

нятые мировым сообществом, и то, что все это делается для наших людей – граждан России. Важнейшим инструментом, позволяющим защитить, помочь человеку в современных сложных социально-экономических реалиях, является именно система социальной работы с населением, оснащенная постоянно совершенствуемыми правовыми регуляторами – правовыми нормами.

*И.А.Протасова*

### **Формирование методологической культуры будущего социального педагога в процессе решения учебных задач**

Одной из актуальных задач подготовки современного педагога является формирование у него методологической культуры. Однако до настоящего времени в научной литературе не сложилось единого понимания самого феномена методологической культуры, его структуры и функций в педагогической деятельности, источников и путей формирования.

На необходимость овладения педагогом методологической культурой указывают в своих исследованиях О.С.Анисимов, В.С.Безрукова, Е.В.Бережнова, Е.В.Бондаревская, П.Г.Кабанов, В.В.Краевский, Р.А.Куренкова, Л.М.Кустов, Н.М.Таланчук, А.Н.Ходусов и др.

Е.В.Бондаревская и С.В.Кульневич связывают методологическую культуру педагога с его готовностью к осуществлению лично-относительно ориентированной, смыслопоисковой, смыслотворческой (методологической) деятельности, направленной на обретение им собственной педагогической позиции среди противоречивых педагогических реалий [1, 2]. Данная точка зрения является отражением доминирующих тенденций новой образовательной ситуации, характеризующейся наличием противоречия между протекающими в системе образования инновационными процессами и отсутствием у педагога необходимой теоретической подготовки, что породило «феномен шаманства и авантюризма» [1, с. 108].

В.А.Мосолов рассматривает методологическую культуру как «способность объяснять, глубоко понимать, применять не только диалектику науки, но и диалектику педагогических действий» [3]. Е.В.Бондаревская в противовес имеющему место в психолого-педагогической литературе мнению, связывающему методологическую культуру с научной деятельностью и ограничивающую ее рамками философской методологии, указывает на необходимость овладения педагогом методологией «практико-ориентированной», дающей ему в руки «средства и методы рефлексии, анализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности» [1, с. 105].

Аналогичной точки зрения придерживается В.Н.Кириллов, полагающий, что методологическая культура педагога не может быть сведена к «знанию об исследовательской процедуре» и заключена только в рамки философской методологии. Профессиональная деятельность, по его мнению, характеризуется не только наличием философской (общенаучной) рефлексии, но и внутренней рефлексией, связанной с «методикой и логикой осуществления деятельности и аналитико-конструктивной, контрольно-проверочной функциями личности по отношению к данному виду деятельности» [4, с. 76].

В.А.Сластенин и В.Э.Тамарин связывают методологическую культуру педагога с пониманием им сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов [5].

Методологическая культура рассматривается как часть общечеловеческой духовной культуры (В.Н.Кириллов, А.Н.Ходусов); как часть (ядро) профессиональной культуры педагога, включающей и другие виды культуры: умственного труда, общения, речи и т.д. (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, Л.М.Кустов); как особый склад (вид, форма) мышления (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич).

Мы разделяем точку зрения Л.М.Кустова, в соответствии с которой данное понятие включено в качестве составляющей части в более широкое понятие «профессиональная культура педагога». Это позволяет определить направление научного поиска, связывая его непосредственно со структурой личности и деятельности педагога в построении модели методологической культуры и последующего ее формирования у студентов в условиях педагогического образо-

вания. «Проблема методологической культуры педагога, – отмечает Л.М.Кустов, – вне контекста его профессиональных качеств и деятельности, в которой он выступает в роли субъекта сознательной профессиональной активности, не имеет смысла» [6, с. 39].

Рассмотрение методологической культуры как составной части профессионально-педагогической культуры позволяет в качестве ее компонентов выделить методологические знания, умения и навыки, необходимые в научной и практической деятельности. Разработанный П.Г.Кабановым «уровневый подход», выделение на его основе в методологической культуре педагога философского, общенаучного и педагогического уровней дают возможность структурировать методологические знания и умения педагога, наполнить их соответствующим содержанием.

