

Литература

1. Байдук В. В. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т.», 2007. – Ч. 1. – 246 с. Ч. 2. – 253 с.
3. Бондарь А. В. Концепция и технология воспитательной работы на биологическом факультете Казанского государственного педагогического университета. – Казань, 2004.
2. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2003. – С. 137–144.

В. А. Герт

ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НОРМА

Нормирование условий, содержания и результатов педагогического процесса нуждается в поиске норм самого процесса. Таковыми являются нормы деятельности оценивания, которые поддерживают обратную связь между педагогом и обучающимся. Однако нормы деятельности оценивания являются только компонентом фундаментальной структуры педагогического процесса – диалога. Совместная деятельность педагога и обучающихся именно в пространстве и динамике диалога создает оптимальную организацию перехода и перевода условий, содержания, технологий, средств, целей, мотивов и т. п. в компетенции и компетентность выпускников и специалистов.

Rate setting conditions, content and results of pedagogical process needs the search for the standards of the process itself. These are the standards of the activity of the evaluations which support feedback between a teacher and a student. However, the standards of the activity of evaluation are only the component of the fundamental structure of pedagogical process – a dialogue. In the space and dynamics of a dialogue the joint activity of a teacher and a student creates the optimum organization to transfer of conditions, content, technologies, means, purposes, motives, etc. to the competence of graduates and specialists.

Социальные нормы характеризуются императивностью, единством оценочного и предписывающего компонентов, наличием средств контроля и оценки и определенных социальных санкций, внешней формой выражения (например, юридические нормы проявляются в правовых актах, нравственные – в общественном мнении, традициях и обычаях, религиозные – в священных писаниях и проповедях, эстетические – в художественных принципах, нормы общественных и государственных организаций и учреждений – в законах, уставах, положениях и т. п.).

Педагогические нормы, естественно, относятся к социальным нормам. Их особенности заключаются, в первую очередь, в ориентации на оптимальные возможности развития личности – на образование человека. По сравнению со многими нормами, «сильными» по ограничениям, контролю, определению интервала допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, педагогиче-

ские нормы являются регуляторами «слабых» взаимодействий. Они по своей природе призваны содействовать созиданию, творческому освоению социума и его социального опыта. Педагогические нормы должны соответствовать природе человека и реализации ее потенциала.

Часто под отклонениями от нормы понимают девиантное поведение как нарушение человеком принятых в социуме ценностно-нормативных ориентаций. Но, по определению Р. Мертона, девиантное поведение – это чаще всего нормальная реакция нормальных людей на ненормальные условия. Все зависит от того, какова «норма условий», что она отражает и чьи интересы обслуживает.

Если нормой социума является применение насилия для разрешения проблем, то у людей вырабатываются установки на возможное насильственное решение собственных конфликтов. Если нормой являются прагматические ориентации на материальные блага, а большинство населения лишено возможности (условий) получить их законным путем, то рост девиантного (преступного) поведения можно считать закономерным следствием существующей разрегулированности между мерой труда, его оплатой и мерой потребления. Переход ненормальности «средств» или «условий» в ненормальность личностных качеств, их закрепление и проявление в поведении – вот круг проблем определения отклонений от нормы.

Нормальные условия призваны удовлетворять жизненно важные – витальные – потребности человека, обеспечивать его безопасность, охрану жизни и здоровья. Кроме того, они должны отвечать социальным потребностям в общении с другими людьми, самореализации, в смыслообразовании. Нормы материально-технических и санитарно-гигиенических условий составляют основу организации образовательного учреждения и оцениваются в соответствии с целями, задачами и возрастными особенностями обучающихся в процессе лицензирования. Педагогические условия проверяются на соответствие требованиям воспитания и обучения во время аттестации образовательного учреждения. Многие требования к содержанию и методам обучения и воспитания (к программам и педагогическим технологиям), к среде и возможностям развития личности, к характеру взаимодействий взрослых и детей входят в государственные стандарты дошкольного, школьного, начального, среднего и высшего профессионального образования. Для нормирования условий, содержания педагогического процесса и его результатов необходима дальнейшая разработка стратегии стандартизации современного образования.

