

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
"ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет
Педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
Педагогика и психология
профессионального образования

Курсовая работа по педагогике на тему:
"Сравнительный анализ современных концепций воспитания
обучающихся"

Выполнил студент группы 14НП1:
Февралёв Андрей
Проверил:
д.п.н., проф. Сохранов В.В.

Пенза, 2015

Содержание

Введение

Глава 1. Воспитание как целенаправленный процесс

1.1 История возникновения воспитания

1.2 Сущность процесса воспитания

1.3 Закономерности и принципы воспитания

Глава 2. Современные концепции воспитания

2.1. Типология педагогических концепций

2.2 Бихевиористическая педагогика

2.3 Гуманистическая педагогика (неопедоцентризм)

2.4 Неопозитивизм ("новый гуманизм")

2.5 Экзистенциализм в педагогике

2.6 Теория социализации как педагогическая концепция

Заключение

Библиографический список используемой литературы

Введение

Актуальность: Современная отечественная педагогика ищет новые парадигмы воспитания, поэтому ей интересны имеющиеся в мире педагогические концепции. В настоящее время научное сопоставление педагогических систем и теорий в разных странах имеет две главные функции. Первая состоит в получении эмпирических данных и теоретической информации, которая помогает международным организациям принимать решения по развитию образования в разных странах, оказывать помощь, координировать научную деятельность разных стран. Вторая задача в изучении зарубежной педагогики и школы состоит в обеспечении переноса опыта на родную почву.

Но у педагогов есть сомнения в возможностях заимствования зарубежного опыта. Однако современная наука считает, что имеется много оснований для взаимного обогащения педагогики разных стран, а именно: наличие глобальных мировых процессов в экономике, культуре и образовании разных стран. Ученые говорят о кризисе образования, острых проблемах социализации молодежи.

Недавний агрессивный, конфронтационный подход к западной педагогике и школы отделял нашу страну от мирового педагогического опыта и обеднял, затруднял развитие отечественного образования. Теперь имеются условия для объективного анализа зарубежных систем и теорий.

Анализ литературы и опыта показывает, что, несмотря на социокультурные отличия в педагогических, методических, нравственно-психологических аспектах образования, наши педагоги и учителя часто делали нечто близкое к тому, что возникало в Европе и США. Пример тому гуманистическая педагогика в США и работы Амонашвили, идеи, принципы, методы педагогики сотрудничества учителей-новаторов 80 годов.

Общие концепции образования и воспитания в истории школы чаще всего разрабатывали философы. Но и в настоящее время, когда педагогика

является самостоятельной наукой, философия занимается этими проблемами, выделив даже специальную отрасль философского знания - философию образования.

Основные проблемы философии образования отражены в таких категориях: воспитание, личность, детерминизм образования и развития личности, социализация, цели и ценности воспитания. Анализ классических и современных зарубежных концепций воспитания представляет как методолого-теоретический интерес, так и практический.

Цель курсовой работы: на основе анализа изучить правильную постановку проблем воспитания и их философское осмысление позволяющее оценивать прошлое и прогнозировать будущее образования.

Задачи курсовой работы:

1. изучить современные концепции воспитания;
2. дать сравнительную характеристику современных концепций воспитания;
3. сделать выводы по изученному материалу.

Методы исследования:

1. метод анализа литературы;
2. сравнительный метод.

Глава 1. Воспитание как целенаправленный процесс

1.1 История возникновения воспитания

Смысл существования предков человека предопределялся их мирозерцанием. На первый взгляд, воспитание первобытных людей выглядело бессистемным, спонтанным, оно не являлось функцией и проявлялось в традициях и фольклоре. Основой социального воспитания всегда была семья.

Действиям, связанным с воспитанием, придавался сакральный смысл. Маленьким членам семьи в поведении предоставлялась значительная свобода. Наказания не были строгими. Дети много играли, имитируя жизнь взрослых.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных педагогических заповедей. Кроме того, воспитывал и сам образ жизни родителей. До того, как зародилась письменность, суждения имели устное бытование, и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений.

Истоки народной педагогики, которую можно назвать первым этапом развития педагогики вообще, мы находим в сказках, былинах, песнях, колыбельных песнях, поговорках, колядках, народных приметах и исторических сведениях.

Известно множество русских пословиц и поговорок, имеющих педагогические назначения: «Природу не надо увечь, а надо беречь», «Береги честь смолоду», «Корень ученья горек, а плод сладок», «Наука не пиво, в рот не вольешь» и др.

В глубокой древности была осознана высокая миссия материнства. Этому придавалось огромное значение. Материнская любовь с первых дней рождения ребенка выражалась в колыбельной песне, позднее — в потехах,

прибаутках, которые имели большое развивающее значение.

Материнская поэзия ненавязчиво несла ребенку информацию о мире, в котором предстоит ему жить, обогащала его душу, развивала художественный вкус, музыкальный слух.

Вежливые манеры поведения в обществе составляли неотъемлемую часть нравственной культуры народа, его педагогических воззрений. В старославянском языке мы не найдем ни одного ругательного слова. Поэтические моральные правила можно найти в «Поучении» детям Владимира Мономаха. Позднее существовали и другие институты воспитания и обучения.

Другой институт воспитания — «дядьки». Дядьки были наставниками своих племянников, а те — первыми их помощниками. С принятием христианства распространялось «кумовство» — «кум» и «кума» становились крестными отцом и матерью. [7]

Истоки теоретической педагогической мысли открываются в работах великих древних философов — Платона и Аристотеля. Само слово «педагогика» — греческого происхождения, переводится как «деторождение», «детовожделение». Педагогика обрела статус науки благодаря трудам выдающегося чешского педагога *Яна Амоса Коменского* (1592—1670), который изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика».

Интенсивное развитие педагогической теории и практики (в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений) в VIII в. привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Первые такие заведения появились в Германии. [14]

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личного и профессионального развития.

1.2 Сущность процесса воспитания

В процессе обучения и воспитания человек осваивает социокультурные нормы, которые имеют культурно-историческое значение. Смысл образования заключается в воспроизводстве устоявшихся форм общественной жизни в пространстве культуры.