Однако если содержательный компонент методологической культуры – методологические знания – приобрел статус научного термина, то деятельностный компонент – методологические умения – не нашел широкого отражения в научной литературе. Некоторые авторы предпочитают использовать понятие «умения, входящие в состав методологической культуры», а не «методологические умения». Правомерность употребления термина «методологические умения» можно обосновать исходя из следующих позиций. Знания, являясь элементами какой-либо деятельности, не составляют самостоятельного элемента целобразования, не существуют сами по себе, в основе их лежат конкретные умения, отражающие, в свою очередь, реальные жизненные задачи [7]. Специалиста, по мнению Н.Ф.Талызиной, необходимо обучать пользоваться знаниями в составе умений, адекватных задачам, с которыми он встретится в своей профессиональной деятельности, в то же время знания являются теоретической основой деятельности педагога.

Психолого-педагогические знания служат основой подготовки социального педагога. В их структуре выделяют четыре подсистемы: знание основ методологии педагогики, знание основ дидактики, знание основ теории воспитания, знание основ управления педагогическими системами (О.А.Абдуллина). Методологические знания – это инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности педагога, позволяющий ему самостоятельно ориентироваться в сложных динамичных процессах перестройки воспитания, дающий

«ключ к принятию профессионально обоснованных, нестандартных и новаторских решений» [5, с. 82].

В педагогической литературе сделана попытка определить составляющие (содержание) методологических знаний как части целостной системы знаний педагога. Так, В.Н.Кириллов выделяет следующие их компоненты: знание о социально-философских проблемах современного образования; знание о составе знания, его формально-логической структуре, тенденциях развития, средствах и методах добывания и выражения знания, общегностических принципах и закономерностях научного и учебного познания; знание о диалектическом и систематическом мышлении; знание о структуре деятельности вообще и о структуре учебно-познавательной деятельности в частности; знание о внутренних и внешних отношениях дисциплин психолого-педагогического цикла и о функциональном выходе дидактики к общенаучным и специальным дисциплинам через теорию и методику обучения [4].

П.Г.Кабанов относит к методологическим знаниям: знание истории педагогики и современных педагогических теорий, основных принципов, используемых в качестве методологических установок в педагогике (педагогический уровень); знание общенаучных принципов: редукционизма, эволюционизма, рационализма (общенаучный уровень); знание альтернативных педагогических теорий, базирующихся на противоположных методологических принципах, детерминированных различными мировоззренческими установками (философский уровень) [7].

Отсутствует в педагогической литературе и единый подход к рассмотрению содержания и структуры методологических умений педагога; раскрытие их позволило бы выделить то ядро знаний и операциональной стороны деятельности, которое следует сформировать у студентов в процессе их подготовки в вузе [4]. Проведенный анализ научной литературы по данной проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Собственно методологические умения либо не находят отражения в имеющихся классификациях, либо включены в состав исследовательских умений педагога. Актуальность их рассмотрения в современных исследованиях связана с разработкой и построением модели личности педагога, обладающего высокой методологической культурой.

2. К методологическим умениям большинство исследователей относят умения целеполагания, анализа, синтеза, прогнозирования, моделирования, конструирования и проектирования педагогического процесса, рефлексии собственной педагогической деятельности, что фактически отражает структуру теоретического мышления (анализ как способность к выделению генетически исходного основания, к отвлечению от превходящих, внешних, несущественных особенностей; рефлексия как способность человека к оценке собственных действий; планирование (мысленное экспериментирование) как способность к поиску и построению системы возможных действий (В.В.Давыдов)) и свидетельствует об отождествлении теоретических и методологических умений педагога как совокупности аналитико-прогностических, проективных и рефлексивных умений.

