирует реальную сложность и многоаспектность педагогической действительности. Во-первых, педагогическая деятельность осуществляется не в мире дихотомических оппозиций, а в континуальном пространстве, которое содержит целый спектр промежуточных вариантов между крайними полюсами (социализация – индивидуализация, индивид – коллектив, зависимость – свобода, объект – субъект, авторитарность – демократичность, традиция – инновация и т.д.). Проблема в том, что эти промежуточные позиции бывает достаточно сложно определить и осознать отличия между ними. Зато крайние варианты четко очерчены и понятны.

Во-вторых, ни один из полюсов в оппозиционной паре нельзя считать априори позитивным и противопоставлять его другому как негативному. В действительности обе противоположности в своей предельной выраженности являются негативными, поскольку представляют экстремальные позиции, неадекватные в большинстве ситуаций. В этом контексте уместно вспомнить идею Аристотеля о «золотой середине», которая означает срединный путь между крайностями, равновесие и гармонию. По мнению философа, благо связано с разумным выбором между двумя крайностями: в одной излишек чего-либо, в другой – недостаток. Например, храбрость – это не безрассудство (излишек смелости) и не робость (недостаток смелости). Важна именно середина, поскольку крайности истощают себя.

В-третьих, дихотомический подход не учитывает постепенности, эволюционности становления личности, ее субъектности (способности к самодетерминации). Нельзя

отрицать тот факт, что на начальном этапе воспитания отношения между ребенком и воспитателем имеют асимметричный характер, обусловленный объективными различиями в уровне их развития. Лишь постепенно, по мере становления ребенок приобретает качества и способности, необходимые для самоопределения и партнерского взаимодействия с окружающими. Сторонники гуманистического подхода часто игнорируют эту закономерность, воспринимая детей как изначально зрелых личностей, способных к ответственному самостоятельному выбору. Как данность воспринимается тот уровень личностной зрелости детей, который только лишь должен быть достигнут в процессе их воспитания.

Следует признать, что руководство и подчинение – необходимые элементы воспитательного процесса, что никоим образом не отрицает уважения к личности воспитанника. Нужно иметь в виду, что в воспитании мы имеем дело с развивающейся личностью, которая в процессе общения со взрослыми постепенно приобретает качества субъекта поведения. Становление личности предусматривает усвоение определенных нравственных ценностей и правил. «Самостоятельно такого усвоения не происходит. Оно обеспечивается системой внешних норм и ограничений, которые ребенок под руководством старших постепенно интериоризирует» [3]. Воспитание на этом этапе может рассматриваться как преимущественно одностороннее влияние воспитателя на ребенка. Но по мере его развития, формирования самосознания, усвоения нравственных ценностей изначально асимметричный воспитательный процесс постепенно приобретает взаимонаправленную форму, переходит на уровень субъект-субъектных отношений. Следовательно, равноправным участником взаимодействия воспитанник становится тогда, когда достигает соответствующего уровня личностной зрелости. Для воспитателя важно чувствовать темп этого поступательного процесса и способствовать ему, формируя у воспитанника нравственные ориентации, способность к волевой саморегуляции, ответственному самоопределению и одновременно постепенно расширяя свободу его действий.

На ранних этапах развития ребенка определенные элементы директивности в его воспитании вполне приемлемы и даже необходимы. С точки зрения культурно-исторической концепции развития личности (Л.С. Выготский), ребенок учится управлять своим поведением постепенно, перенимая регулирующую функцию, которая сначала принадлежит взрослому. Если же внешняя регуляция отсутствует, поведение ребенка может оставаться спонтанным в худшем смысле этого слова, то есть импульсивным и безответственным. По мере взросления ребенок приобретает способность принимать внешние, социальные нормы и ограничения как собственные жизненные установки. Этому способствует постепенная эволюция отношений со взрослыми, которые, теряя элементы авторитарности, становятся все более демократичными. Лишь когда воспитание ребенка постоянно осуществляется с авторитарных позиций, это может привести к деформациям в его личностном развитии. Другая крайность – предоставление детям абсолютной свободы – может породить распушенность и неспособность к самоконтролю. По мнению Г.А. Балла и М.С. Бургина, непродуктивными являются «попытки предоставления детям «максимальной свободы» без учета их возрастных особенностей и обеспечения процесса учения совершенными, научно и культурно апробированными нормами деятельности. Ведь приобщение к системам таких норм служит предпосылкой сознательного и свободного самоопределения личности» [2].

Следовательно, универсальных, абсолютно эффективных моделей воспитания не существует. Каждая из них имеет определенные преимущества и сферу пригодности, которая определяется прежде всего уровнем личностной зрелости воспитанников: чем выше этот уровень, тем менее директивным и более свободным должно становиться

воспитание. Различные модели воспитания (в частности, авторитарную и гуманистическую) стоит рассматривать не как альтернативные, а как этапы единой воспитательной стратегии, которая постепенно эволюционирует одновременно с личностным развитием воспитанников: от прямого, директивного формирования через не прямые воспитательные воздействия к содействию саморазвитию личности. Важно по мере личностного становления постепенно расширять свободу воспитанников, предоставлять им большее пространство для проявления инициативы и самостоятельности, готовить их к свободному ответственному выбору и самоопределению.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-66.
3. Степанов С. Воспитание без крайностей // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ

*И.И. Гарновская
Минск, РИПО*

Введение. Изучая особенности применения практико-ориентированного подхода при изучении информационных технологий (ИТ) и других дисциплин предметной области «информатика» на различных уровнях профессионального образования в приложении к разнообразным отраслям профессиональной деятельности нами был выявлен ряд проблем, препятствующих активному освоению инструментами ИТ, связанных с инновационным характером изучаемого материала, необходимостью изменения старых, привычных способов действия и мышления, освоения новых приёмов работы. Цель нашего краткого исследования – разработать и представить методику, позволяющую обучаемым активно и творчески осваивать инновации в сфере ИТ, адаптировать изучаемые приёмы и инструменты к профессиональным и социальным целям и задачам. Актуальность предлагаемой методики состоит в её универсальности относительно различных областей профессиональной деятельности, практической ориентированности с учётом профессиональных и социальных потребностей специалистов.

Материалы и методы. Исследование проводилось с использованием методических материалов, отбор и разработка содержания которых осуществлялись по предложенному автором принципу практико-ориентированных тематических параллелей. В основу практико-ориентированных задач и упражнений была положена профессиональная и социальная практика специалистов, а также современные и актуальные направления научных исследований.

Практико-ориентированные задачи и упражнения в данном случае выполняют в образовательном процессе по дисциплинам предметной области «Информатика» следующие ниже перечисленные функции:

1. Обучающая функция (учебно-методическая). Является основной функцией в образовательном процессе. В нашем случае заключается в освоении базовых компонентов учебной программы, направленной на обучение применению информационных технологий в практической деятельности, а именно:

– Изучение эффективных приёмов работы с текстовым редактором.