Духовное начало в человеке проявляется благодаря его вливанию в «культурное» наследие семьи и культурную традицию, которую он осваивает посредством процессов образования, воспитания и профессиональной деятельности на протяжении всей жизни. Образование ускоряет процесс развития и становления человека как личности. Педагоги в образовательном процессе создают условия, которые обеспечивают индивидуальный, личностный рост обучающихся, и каждая учебная дисциплина ориентирована на развитие этого качества.

Процесс воспитания менее изучен, хотя он имеет свои особенности и представляется в известном смысле более сложным, чем обучение. Психологическая сущность процесса воспитания состоит в переводе ребенка из одного состояния в другое, и с позиций психологии воспитание есть процесс интериоризации, то есть перевода внешнего по отношению к личности опыта, знаний, ценностей, норм, правил во внутренний психический план личности, в ее убеждения, установки, поведение. Благодаря воспитанию и складывается собственно психологическая структура личности. [16]

С точки зрения педагогики, *процесс воспитания* - сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями. [17] В данном определении подчеркивается активная деятельность объекта воспитания, школьника. В нем отражается личностно-деятельностный подход к воспитанию, принятый в отечественной теории. Следует избегать понимания

воспитания как одностороннего действия на личность, это ведет к манипулированию личностью.

Современная теория считает, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника. Процесс реализуется через организацию деятельности детей, результат действий педагога выражается в качественных сдвигах в сознании и поведении школьника.

Воспитательный процесс носит многофакторный характер: на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, средства массовой коммуникации, искусство, социально-экономическая ситуация и др. Это делает процесс воспитания и более богатым, легким (много способов воздействия) и одновременно более трудным: сложно интегрировать все факторы, управлять процессом, оградить его от стихийности и негативно действующих факторов. Например, ТВ и кино - сильный фактор воспитания, часто играющий негативную роль.

Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание. Результаты воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер. Они могут обнаруживаться не сразу, а спустя время после окончания школы.

На разных учащихся воспитание оказывает различное влияние, что объясняется многообразием факторов и наличием собственной воли у каждого воспитуемого.

Процесс воспитания для тех, кто его осуществляет, для педагогов, раскрывается как последовательное решение ряда педагогических ситуаций. В нем выделен цикл педагогической деятельности - система действий по реализации процесса воспитания.

Она включает в себя этапы: - диагностика (изучение) воспитанников и определение задач воспитания; - проектирование, планирование воспитательной деятельности (разработка содержания, методов, форм); - организация педагогического взаимодействия (реализация планов); -

проверка, оценка результатов. Затем все повторяется в следующем цикле воспитательной работы. [3]

1.3 Закономерности и принципы воспитания

Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями эффективность воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают влияние на качество воспитания. *Эффективность* зависит от:

- сложившихся воспитательных отношений. Воздействие на личность осуществляется через ее отношение ко всему окружающему, и в ходе воспитательного процесса формируются взгляды, позиции воспитанников;
- соответствия цели и организации действий, которые помогают эту цель достигнуть. Если организация, т. е. совокупность отношений, условий, воздействий и методов работы, не соответствует цели, то воспитательный процесс не достигает успеха;
- соответствия правила и практики социального поведения;
- условий, в которых воспитывается человек;
- интенсивности самовоспитания;
- эффективности развития и обучения;
- интенсивности и качества взаимоотношений между самими воспитанниками;
- интенсивности воздействия на духовную сферу воспитанника;
- от качества воспитательного воздействия. [9]

Историческая и мировая практика показывает, что главная цель воспитания определяется как формирование всесторонне развитого человека, способного реализовать себя в современном обществе и приумножить культурные ценности в будущем. В целях гармоничного развития человека осуществляется нравственное, умственное, трудовое, физическое, гражданское, экологическое воспитание.

Воспитатель решает воспитательные задачи, эффективность которых зависит от многих факторов и условий, от последовательности и логики применения комплекса методов. Принципы воспитания могут выражать нормы поведения человека, необходимые для обогащения социального опыта; выступать как конкретная задача; помогать воспитанникам оценить и разобраться в собственных поступках.

Формы воспитания могут быть в виде приказа, указания, просьбы, намека с целью выявления у учащегося интереса, переживания. Среди важнейших принципов воспитания следует назвать принцип гуманизации, требующий создания максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей личности, постановки воспитания ребенка в центр педагогического процесса, развития самой личности. [6]

Важнейшую роль в современных условиях играет принцип совместной деятельности педагога, ученика и родителей. В этом случае создается единая направленная воспитательная среда. Важны также в педагогике принципы связи школы с жизнью, учета индивидуальных и возрастных особенностей. Особо необходимо отметить роль принципа опоры на положительное в человеке, так как положительное не так хорошо видится, как отрицательное. Особенно важно это замечать в работе с «трудными» детьми.

Процесс воспитания строится на ряде взаимосвязанных принципов и требует от воспитателя постоянного проявления творчества; основывается на общественной направленности воспитания; опирается на связь воспитания с жизнью, трудом.

Принципы воспитания должны строго воплощаться в практику. Среди принципов нет главных, так как они все равнозначны.

Как было сказано, *принципы воспитания* - это общие требования, определяющие воспитательный процесс посредством норм, правил, рекомендаций по разработке, организации и проведению воспитательной работы. В них отражается представление о сущности воспитания, поскольку

принципы формулируются на основе закономерностей педагогических процессов. [17]

Современная наука дает систему принципов воспитания и обучения, которая составляет некоторое единство, отражает существенные особенности учебно-воспитательного процесса и служит руководством к практике. Ряд ученых рассматривают единую систему принципов воспитания и обучения. Другие дают их отдельно. При всей близости процессов обучения и воспитания, следует отделить принципы каждого из этих процессов, стремясь осмыслить специфику их, не забывая о некоторой условности разделения. Обзор литературы позволяет выделить следующие принципы воспитания, характеризующие современное научное представление о теории и практике этого процесса.

1. Принцип связи воспитания с жизнью, социокультурной средой. Это означает, что воспитание должно строиться в соответствии с требованиями общества, перспективой его развития, отвечать его потребностям. Это находит выражение и в том, что воспитание имеет целевую направленность. Принцип требует определения целей воспитания с учетом государственных и личностных требований.

2. Кроме того, принцип связи школы с жизнью предполагает такую организацию воспитания, чтобы учащиеся не замыкались в школьной среде, что должно обеспечиваться разными путями: разработкой содержания, подбором методов, форм и средств воспитания.