3. Структурная идентичность не означает идентичности содержательной. Существенная разница заключается в самом характере деятельности педагога; деятельность, основанная на теоретических умениях, – это деятельность на уровне реализации цели, внедрения педагогической теории, когда педагог выступает в качестве транслятора новых педагогических идей, технологий обучения и воспитания. Овладение педагогом методологическими умениями позволяет ему осуществлять деятельность на уровне целеполагания, разработки и внедрения педагогических инноваций, стать активным субъектом инновационных процессов. Если в условиях традиционной системы образования высший уровень профессиональной деятельности педагога определялся его теоретической готовностью к осуществлению деятельности на исполнительском уровне, что предполагало владение умением использовать теоретические знания в решении практических задач, то современный уровень деятельности педагога детерминирован его теоретической готовностью более высокого порядка. Это означает, что решение практических задач должно осуществляться им на уровне концептуального видения развития педагогических процессов.

Исходя из вышеобозначенных позиций, нами была разработана модель методологической культуры социального педагога, включающая следующие компоненты и соответствующее им содержание:

- *аналитико-прогностический* (готовность педагога к анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности воспитанников, педагогических процессов на основе знания

питанников, педагогических процессов на основе знания философии и истории педагогики, социально-философских проблем современного образования, закономерностей педагогических процессов, принципов и методов научного исследования);

- *проективный* (готовность педагога самостоятельно определять цели и задачи, содержание образования, технологии воспитания в зависимости от типа образовательного учреждения в условиях вариативности и дифференциации образования, осуществлять проектно-творческую деятельность, вести педагогические эксперименты на основе закономерностей педагогического процесса, методов научного исследования, системно-деятельностного и личностно ориентированных подходов в воспитании);

- *рефлексивный* (готовность педагога в процессе самоанализа и самооценки критически осмысливать собственную деятельность и самого себя как ее субъекта, способность к рефлексии профессионально-педагогической деятельности на основе знания закономерностей психологических процессов, методов научного исследования).

В соответствии с системно-деятельностным подходом процесс формирования личности будущего педагога в системе вузовского образования осуществляется в деятельности, по возможности моделирующей деятельность педагога-профессионала. В ходе нее студенты ставятся перед необходимостью решать соответствующие педагогические задачи (задачный подход в обучении), рассматриваемые нами как средство формирования методологической культуры будущего социального педагога.

Под педагогической задачей понимается осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению [8]. Другими словами, педагогическая задача определяется как осознаваемая проблемная ситуация, связанная с необходимостью перевести учащихся с одного уровня обученности и воспитанности на другой.

А.М.Матюшкин рассматривает проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, ха-

рактизирующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [9, с. 32].

В дидактических целях педагогические ситуации подразделяются:

- по месту возникновения и протекания (ситуации в школе, семье и т.д.);
- по сущности педагогического процесса (ситуации дидактические, воспитательные и учебно-воспитательные);
- по взаимодействующим в ситуациях субъектам и объектам воспитания (педагог – класс, родители – дети и т.д.);
- по заложенным в ситуации воспитательным перспективам (стратегические, тактические, оперативные);
- по возможности постановки различных видов задач профессионально-педагогического обучения (для накопления информации, развития творческого мышления и теоретических знаний, развития педагогических организаторско-управленческих качеств у будущих учителей) [10].

Соответственно выделяют различные типы педагогических задач: дидактические и воспитательные; стратегические, отражающие объективные потребности общественного развития и определяющие исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности; тактические, связанные с определенным этапом решения стратегических задач; оперативные, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности и т.д. [11].

Продуктивно педагогические задачи могут быть решены при условии самостоятельных действий учащихся, если они подчинены у них формированию знаний, умений, навыков и отношений. В этом случае речь идет о задачах учебных. Под учебными понимаются задачи, решаемые студентами в различных видах деятельности, специально организованной с целью формирования профессионально ценных качеств личности, умений и навыков будущих педагогов [12]. Эти задачи предлагаются студентам в готовом виде или формируются ими с помощью преподавателя, студент же при этом определяет способы решения.