Б. К. Коломиец выделяет следующие основные функции государственных образовательных стандартов:

- норма, база, основание оценки уровня, качества образования и квалификации выпускников;
- системообразующая компонента, определяющая обязательную часть, структуру, содержание и качество образования;
- основание системной согласованности и преемственности образовательных программ разных уровней и ступеней образования;

- системообразующая компонента в управлении качеством образования;
- основа для объективной оценки образовательных учреждений, их образовательных программ;
- основа для признания и установления эквивалентности дипломов, других документов иностранных государств об образовании;
- одно из основных средств формирования и проведения прогрессивной, гибкой общегосударственной и общенациональной политики в области содержания и уровня (качества) образования, в том числе, обеспечения адекватных мировому уровню общей и профессиональной культуры личности, ее интеграции в мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества;
- сохранение единого образовательного пространства РФ [1].

Полифункциональность ГОС осуществляется в условиях пересечения интересов многих субъектов – обучающихся, педагогов, родителей, руководящих работников, политиков.

Серьезная работа проведена по стандартизации минимума содержания учебных дисциплин и образовательных программ. Новое поколение ГОС на основе компетентностного подхода, с позиций которого обсуждаются вопросы о конечных результатах образовательного процесса, надпредметных и надпрофессиональных качествах специалиста, личностной мобильности и личностных метакачествах специалиста.

Ранее ответы на эти вопросы сводилась к формулированию требований – знать, уметь, иметь, владеть, обладать. Сейчас важно решить вопрос «иметь или быть?». Чтобы специалисту «быть», требования должны превратиться на основе образовательной программы в деятельностно освоенные и оформленные компетенции.

Компетенция понимается в 2-х смыслах:

- как круг полномочий должностного лица или учреждения (отсюда и возможны требования социума к специалисту);
- как деятельностное оформление способностей специалиста по возможностям реализации этого круга полномочий.

В ст. 32 «Компетенция и ответственность образовательного учреждения» Закона РФ «Об образовании» по сути определен круг компетенций, должностных и функциональных обязанностей педагогического коллектива и педагога [3].

Социумом или работодателем вырабатываются требования, должностные обязанности; которым должны соответствовать деятельность специалиста и его профессиональные способности. Степень этого соответствия и называется компетентностью, поэтому ее можно определить как формирование готовности специалиста к действию в типичных (нетипичных) социальных ситуациях, к оптимальному использованию или созданию потенциала социума по принципу «здесь и сейчас».

Компетенции являются результатом личностного развития в процессе обучения, воспитания, самообразования и самовоспитания. Можно ли ожидать возникновения компетенций, если они не формируются или формируются стихийно? Возможен ли хороший результат при отсутствии норм процесса обучения и воспитания?

При обсуждении «нормы» в сфере образования следует принимать во внимание неоднозначность самого термина. С одной стороны, нормой считается устойчивое регулятивное или референтное образование, которое утверждено, признано и оправдано научным и образовательным сообществом. С другой стороны, этим же термином обозначаются нормы в статистическом смысле, которые оказываются общими для значимого большинства членов сообщества и проявляются на уровне их активности в деятельности. Из этого следует, что проблема нормы в образовании имеет релятивистскую окраску, т. е. с развитием социума нормирование условий, содержания и результатов педагогического процесса изменяется.

Релятивизм педагогических норм осуществляется в оценочной деятельности педагога в соответствии с условиями, социальной ситуацией, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Для деятельности оценивания, конечно, важен итог (включая компетенции) обучения и воспитания, но для личностного развития обучающихся важнее текущее оценивание разных видов деятельности.

Однако оценивание достижений обучающихся – это оценивание образовательного процесса как организованной педагогами системы деятельности, включая характер отношений внутри этой деятельности. Собственно, кроме знаний, оценивается наличие целеполагания, мотивации, осмысленных учебных действий, самоконтроля, самооценки как необходимых компонентов образовательного процесса. Степень развитости этих компонентов является показателем профессионализма педагога и динамики достижений обучающихся. Таким образом, содержание образования в соответствии с ГОС «оформляется» общеучебными деятельностными компонентами каждым обучающимся на основе индивидуальных интересов, способностей, ожиданий, планов и т. д., то есть оно глубоко индивидуализировано.