3. Принцип комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса. Он означает организацию многостороннего педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса.

4. Принцип педагогического руководства и самостоятельной деятельности, активности школьников. Это требование опирается на главный закон развития личности: человек развивается в активной самостоятельной

деятельности. Поэтому воспитание состоит в организации разных видов деятельности, в которой педагог должен стимулировать активность воспитанников, их творческую свободу, сохраняя, однако, руководящие позиции.

5. Принцип гуманизма, уважения к личности ребенка в сочетании с требовательностью к нему. Он регламентирует отношения педагогов и воспитанников и предполагает, что эти отношения строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете учителя, сотрудничестве, любви, доброжелательности. Принцип требует от учителя умения создать благоприятный психологический климат в группе, положительный эмоциональный фон. Одновременно педагог должен помнить о приоритете воспитательных, образовательных задач и проявлять высокую требовательность к воспитанникам для достижения нужных результатов.

6. Принцип опоры на положительное в личности ребенка. Он связан с предыдущим и требует от педагога веры в положительные результаты воспитания, в стремление ученика быть лучше, поддерживать, развивать это стремление. Для этого имеется система методов, средств воспитания, личностные качества учителя, его профессиональные умения.

7. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив. Один из классических принципов советской педагогики, он предполагает организацию воспитательных воздействий на личность через коллективистские отношения и деятельность. Однако его следует понимать шире, как воспитание в группе, через общение, что требует знания учителем социальной психологии и умений формировать межличностные отношения.

8. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Учителя должны знать типовые возрастные особенности и индивидуальные различия школьников, изучать их доступными способами и в соответствии с ними выбирать определенные средства и методы работы с конкретными воспитанниками.

9. Принцип единства действий и требований школы, семьи и

общественности. Поскольку воспитание происходит под влиянием многих факторов, среди которых наиболее значительные - семья школьника и социальные институты, школа, педагогический коллектив должны обеспечить единые и согласованные действия всех участников воспитательного процесса.

Педагогическая наука утверждает, что все принципы воспитания тесно связаны между собой, отражают целостное представление о том, каким должно быть воспитание и как его нужно организовывать. В этом заключается научное значение принципов и их роль в практике. Об эффективности воспитательного процесса следует судить в двух планах, результативном и процессуальном. Первое означает, что воспитание тем эффективнее, чем больше результаты совпадают с целями. [19]

Результативность проявляется в уровне воспитанности учащихся, который выражается в показателях - наблюдаемых признаках поведения и сознания: умения и знания учащихся, сформированность коллективных и межличностных отношений, социальная активность, наличие нравственных норм, развитость эстетических вкусов и пр. Уровень воспитанности определяется методами диагностики.

Процессуальная оценка эффективности воспитательного процесса состоит в установлении того, насколько адекватно определены цели, содержание работы, выбраны методы, средства и формы ее, учтены психологические условия и многое другое в деятельности педагога. Для выявления этого используются методы наблюдения, беседы, педагогический анализ воспитательных дел, проводимых в школе. [18]

Глава 2. Современные концепции воспитания

2.1 Типология педагогических концепций

В философской и педагогической литературе представлено довольно большое количество концепций воспитания и образования, на основе которых разрабатываются педагогические программы, системы обучения и воспитания, реализующиеся в школах.

Для лучшего понимания сущности и специфики различных концепций, следует их типологизировать. Названия многих из них рождаются случайно или появляются как самоназвания. То и другое не отражает часто существа концепции и затрудняет ее понимание. Анализ литературы по истории и по теории педагогики показывает, что в человеческом обществе на протяжении веков можно видеть два глобальных направления, типа образования, воспитания: первое - *авторитарная школа*, школа послушания и второе - *гуманная школа*, школа свободы. Направление, тип воспитания означает общий характер образования, задачи, методы и формы воспитания, отношения учителя и учеников, установки, цели, принципы воспитателей. Наличие этих типов воспитания можно проследить в мировой истории образования и педагогики и в современной школе. История школы показывает сосуществование, а в определенные периоды и противостояние этих моделей образования. Чем глубже в историю веков, тем более господствует авторитарная система. В новое время, особенно на рубеже 19-20 веков, многие европейские школы и педагоги отдавали предпочтение гуманистической педагогике. Можно сказать, что человечество в образовании идет от жесткой, репрессивной, традиционной школы к гуманному, персоналистскому воспитанию.

Образовательные системы Древнего Египта, Индии, Китая, Спарты были авторитарны, равно как и средневековые школы Европы. Это же можно сказать и об основной модели воспитания вплоть до нашего времени.

Авторитаризм в воспитании проявляется в следующем: беспрекословное подчинение учеников учителю считается законом; учитель, государство определяет, чему и как надо учить, как организовать образ жизни воспитанников; методы воспитания и обучения основаны на принуждении, механическом заучивании, подавлении живых проявлений детей. "Уши мальчика растут на его спине", так египетская пословица иллюстрирует педагогику подавления. [20]

С другой стороны, беседы Платона с учениками в садах Афинской академии, педагогический принцип его учителя Сократа - убеждение, а не принуждение. Этот гуманистический подход нашел отражение и развитие в элементах систем Коменского, Локка, Песталоцци, Дистервега, Ушинского и других. "Свободное воспитание" открыл для мира Руссо, главный принцип которого состоит в том, что в воспитании надо идти от природы ребенка, не подавлять его естественного развития. Это означало не заставлять читать, писать, изучать науки, а создать условия для того, чтобы ученики сами стали делать все то, что планирует учитель. Искусство воспитания - в пробуждении природных сил ребенка и его самостоятельности.

Идеи Руссо оказали большое влияние на педагогику Толстого и, особенно на реформаторов школы в Европе на рубеже 19-20 веков. Собственно с них и пошло развитие современных концепций воспитания, в отличие от традиционного классического образования 19 века. Таким образом, большей части концепций уже сто лет и современными их можно назвать в определенной мере условно, имея в виду, что они сохраняют методологическое значение, на их основе строятся программы и системы обучения и воспитания, они реализуются в практике конкретных учебно-воспитательных заведений. [13] Какие же концепции воспитания в западной педагогике выделяет наука в рамках указанных двух моделей, типов образования? К авторитарному направлению можно, бесспорно, отнести бихевиористическую педагогику. В определенной мере сюда можно причислить педагогику неотомизма, теорию "жесткой" социализации по

Парсонсу. К гуманистической линии следует отнести неопедоцентризм, экзистенциализм, отчасти неопозитивизм. Некоторые концепции имеют черты обеих моделей, занимают особое положение, например, педагогическая технология (технология обучения). Слово "авторитарность" звучит в данном случае слишком резко.