Существуют различные классификации учебных задач. Предложенная Л.Ф.Спириным и В.А.Сластениным классификация включает в себя задачи, выполняющие следующие функции: формирования методологии и овладения теоретическими знаниями; овладения практическими знаниями, нормами и правилами педтехники (инструментовки); развития оперативного мышления; формирования профессионально-педагогических умений [10].

Наиболее эффективной формой организации учебно-познавательной деятельности будущих социальных педагогов, позволяющей использовать учебные задачи с целью формирования у них методологической культуры, на наш взгляд, являются психолого-педагогические практикумы. Практическая деятельность студентов служит системообразующим стержнем содержания педагогического образования, поскольку общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности педагога в том случае, если они присваиваются, вырабатываются в процессе не только познавательной, но и преобразовательной деятельности. Такая деятельность представлена практикумами, позволяющими обеспечить наглядность, конкретность, актуализацию и применимость теоретических знаний в различных педагогических ситуациях целостного образования и в то же время обеспечить формирование профессионально значимых умений и навыков, качеств личности будущих педагогов.

Нами был разработан комплекс учебных задач, предназначенных для студентов I – III курсов Социального института РГППУ, обучающихся по специальности 031300 – Социальная педагогика (курсы «Общие основы педагогики», «Педагогические теории, системы, технологии»). Задачи направлены на формирование основных компонентов методологической культуры: аналитико-прогностического, проективного и рефлексивного. В ходе практических занятий студенты решали учебные задачи различной степени сложности. Приведем некоторые из них:

- на основе анализа заданной педагогической ситуации самостоятельно сформулируйте проблему (вопрос);
- по заданной ситуации дайте психолого-педагогическую характеристику объектов и субъектов воспитания и их взаимоотношений;



- решите сформулированную педагогическую задачу на основе строгого применения законов и правил формальной логики;
- решите педагогическую задачу на основе педагогических знаний, диагностики и прогнозирования поведения участников ситуации;
- осуществите поиск или моделирование педагогической ситуации, используя научную литературу или факты реальной педагогической практики (в частности, своей собственной);
- проведите классификацию ситуаций из практики воспитательной работы (подобранных или заданных): по месту возникновения и протекания; по сущности педагогического процесса; по взаимодействующим субъектам и объектам воспитания; по заложенным воспитательным перспективам (стратегические, тактические, оперативные);
- осуществите профессионально-педагогический самоанализ личности в условиях конкретной ситуации и наметьте план самовоспитания;
- проанализируйте педагогическую ситуацию, используя различные сочетания творческих заданий и т.п.

В психолого-педагогической литературе нет единого подхода к рассмотрению самого механизма решения педагогических задач. В.А.Сластенин, исходя из общей теории управления, процесс решения педагогических задач сводит к ряду этапов: анализу педагогической ситуации; целеполаганию и планированию; конструированию и реализации педагогического процесса; регулированию и корректированию; итоговому контролю и учету полученных результатов.

Я.И.Пономарев делит педагогические задачи на два класса. Первый класс составляют задачи, которые могут быть решены с помощью осознаваемых способов и приемов. Знания, умения и навыки, используемые при решении, остаются в рамках осознаваемого. Средством управления ходом решения этих задач является алгоритмизация. Второй класс задач включает в себя те задачи, в решении которых важную, а иногда и доминирующую роль играет подсознание, интуиция. В решении таких задач ученый выделяет следующие фазы:

- логического анализа (опора на знания, высокий уровень осознанности процессов и действий);

- интуитивного решения;
- вербализации интуитивного решения, на которой осознанным оказывается не только результат, но и способ решения (процессуальная сторона);
- формализации вербализованного решения, придания найденному решению окончательной, логически завершенной формы [13].