Обучающиеся нуждаются в эффективной обратной связи. Оценивание педагогом не только результатов обучения, но и самого процесса, помощь и поддержка в самооценке собственной учебной деятельности каждого ученика обеспечивают эту обязательную функцию учебного цикла. На основе оценивания педагог развивает готовность обучающихся

- определять собственные цели в учебной деятельности;
- адекватно интерпретировать собственные успехи и неудачи;
- оптимизировать свою учебную деятельность и «оградиться» от ненужной и надуманной конкуренции;
- переводить ожидания и пожелания других в собственные планы;
- соотносить интересы общества и государства со своими интересами.

Оценивание является регулятором образовательного процесса. Регулирование обратной связи осуществляется между целями, задачами педагога (учащегося) и результатами, между ожиданиями, планами педагога (учащегося) и результатами, между применяемыми технологиями, алгоритмами, методиками, инструментарием педагога (учащегося) и результатами. Формируется саморегулирование учебной деятельности, где самооценка обучающегося осуществляется во взаимодействии его наличных и оцененных позиций «я знаю», «я хочу», «я могу», «я должен».

Различия в степени сформированности и рассогласования личностных позиций определяют уровень освоения ГОС – базовый, оптимальный, расширенный и творческий. Применение разноуровневых заданий реализует регулируемую функцию оценивания педагога, а наличие выбора заданий соответствующего уровня – саморегулирующую функцию самооценки обучающегося.

Обратная связь в оценивании – одно из необходимых условий успеха совместной педагогической деятельности (педагога и обучающихся, педагога и родителей, педагога и коллег).

Перспективы разрешения проблем образования связывают с развитием его **гуманизации**. Переход к личностно-ориентированному образованию предполагает диалогизацию образовательного процесса. Диалог – это соучастие, согласие, сотрудничество, сочувствие, доверие, понимание, взаимность, взаимодействие, не только **со-общение**, но и **со-переживание**, и **со-действие**. Условиями диалога (а иногда и его результатом) являются взаимные уважение, доверие и ответственность, которые выражают **открытость** участников педагогического процесса, т. е. выход участников за пределы самих себя к другому [2].

Монологизация со-общения деформирует реализацию открытости участников диалога. Педагог начинает выполнять ограниченную функцию «справочника», «дрессировщика», «экзекутора» и т. п., особенности личностного отношения учителя и ученика остаются за пределами пространства диалога. Психическое и нравственное благополучие в таком диалоге учителем игнорируется, а значит, у ученика не формируются и не развиваются необходимые качества и умения.

Диалог может способствовать развитию **субъектности** ученика, которая в педагогике подразумевает **единство сознания и деятельности**, знаний и действий, мысли и чувства. Проявление субъектности учителя является обязательным условием развития субъектности ученика. Благодаря успешности совместной учебной деятельности формируется позитивная мотивация, проявляется глубина со-переживания и со-чувствия. Диалогизация способствует развитию субъектности не только на уровне действия по отношению к чему-либо, но и ответственности перед кем-либо.

Субъектность поддерживает осмысленное единство знания и действия, знания и чувства, действия и отношения, чувства и действия и т. д., что, собственно, и есть движение смыслов, обновление смыслов как взаимное обога-

щение и дополнение участников диалога. Когда смыслы и ожидания ученика совпадают со смыслами и ожиданиями учителя, тогда происходит встреча в пространстве диалога и педагог выступает в качестве «мастера», «идеала», «друга», «врачевателя» и т. п. Учитель создает условия заинтересованного, равноправного взаимодействия в образовательном процессе, а у ученика в этих условиях развиваются «качества» диалога, происходит его самореализация, поддерживающая длительность диалога в учебном и, шире, образовательном пространстве. Субъектность, успех и успешность, позитивная мотивация и оптимизм, ответственность и смыслы из качеств пространства диалога превращаются в качества субъектов диалога. При последующих взаимодействиях эти качества становятся необходимыми условиями совместной деятельности, и педагогический процесс обретает некоторую устойчивость.