Правильнее сказать, это педагогика, делающая акцент на целенаправленном активном воздействии на ученика, более или менее строго управляющая педагогическая система, в отличие от системы, акцентирующей саморазвитие личности, ее самоуправление. Итак, два типа современных педагогических концепций можно разграничить по характеру управления воспитанием и развитием ученика. А концепции внутри типа различаются главным образом по философскому или научному направлению, лежащему в основе: прагматизм, бихевиоризм и др.

2.2 Бихевиористическая педагогика

В основе этого подхода лежит психология **бихевиоризма** (behavior - поведение), возникшая в начале 20 века. Классический бихевиоризм утверждал, что личность определяет поведение, которое можно наблюдать, в отличие от чувств, мышления, составляющих внутренний мир, не доступный изучению с помощью научных методов.

Следовательно, предмет психологии - поведение, активность человека, которые бихевиористы стали называть "реакцией" и, в изучении которых старались применять естественнонаучные методы, дающие, как они считали, объективное научное знание о психике человека. Личность, ее психику они сводили к сумме реакций на ситуации-раздражители (стимулы), опираясь, в том числе, и на учение Павлова об условных рефлексах. Воспитание и обучение человека поэтому, ими рассматривались как выработка социально одобряемых, "правильных" реакций на стимулы, жизненные ситуации. В дальнейшем понимание поведения личности и управления им усложнилось.

Один из крупнейших необихевиористов Б.Ф.Скиннер правильно полагал, что поведение личности определяют не только стимулы, то есть внешние воздействия окружающей среды, но и внутренняя деятельность самого человека: например, представления человека (в виде опыта, установок) о последствиях его "реакций", поступков в определенных ситуациях. Чтобы регулировать поведение личности, вырабатывать желаемые реакции, считал Скиннер, нужно организовать систему положительных и отрицательных подкреплений.

Стремление человека получить положительное подкрепление (одобрение) и избежать отрицательного подкрепления - осуждения, неодобрения - Скиннер назвал "оперантным поведением". Человек почти ничего не делает, считает Скиннер, вне системы подкреплений, то есть рациональной ориентации на последствия своего поведения, тем самым, выбирая поощряемые обществом поступки и избегая осуждаемого поведения. Такой взгляд на обусловленное подкреплением поведение человека открывает возможность для построения процессов воспитания и обучения. Известно, что Скиннер был одним из создателей программированного обучения, в основе которого лежит пошаговый контроль за результатами обучения. [10]

Скиннер и его сторонники полагали, что его подход позволяет успешно решать проблемы формирования "правильных" граждан, выработки у учащихся школ необходимого поведения. Скиннер предлагал создать специальную науку о поведении "технология поведения". Согласно его концепции, поведение с помощью подкрепления можно и нужно программировать и через это управлять общественной жизнью, избегая бунтов молодежи, антисоциальных проявлений, формируя членов общества с заданными свойствами. Этот процесс он называл "модификацией поведения", подчеркивая, что его система формирует личность с социально одобряемым поведением. Он считал также, что оперантное поведение, то есть поведение в соответствии с системой подкреплений, избавляет человека от морального

выбора, от нравственных и духовных факторов, которые, по его мнению, не детерминируют поведение. Тем самым оперантное поведение делает человека по-настоящему свободным. Человек будет счастлив и свободен, если будет опираться на положительное подкрепление со стороны общества. И само общество будет от этого функционировать совершенней. Эти идеи он развивает не только в научной литературе, но и в утопическом произведении "Уолден второй".

Учение бихевиоризма об обусловленности поведения человека подкреплением оказало влияние на психологию, психотерапию, педагогику. Последнее, выразилось в рекомендациях учителям, социальным работникам, школьным психологам, в обучении учителей профессиональному поведению на основе методик бихевиоризма: учитель должен овладеть и применять в своей практике систему подкреплений - реакций на действия ученика. Более предпочтительными считаются положительные подкрепления, поскольку они вызывают чувство удовлетворения и желание закрепить достигнутые успехи. Учителям рекомендовалось менять лексику. Был составлен список "100 слов, которые нужно употреблять в работе с детьми", например: молодец, я горжусь тобой и пр.

В случае невозможности положительной оценки даются рекомендации "мягкого" отрицательного подкрепления, или ухода от оценки, или совета "подумай еще". Развиваясь, бихевиористическая педагогика сближается с гуманистической: наряду с техникой подкрепления рекомендуется "рефлексия чувств и теплое принятие ребенка психологом, то есть так называемый аффективно-бихевиористический подход".[8]

Это означает признание чувств ребенка и учет его состояния во взаимодействии с ним. Однако в целом бихевиористическая педагогика предлагает биоинженерный, технологический подход к воспитанию (неслучайно Скиннер свои выводы делал на опытах с животными). Бихевиористическая педагогика стимулировала технологический подход к воспитанию.

Согласно ему, определяется совокупность заданных свойств личности, модель ученика, и проектируется система средств и методов воздействия. Это отвечает технократическим тенденциям в педагогике: разрабатывать научно-педагогические системы управления формированием личности, тем самым держать под контролем общество. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Учение Скиннера вызывало и вызывает критику, прежде всего за грубое манипулирование личностью. Бихевиоризм сводит жизнь человека к биологическим, механическим реакциям, не принимая в расчет его сознания, ценностей, нравственных принципов, взглядов, мотивов, воли и свободы - всего того, что определяет на самом деле поведение личности. Противники Скиннера обвиняли его в антигуманном отношении к человеку, в том, что он конструирует управляемого индивида, функционера. Наряду с этим есть и сторонники "технологии поведения" (особенно в США). Они выступают за то, чтобы система воспитания, школы формировали бы дисциплинированных, ответственных людей, "послушных" граждан, выполняющих свои роли в обществе. [3]

2.3 Гуманистическая педагогика (неопедоцентризм)

Трудно подобрать один термин, название педагогической концепции, которая объединяет усилия многих педагогов и, в сущности, не представляет цельной теории, но является едва ли не самой привлекательной для специалистов на протяжении века. Главное, что характеризует этот подход к воспитанию, - это акцент на деятельности ребенка и создании условий для его развития. В первой половине 20 века эта концепция, обоснованная Дж. Дьюи (1859-1952), получила название геоцентризма, а также прагматизма в

педагогике. Она представлена также в "свободном воспитании" периода педагогических поисков начала 20 века, в педагогике М.Монтессори и Вальдорфской школе Р.Штайнера. Во второй половине 20 века концепция получила развитие в работах А.Маслоу, К.Роджерса и др. Они создали направление в психологии - гуманистическая психология, принципы которой были распространены на образование. В педагогических работах это получило название *гуманистическая педагогика*, неопедоцентризм.