В.И.Загвязинский считает, что алгоритм решения задачи зависит от характера решаемых проблем. Он выделяет два типа проблем (и соответствующих им задач): простые и сложные. Сложные проблемы (задачи) по структуре решения В.И.Загвязинский делит на две категории: 1) проблемы (задачи), основные этапы решения которых можно спланировать заранее (проблемы, поддающиеся предварительному членению); 2) проблемы (задачи), этапы решения которых определяются только в ходе самого решения, поэтому каждый последующий вопрос становится возможным сформулировать только после ответа на предшествующие вопросы, такие задачи не поддаются предварительному членению. Способом решения задач, поддающихся предварительному членению, является составление плана (программы), иногда схемы решения, и поэтапное выполнение запланированных действий. Способами решения задач, не поддающихся предварительному членению, являются выдвижение и проверка гипотезы, эвристическая беседа [14].

Решение педагогических задач студентом, как указывает В.А.Сластенин, отличается от решения аналогичных задач учителем-профессионалом. Учитель при решении типичных задач обращается к набору способов решения, хранящихся в его памяти, студент же испытывает затруднения в решении задач, не имея практического опыта, что обуславливает необходимость алгоритмизации операций при разработке и решении педагогических учебных задач, введения элементов программированного обучения.

Учитывая специфику решения педагогических задач студентами, в основу организации практических занятий, наряду с принципами проблемного обучения, нами были положены принципы программированного и алгоритмизированного обучения. Использование программированного обучения позволяет установить прочную внутреннюю и внешнюю связь, т. е. получить информацию о результатах

усвоенных знаний; оно развивает самостоятельность, открывает возможность каждому студенту работать в присущем ему темпе и ритме. В то же время, по мнению В.И.Загвязинского, в ходе программированного обучения проявляются лишь элементы подлинной самостоятельности учащихся, а их работа в целом не выходит за рамки воспроизводящей (репродуктивной) деятельности. Разработанная им информационно-проблемная технология обучения, положенная нами в основу учебных занятий, позволяет совместить достоинства программированного и проблемного обучения и достичь желаемых результатов.

В целом же, решая на практических занятиях различного типа педагогические задачи (как репродуктивные, так и эвристические), будущие социальные педагоги овладевают аналитико-прогностическими, проективными и рефлексивными знаниями, умениями и навыками, что является необходимой составляющей подготовки современного педагога.

#### Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В.* Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя: Сб. Ростов-н/Д., 1989.
2. *Кульневич С.В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5.
3. *Мосолов В.А.* Формировать методологическую культуру учителя // Сов. педагогика. 1991. № 10.
4. *Кириллов В.К.* Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза // Новые исслед. в пед. науках. 1991. № 1 (57).
5. *Сластенин В.А., Тамарин В.Э.* Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. 1990. № 7.
6. *Кустов Л.М.* Подготовка учителя трудового обучения к исследовательской деятельности в условиях системы повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993.
7. *Кабанов П.Г.* Методологическая культура педагога: Проблема уровней и содержания // Образование в Сибири. 1995. № 1.

8. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки: Сб. ст. М., 1976.

9. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

10. *Стирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л.* Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль, 1974.

11. *Кузьмина Н.В.* Основы вузовской педагогики: Учеб. пособие. Л., 1973.

12. *Кустов Л.М.* Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара, 1993.

13. *Пономарев Я.А.* Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии и творчества: Сб. М., 1983.

14. *Загвязинский В.И.* Методология и методика педагогических исследований: Учеб. пособие. Тюмень, 1976.

*Т.И.Зубкова*

## **Предметная область профессиональной деятельности социального педагога**

Развитие любого общества тесно связано с углублением общественного разделения труда и появлением новых профессий, что ставит проблему определения их предметной области в системе общественного разделения труда.

Профессиональная деятельность социальных педагогов в России появилась сравнительно недавно – в 1991 г. В европейских странах понятие «социальная педагогика» как отрасль педагогического знания используется с конца XIX в. В настоящее время в странах Западной Европы социально-педагогическая деятельность прочно закрепилась в системе общественного разделения труда и утвердилась как профессия. Однако, в силу того что данная профессия существует всего несколько десятилетий, еще четко не выделились черты предметной области профессиональной деятельности социального педагога.