Диалогизация привносит в образовательный процесс возможности выбора приоритетов в ценностных отношениях, внимание к трудностям в достижении успеха, ответственность за результаты собственной деятельности. Расширение пространства диалога (как движение по освоению и обновлению смыслов) внутри учебного пространства и вытеснение монологизации, предметоцентризма, авторитарности – путь обретения психологического и нравственного благополучия участников образовательного процесса, когда педагогическая «норма» начинает соответствовать «норме» личностного развития. И, наоборот, нарушения пространства диалога нивелируют отличительные особенности и достоинства педагогических систем и инноваций педагогов, деформируют развитие обучающихся.

Вне движения и развития смыслов в пространстве диалога образовательный процесс является навязываемой со стороны взрослых социальной технологией социализации детей. Доминирование рационализма в учебном процессе, предметоцентризма, монологичности, ограничения психомоторики и двигательной активности дезинтегрируют и рассогласовывают природосообразную целостность индивидуального бытия учащихся. Методика организации учебного процесса вне живого дела в замкнутом образовательном пространстве вызывает дидактогенные изменения в состоянии детей, делает весьма ненадежным психологический и ценностный барьер против негативных внешних воздействий. Разрушение физического, психического и нравственного здоровья может фиксироваться как отсутствие сформированных личностных качеств, которые возможны и должны быть у детей определенного возраста. В связи с этим тем более важным является вопрос об ответственности субъектов диалога за его последствия, динамическую направленность.

Обогащение и дополнение при встрече в диалоге учителя и ученика взаимны, следовательно, ответственность за динамику диалога также взаимна. Учащиеся при формировании ответственности за свой выбор, свои действия проходят примерно ту же последовательность этапов углубления смыслов диалога, что и педагоги: через знания и осознание, понимание и целенаправленные действия, их осмысленное единство и ответственное отношение к ним и за них.

Несомненно, пространство и динамика диалога зависят от возрастных особенностей, уровня компетентности и компетенций, приоритетов в ценностных ориентациях, сложившихся стереотипов, сохранения преемственности.

У большинства педагогов принципы гуманизации образовательного процесса сформулированы в качестве целей, приоритетных ценностей, но только на уровне знаний и отношения к ним. Переход от «я знаю», «я понимаю», «я принимаю» к «я могу» и «я хочу» требует наличия единства знания и действия, отношения и чувства, действия и чувства, отношения и действия – только таким образом может быть достигнуто осмысленное единство педагогической деятельности, и движение смыслов в диалоге учителя и ученика будет свободно от многих ограничений.

Ребенок должен пребывать в ситуации успеха и получать удовлетворение от учебной деятельности. Диалог поддерживает успешность образовательного процесса. Однако периоды адаптации в школьной жизни детей усложняют для них и педагогов поддержание успешности диалога. Сам процесс адаптации каждого ребенка глубоко индивидуален и требует внимательного, заинтересованного и вдумчивого отношения. Возможности решения проблем адаптации детей связаны, с одной стороны, с адекватностью действий педагогов, с другой – с интеграцией и концентрацией усилий родителей, педагогов, психологов, медицинских работников и самих обучающихся.

Трудно опровергнуть утверждение, что без диалога учителя и ученика существенных позитивных изменений в педагогическом процессе ждать не приходится. **Центрация** усилий всех специалистов и участников педагогического процесса по развитию обучающихся осуществляется педагогом. *Диалогизация образовательного процесса сохраняет ребенка (школьника, студента) в центре событий лично ориентированного образования на основе концентрации усилий со стороны инициатора диалога – педагога.*

Концентрация усилий педагогов в педагогическом коллективе по актуализации и реализации содержания образовательной программы и по расширению пространства диалога с целью перевода и перехода условий, смыслов, целей, мотивов, средств, технологий, темпов и ритмов диалогизации в личностные качества оформляется в компетенции выпускника и специалиста. Эту функцию могут и должны взять на себя руководители образовательного учреждения. Поэтому организационная культура управления должна формировать и развивать диалогизацию педагогического процесса, то есть формировать педагогическую норму гуманного образования.

Литература

1. Б. К. Коломиец Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – С. 31.
2. Герт В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность. – Екатеринбург: Изд-во УГГА, 1996. – С. 150–163.
3. Закон РФ «Об образовании». – М., 1992. – 60 с.