Дж. Дьюи в создании своей теории воспитания основывался на философии прагматизма, главное понятие которой - опыт, дело. Это значит, что человек в своей деятельности опирается на собственный опыт. Объективное научное знание, нравственные нормы не имеют всеобщего значения законов и правил. Они только инструменты для анализа человеком ситуации и принятия решений, ведущих к успеху. Личный успех - вот критерий науки, роли знаний и нравственности. Истинно и нравственно то, что ведет к успеху.

Понятия: опыт, природные "инстинкты" и интересы ребенка, развитие способностей в деятельности, обучение через деятельность - это главные категории педагогики Дж. Дьюи.

Он критиковал традиционную школу за догматическую, авторитарную позицию учителя, объяснительно-репродуктивные, словесные методы обучения, рассчитанные на память и воспроизведение, невнимание к личности ученика. Д. Дьюи положил начало педоцентризму: педагогика все свои категории (цели, содержание, методы обучения) должна определять, исходя из интересов, потребностей ребенка.

Ребенок - центр учебного процесса, а не учитель и школьный предмет. Это было действительно новым шагом в педагогике, суть которой в том, что взрослые помогают детям в их спонтанной деятельности получать знания и развиваться. [23]

В середине 20 века, правда, обнаружилось, что академический уровень знаний школьников, а также их нравственное развитие невысоки, что считали

следствием прагматизма. Научно-техническая революция требовала повысить уровень знаний, интеллектуального и нравственного развития. Представители гуманистической психологии шли в своих взглядах на личность ученика от критики технократической концепции обучения, бихевиоризма, технологии обучения за то, что эти концепции рассматривают личность ученика как часть технологической системы, набор поведенческих реакций, предмет манипуляций. Гуманистическая психология понимает личность как сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность, которая обладает иерархией потребностей в безопасности, любви, уважении и признании. Высшей потребностью личности является потребность в самоактуализации - реализации своих возможностей (А.Маслоу). Большинству людей свойственно стремление стать внутренне состоявшейся, актуализировавшейся личностью.

"Полноценно функционирующий человек", по К.Роджерсу, осознает свои чувства, потребности, открыт для всех источников знания, способен выбирать из возможных вариантов поведения то, что отвечает его природе, обладает ответственностью. Он открыт для изменения и готов к личностному росту, саморазвитию. Здесь и далее нетрудно увидеть "следы" прагматизма и педоцентризма Дьюи: опора на опыт, следование природе, своим интересам, неприятие нивелирующего влияния общества, школы. [10]

В психолого-педагогической работе с учениками, в психотерапевтической помощи родителям и учителям К. Роджерс определяет ряд принципов и приемов оказания развивающей помощи, поддержки ребенка. Один из главных принципов - безусловная любовь, принятие ребенка таким, какой он есть, положительное отношение к нему. Ребенок должен знать, что его любят и принимают независимо от его проступков. Тогда он уверен в себе и способен позитивно развиваться, в противном случае развивается неприятие ребенком себя, происходит формирование в негативном направлении. Психолог, гуманистический учитель, по К. Роджерсу, должен обладать двумя главными свойствами: эмпатией и

конгруэнтностью, и быть самому актуализирующейся личностью. *Конгруэнтность* - это искренность в отношениях с учениками, способность оставаться самим собой и открытым к сотрудничеству. *Эмпатией* - способность понимать, чувствовать состояние другого человека, выражать это понимание. Эти два свойства обеспечивают правильную педагогическую позицию для оказания развивающей помощи. [5]

В технике эмпатического общения разработаны такие приемы: Я-высказывание, активное слушание, контакт глаз и другие выражения поддержки ребенка. С их помощью устанавливается контакт с ребенком, они стимулируют его самоосознавание и саморазвитие. Принципы и приемы психотерапии К. Роджерс распространил на школу, обучение, воспитание.

Представители гуманистической психологии считают, что учитель, стремящийся к обучению, центрированному на ученике, должен придерживаться таких правил в педагогическом общении:

1. Демонстрировать доверие детям.
2. Помогать детям, формулировать цели, стоящие перед группами и индивидуумом.
3. Исходить из того, что у детей есть мотивация к учению.
4. Выступать для учащихся как источник опыта по всем вопросам.
5. Обладать эмпатией - способностью понимать, чувствовать внутреннее состояние, личность ученика и принимать его.
6. Быть активным участником группового взаимодействия.
7. Открыто выражать свои чувства в группе, уметь придать личностную окраску преподаванию.
8. Владеть стилем неформального теплого общения с учениками.
9. Обладать положительной самооценкой, проявлять эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. [22]

В рамках такого подхода на Западе, особенно в США, создано огромное количество пособий для родителей, учителей, руководств по

самопознанию и самовоспитанию. Гуманистическому подходу обучают студентов педвузов, родителей - в центрах помощи родителям.

К достоинствам гуманистической педагогики относится, прежде всего, внимание к внутреннему миру ребенка, ориентация на развитие личности школьника посредством учения и общения; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения и взаимодействия с ребенком. Однако гипертрофия этих же черт превращает их в недостатки. Нельзя строить воспитание и обучение исключительно на интересах и самостоятельности детей и на культивировании уникальности личности.

Это ведет к снижению уровня знаний учащихся и роли взрослых в воспитании, представляет моральную и социальную опасность. Опыт США показывает, что выросло целое поколение с ослабленным чувством нормы в морали, ответственности в поведении. "Можно считать иронией, что сосредоточение внимания на личности способствовало усилению процесса дегуманизации, фактическому обособлению людей друг от друга", - пишет один из лидеров этого направления. Конечно, этому есть целый комплекс социальных причин, но отсутствие самоограничения, самодисциплины отчасти объясняется широким влиянием гуманистической педагогики. [13]

Анализируя это, ученые решают вопрос о том, что предпочтительнее: жесткое управление развитием личности или свободное воспитание. В первом случае есть опасность подавить личность, во втором - не обучить и не воспитать. Стремление науки найти оптимальные подходы к воспитанию заставляет искать пути сближения обеих ориентаций. Еще в 70 годы состоялся симпозиум по этой проблеме, выдвинувший тезис "социального развития человека как активного организатора своей собственной окружающей среды"[8]. Оба течения признали такие качества личности, как эмпатия, стремление к самоактуализации и др. Бихевиоризм, наряду с подкреплением, использует методы гуманистической психологии: рефлексию чувств, теплое принятие ребенка психологом. Гуманистическая психология стремится к более четкой операциональности методов

взаимодействия с клиентом, что в педагогике значит более направленное воздействие на ученика.

2.4 Неопозитивизм ("новый гуманизм")

Эта философско-педагогическая концепция имеет своей основой классический позитивизм и его современные направления и школы. Для неопозитивизма характерно отрицание спекулятивных философских теорий об общих вопросах бытия и ориентация на конкретные научные (эмпирические) знания. Социальные науки, к которым относится и педагогика, должны использовать те же научные методы, предполагающие опытную проверку, что и науки о природе. Особая сфера интересов неопозитивизма - это специфика научного знания, его логика, структура, развитие. Воспитание анализируется с этих позиций. Оно должно быть освобождено от мировоззрения, идеологии и основано на рационалистическом мышлении, научно-эмпирических данных, проверяемых и объективных.

Педагогика неопозитивизма отрицательно относится к социально-политической индоктринации молодежи, идеологизации воспитания, выступает против манипулирования человеком, давления на личность. Задачей школы считается интеллектуальное развитие, формирование в сознании "познавательных конструкций", с помощью которых развивается рационально мыслящий человек, сам избирающий характер поведения, которое, впрочем, не должно вести к конфронтации с миром и в то же время должно быть свободным. Для неопозитивизма характерен культ знания, рациональной интерпретации мира, интеллектуального развития личности. Это является философской основой для разработок процесса обучения как исследования (Дж. Брунер), это объясняет тягу к наукоемким информационным технологиям обучения. [12] Неслучайно одно из его направлений и названий - сциентизм (science - наука). Сциентистский подход

сказывается и на анализе процесса воспитания. По мнению ученых, нравственное развитие зависит от способности личности к моральным суждениям. Одни из теоретиков "нового гуманизма" Л.Колберг создал учение о моральном развитии личности, согласно которому личность проходит в своем нравственном развитии три этапа. На доморальном уровне ребенок исполняет требования из страха наказания. На конвенциональном уровне соблюдение морали определяется стремлением принадлежать группе, обществу, соответствовать их требованиям в целях самосохранения, получения признания и благ. Третий уровень нравственного развития автономный: человек добровольно избирает нравственное поведение, ибо убежден, что жить надо в соответствии с нормами, им принятыми, он своей свободной волей выбирает добро, справедливость, основываясь на своей совести. Движение человека к высшей стадии (ее, по данным Л.Колберга, большинство людей не достигает), развитие способности к моральному суждению определяется сформированностью познавательных структур, конструкций в области моральных принципов, содержания морали, которое автор считает вечным для всех времен и обществ. Иначе говоря, в формировании нравственности акцент делается на моральных рассуждениях, и упускаются из виду нравственные чувства, поведение, которое детерминируется социальными институтами, обществом. Известны так называемые моральные дилеммы Л.Колберга, с помощью которых он исследовал моральный уровень и знания детей. [9]

Решение моральных дилемм, их ролевое разыгрывание стало одним из методов обучения морали в педагогике неопозитивизма, наряду с дискуссиями, анализом и усвоением "языка морали", то есть системы понятий, принципов, содержания и структуры знаний о морали. Можно видеть, что в формировании нравственного сознания используются в основном вербальные методы, что ведет к отрыву сознания от поведения, носит излишне рациональный, логический характер (в духе сциентизма).

В этой концепции как положительные моменты надо отметить стремление формировать свободную, самостоятельную личность, которая определяет свое нравственное поведение на основе моральных знаний, сознания, совести (на высшей стадии развития); также ориентация на интеллектуальное развитие, высокий научный уровень обучения и исследовательские методы в обучении. Однако воспитание в значительной мере сводится к языковым, умозрительным рассуждениям, часто далеким от социальных, по-настоящему жизненных проблем. [15]

2.5 Экзистенциализм в педагогике

Классический экзистенциализм - трагическая философия европейской интеллигенции. Хотя ее главные положения, казалось бы, мало совместимы с воспитанием и его теориями, тем не менее, она является методологической основой экзистенциальной педагогики.

Согласно экзистенциализму, бытие человека определяется как экзистенция - способ личного существования человека, процесс внутреннего преодоления косности бытия и обретения собственного «Я». Познание бытия, экзистенции возможно только через познание себя, через выбор поступка, страдание и ответственность за свою жизнь. Мир познается не разумом, а интуицией, с помощью чувств; мир иррационален, его объективных законов нет. Личность уникальна, и истина для каждого своя. Человек черпает из внутреннего «Я», это источник опыта, знания, творчества. Общество, тем более коллектив унифицируют, лишают свободы и подлинного существования. Отсюда следуют педагогические положения экзистенциализма. Научной теории воспитания быть не может, ибо личность и ее поведение исключительно индивидуальны. Поэтому школа не должна формировать личность с определенными свойствами. Задача школы - создать условия, чтобы ученик нашел самого себя, обнаружил бы смысл и способ своего существования в сложном мире, свойства своей неповторимой

личности. Задача учителя - разъяснять этику человека, сущность бытия-экзистенции, важность морального выбора, поиска и определения себя и своей жизни. Учитель не должен давать ответы, говорить свое мнение, оказывать влияние на выбор взглядов, ценностей учеников - всего того, что он делает в традиционной школе. Основным методом воспитания - диалог, сократическая, эвристическая беседа, в результате которой развивается потребность в самопроникновении, самоанализе и способность смотреть критически, стоически жизни в лицо. То же касается процесса обучения: он строится как обсуждение проблем, ситуаций, в которых ученики устанавливают "свою" истину и формируют "свое" знание. Рекомендуется организовывать познание через интуицию, озарение, искусство, а не путем логики, науки. [24]

Экзистенциалистская педагогика не признает и активно отрицает воспитание в коллективе и коллективизма, так как подлинный человек в мире одинок и отважен перед лицом судьбы и совести. Масса всегда безлика и заурядна, в личности же должно быть своеобразие и творческое начало. Задача школы - поддержать, развить творческое начало индивидуальности, стимулировать креативность школьника.

Немецкий экзистенциалист О.Ф.Больнов в 50-ые годы предложил "позитивный экзистенциализм" - более, так сказать, оптимистический вариант этики личности. Он считает, что в кризисной ситуации человек идет не через страдание, вину и отчаяние, как в классическом экзистенциализме Ясперса, Сартра и др. Человек (и этому надо учить в школе) должен обладать спокойным сознанием настоящего, готовностью ко всему, мужеством, доверием к миру и терпимостью; надеждой - сознанием того, что его судьбу определяют высшие силы; благодарностью - чувством признательности к жизни, к окружению, к судьбе, признательности и их принятия. Доверие, надежда, благодарность - вот три нравственные добродетели, которые утверждает Больнов, желая снять трагический, загоняющий в тупик взгляд на жизнь в классическом экзистенциализме. Он не отвергает главного:

экзистенциальное воспитание формирует человека, индивидуалистически-ориентированного, противостоящего толпе, нивелирующему обществу, человека, обретающего себя и смыслы своего существования.

Этому очень близка логотерапия В.Франкла, австрийского психолога-экзистенциалиста. Он считал, что существование (экзистенция) человека зависит от того, нашел ли человек смысл своего бытия. Поэтому суть его психотерапии - помочь пациенту найти смысл жизни. Это же, по его мнению, является главным в образовании: "...основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы". Он утверждает, что во времена экзистенциального вакуума образование "должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения".[21]

В таком подходе к воспитанию много привлекательного, особенно для утонченной европейской интеллигенции: формирование глубокой, самостоятельной личности, противостоящей конформизму и тоталитаризму. С другой стороны, круг интересов и деятельности "экзистенциальной" личности ограничен саморефлексией, направлен внутрь «Я», отрывает человека от активной преобразующей работы в реальной жизни. Это делает педагогику экзистенциализма педагогикой избранных. Тем не менее, она имеет много общего с педоцентризмом, "новым гуманизмом" и отчасти влияет на ценности в образовании и его практику за рубежом.

2.6 Теория социализации как педагогическая концепция

Известно, что воспитание не только организованный процесс в рамках учебно-воспитательного учреждения. Воспитание - это и социальная функция, то есть подготовка молодежи к жизни в обществе. В последние полвека проблемами социализации занимаются, кроме социологов, философов, и специалисты по педагогическим теориям. За рубежом

возникает ряд концепций социализации личности.

Основные проблемы, которые в них разрабатываются, таковы: в чем состоит сущность, специфика социализации, каковы ее научно-методологические основы, как она соотносится с образованием, воспитанием в школе, каковы институты и факторы социализации, как влияют теории социализации на практику школы, собственно педагогические процессы.

Социализация в самом широком толковании - это "комплексный процесс интеграции индивида в общественные структуры", это процесс усвоения личностью норм, правил, ценностей, принятых в обществе, а также социальных ролей, выполняемых каждым в жизни. В ходе социализации личность приспосабливается, адаптируется к выполнению своих социальных функций, поэтому социализацию называют "вторым, социокультурным рождением человека". [17]

Перед педагогами возникает проблема, как скоординировать разнонаправленные факторы и институты общества, чтобы создать оптимальные условия формирования подростков. В западной социологии и педагогике есть попытки создать общую, междисциплинарную теорию социализации, которая означала бы важный поворот в теории воспитания. Единой теории социализации, однако, нет. Имеются три концепции, которые отличаются преимущественно трактовкой процесса социализации, пониманием ее целей: это адаптивная модель социализации, гуманистическая модель и комплексная социализации, совмещающая обе позиции. [11]

Адаптивная, а также функциональная, жесткая" социализация разрабатывалась в рамках социологии структурного функционализма Т. Парсонса и др. Общество представляет систему, со структурой социальных слоев, институтов, норм взаимодействия и т.д., где каждый элемент социальной системы выполняет свои функции. Система стремится к равновесию и стабильности. Одним из механизмов, обеспечивающих стабильность, является социализация. Ее суть в воспроизводстве людей, удовлетворяющих требованиям общества. Поэтому целью социализации

является выработка требуемого поведения, личность, усвоившая нормы и выполняющая свои обязанности, функции. Сторонники этого подхода считают одним из главных свойств адаптированной личности конформность, относительно некритическое принятие социальных установлений, следование стандартам. Одни считают, что такая адаптация происходит в основном стихийно, неуправляемо; другие полагают, что ее следует организовывать, координировать и контролировать действие всех субъектов и институтов социализации: школы, семьи, СМИ, сверстников, общин по месту жительства и пр. В этом проявляется сциентистски-позитивистская ориентация, вера в решение всех проблем на основе науки, вера в возможность построения системы, управляющей и контролирующей развитие человека в обществе. [2]

В 70-е годы функциональная социализация подвергается критике и в качестве альтернативы обосновывается "мягкая", личностная социализация, суть которой ближе всего выражена в гуманистической педагогике. Социализация понимается как процесс саморазвития человека, поиск им своих возможностей, их реализация. Предполагается, что подросток в процессе социализации проявляет активность, выражающуюся в "педагогическом самоуправлении", самореализации. Задача социализации - формировать не "послушного" функционера, а критическую, автономную личность. Однако такая позиция ведет к другой крайности: от конформизма в первой модели - к личности, уважающей только свое «Я», согласно второй модели. В связи с этими крайними подходами появляется необходимость разработать нечто объединяющее обе позиции, так возникает "комплексная социализация".

Цель такой социализации ученые полагают в формировании "позитивно-критической" личности. От человека требуется выполнение норм общества, ролевого функционирования в нем, и вместе с тем признается стремление к индивидуальному росту, внутренней свободе. Необходим человек, способный активно и сознательно взаимодействовать с другими и с

окружающей реальностью в целом. Надо признать, что эта дилемма общего и личного в поведении человека всегда была актуальной, но особенно остро стоит сейчас в сложных социокультурных, нравственных, экологических условиях постиндустриального общества в разных странах. [4]

Как же влияют теории социализации на реальный процесс школьного воспитания в западных странах? Следствием теоретических исследований социализации являются новые программы образования, реформирование школы, модернизация содержания образования, методов и форм воспитания в школе, а также организация системы внешкольного воздействия на молодежь. В частности, в школах вводятся специальные предметы, задача которых - формировать знания и поведение, позволяющие школьникам легче вступать в жизнь, например: знание политической и социальной системы страны, мира труда и занятости. Школьники узнают о психологии личности, науке самопознания и саморазвития. На специальных уроках их знакомят также с культурой семейных и межличностных отношений, формируют навыки взаимодействия с людьми. Все эти учебные дисциплины в рамках программ по аффективному воспитанию отличаются от традиционных "академических" предметов своей направленностью на адаптацию личности к жизни в обществе, ее социализацию.

На таких уроках в основном применяются "активные" методы обучения: анализ ситуаций, ролевые игры, тренинги поведения, чувств. Применение этих методов в небольших группах позволяет учащимся осознать личные и общественные проблемы, свои чувства и поведение и вырабатывать желаемые навыки. Этим же целям служит внеурочная и внешкольная работа с учащимися. Школьники организуют праздники, концерты, спортивные соревнования, встречи с интересными людьми; учащиеся входят в органы школьного самоуправления; практикуется (особенно в США) игра "Демократия", в ходе которой ученики избирают органы школьного самоуправления, комиссии, составляют планы их работы и таким образом усваивают нормы и правила "большой" жизни, готовятся к

выполнению своих ролей в ней.

Целям социализации служит также сеть молодежных центров, обществ, движений, клубов, консультаций, которые имеют разные статусы, режимы работы и используют разнообразные формы и методы занятий.

В них школьники, подростки тоже получают знания и навыки отношений с людьми, консультации по учебе, работе, решению конфликтов и пр. Таким образом, хотя понятие социализация и близко к понятию воспитание, общие теории социализации молодежи все же позволяют учителям шире взглянуть на проблемы формирования детей.

Учителя в массе "школоцентричны", а взгляд на школу как на часть социальной системы, институт социализации позволяет им осознать границы ее возможностей, что в свою очередь помогает лучше реализовать образовательные и воспитательные цели во взаимодействии со всеми социализирующими факторами. [4]

Заключение

Анализ теоретических подходов и конкретных учебно-воспитательных систем школ западных стран позволяет провести параллель с развитием советской школы и поисками современной российской педагогики. Можно видеть элементы, сближающие систему А.С.Макаренко со школой С.Френе, П.Петерсена, Я.Корчака и других педагогов-реформаторов 20 столетия.

Недирективный стиль формирования детей за рубежом сопоставим с "мягкой" педагогикой В.Сухомлинского и с последующим опытом педагогов-новаторов. Это свидетельствует о высоком уровне педагогической науки в России и большом мировом значении отечественных педагогов. Поиски современных педагогов частично осуществляются на путях, проложенных великими педагогами первой половины 20 века.

Вместе с тем в педагогике есть стремление найти гармонию между принуждением и свободой в воспитании, обосновать подходы, сочетающие интересы ребенка и образовательные стандарты.

В настоящее время большинству отечественных теоретиков педагогов, философов, социологов, психологов кажется очень привлекательной гуманистическая педоцентристская модель с идеалом самостоятельной, критически мыслящей, творческой и вместе с тем высоконравственной, адаптированной личности. И в этом с учеными можно согласиться. Однако в литературе можно видеть небезопасное стремление перенести в русскую школу западные модели.

Более того, в реальный процесс некоторых школ попадают западные программы или их отечественные аналоги, от которых за рубежом отказались или, во всяком случае, оценивают весьма критично их результаты ("Половозрастное воспитание учащихся. Основы сексологии", "Твое здоровье"). Следует знать, что на западе (в США, Канаде) с 80 годов наметился поворот от "свободного воспитания" к традиционному, систематическому, классическому образованию, к более направленному и

активному влиянию на нравственность и поведение учеников. Возможно, что наше стремление уйти от авторитарной системы к гуманистической педагогике оправдано, но путь в мировое педагогическое пространство, сближение с западом, поиск новых концепций должен быть тщательно взвешенным. Важно не повторить ошибок зарубежной школы и сохранить все лучшее в нашей науке и школе, сохранить национальное и культурное своеобразие отечественного образования и выработать концепции, адекватные русской действительности. Для будущих учителей размышления над путями развития педагогики 20 века актуально при определении своих взглядов на воспитание в российской школе 21 века.

Таким образом, мы считаем, что поставленные в курсовой работе задачи выполнены, цель исследования достигнута.

Библиографический список используемой литературы

1. Веселова В.В. Билет в будущее.- М., 1990.
2. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. - М., 2002.
3. Воронов В.В. Технология воспитания.- М., 2000
4. Газман О.С. Неклассическая педагогика: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. - М.: МИРОС, 2002.
5. Гессен С.И. Основы педагогики.- М., 1995.
6. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли.- М., 2003
7. Исенина Е.И., Предисловие в кн.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М.,1994.
8. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы.- Р-на-Д, 2002
9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. возрастная психология – М.,2001.
10. Линде Н.Д. Основы современно психотерапии - М.2002
11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М. 1997.
12. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко.- М., 2004
13. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого.- М., 2002
14. Пичугина Н.О. и др. Дошкольная педагогика. – Р- на - Д, «Феникс», 2004.
15. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
16. Российская педагогическая энциклопедия. / Под ред. В.В. Давыдова. В 2 т.т. М. 1993-1999
17. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
18. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика. В 2 ч. М., 2002
19. Старикова Л.Д.. История педагогики и философия образования. – Ростов на Дону, издательство «Феникс», 2008.

20. Франкл В. Человек в поисках смысла, М., 1990.
21. Фридман Л.М., Волкова К.Н. Психологическая наука учителю. Москва, 1985
22. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – Питер-2003.
23. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Р-на-Д, 1995.
24. Щуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. - М., 1998.