

О. Гребенюк, Т. Гребенюк
ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Москва 2001

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. Учебник для студентов.

Учебник «Теория обучения» предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог». Содержание учебника отражает современные педагогические теории и соответствует требованиям государственного стандарта.

Данная книга является первой попыткой авторов изложить свое понимание теоретических основ обучения, в котором нашлось бы место психологической стороне этого процесса, развитию психических сфер школьника, что, собственно, и представляет одну из важнейших ценностей образовательной системы и общества в целом. Все советы и рекомендации по улучшению учебника будут восприняты с глубокой признательностью.

Рецензенты:

Академик РАО, профессор Махмутов М.И.

Кафедра педагогики Волгоградского государственного педагогического университета

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
Глава I. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	16
1.1. Основные категории педагогики.....	17
Модуль «Категории педагогики».....	32
1.2. Сущность образовательного процесса.....	34
Модуль “Сущность процесса обучения ”	47
1.3. Движущие силы процесса обучения	49
Модуль «Движущие силы процесса обучения».....	58
1.4. Закономерности и принципы обучения.....	61
Модуль «Закономерности и принципы обучения».....	73
Литература к первой главе.....	76
Глава II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	78
СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ	78
2.1. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.....	79
Модуль «Содержание образования».....	89
2.2. Государственный стандарт общего среднего образования.....	91
2.3. Стандарт образования и модель выпускника школы	97
Модуль «Государственный стандарт образования».....	103
2.4. Базовая, вариативная и дополнительная составляющие содержания образования	105
Модуль «Современный учебный план»	120
Литература ко второй главе.....	123
Глава III. ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.	125
СОВРЕМЕННЫЕ	
МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ	125
3.1. Урок как форма организации процесса обучения	125
Модуль «Урок».....	145
3.2. Цели и задачи урока	148
Модуль «Цели обучения»	162
3.3. Методы обучения	165
Модуль «Методы обучения»	182
3.4. Классификация средств обучения.....	186
Модуль «Классификации средств обучения»	198
3.5. Современные модели организации обучения	200
Модуль «Современные модели обучения»	239
Литература к третьей главе.....	241

ВВЕДЕНИЕ

Теория обучения воспринимается обычно студентами как сухая, абстрактная наука. И, несмотря на то, что в последнее десятилетие в педагогике появилось множество интересных подходов к организации обучения школьников, педагогических технологий, приемов и форм обучения, теория продолжает оставаться оторванной от практики и потому не совсем интересной студентам. Ученые пытаются создать новые пособия, в которых теория обучения предстала бы в единстве с педагогической практикой, стала бы «живой», близкой и понятной будущим учителям. Примером могут служить учебные пособия Н.В. Бордовской и А.А. Реана, Б.З. Вульфо́ва и В.Д. Иванова, М.И. Рожкова и Л.В. Байбародовой. В них предлагается достаточно много задач, заданий, ситуаций, позволяющих студентам осмыслить теоретические положения, осознать их значимость для

себя. При этом, много внимания уделяется не только формированию педагогических умений, но и развитию профессионально важных качеств, например, педагогической рефлексии. Однако таких пособий пока недостаточно. Важно охватить разнообразные аспекты теории и практики обучения, различные стороны профессиональной компетентности учителя в области дидактики.

Сегодня одним из важнейших аспектов является развивающая направленность обучения. Это приоритетное направление в организации учебно-воспитательного процесса. Любой урок, внеурочное мероприятие, домашняя работа должны способствовать развитию школьника, развитию у него психических свойств, качеств, состояний (наряду с воспитанием личностных свойств). Разумеется, развитие и воспитание ребенка в процессе обучения происходит в единстве, неотрывно друг от друга. При этом, оно может носить как целенаправленный характер, так и быть стихийным. Для того, чтобы лучше представить себе развивающий аспект процесса обучения, есть смысл рассмотреть его как самостоятельную проблему. Чтобы придать целевую направленность развитию (воспитанию) процесса обучения, важно знать, прежде всего, что развивать, закономерности развития, движущие силы развития, педагогические средства и их развивающие функции. Знания об этой стороне обучения до сих пор неоправданно мало рассматривались в теории обучения.

В настоящем учебнике делается попытка на фоне знаний, известных давно и ставших классическими, а также новых знаний, отражающих современные педагогические концепции и передовой педагогический опыт, представить знания о том, как, при каких условиях, с помощью чего можно обеспечить развивающий характер процесса обучения. В основу данного аспекта теории обучения авторы положили концепцию индивидуальности, согласно которой индивидуальность есть психический мир человека. Поскольку процесс усвоения социального опыта происходит благодаря функционированию психики человека, то знание психологических основ обучения также важно и необходимо учителю, как и знание основных категорий дидактики (процесс обучения, содержание образования, метод, форма обучения и др.). Пренебрежение к психологической стороне обучения приводит к тому, что применение педагогических средств может оказаться недостаточно эффективным с точки зрения развития у школьников мышления, памяти, волевых качеств, эмоций и чувств, мотивов и потребностей, самооценки, рефлексии и др. А это, в свою очередь, снижает эффект социализации человека.

В последнее время человечество обратило внимание на собственное здоровье: как оказалось, здоровье может быть не только физическим, нравственным, но и психологическим. Психологически

здоровый человек отличается нормальным уровнем развития всех сфер индивидуальности, при этом он сознательно стремится к самосовершенствованию, постоянно работает над собой. Процесс обучения располагает, как показывает передовой педагогический опыт, огромными возможностями для обеспечения психологического здоровья и учителя, и учащихся. Важно только знать эти возможности и научиться их реализовывать. Их рассмотрению и посвящена предлагаемая учебная книга. В предисловии к ней авторы излагают свою позицию в создании проекта современной теории обучения, которая включает концепцию индивидуальности человека и концепцию педагогики индивидуальности.

В первой части учебника освещаются методологические вопросы дидактики: основные категории педагогики, категории дидактики, сущность процесса обучения, движущие силы его развития, закономерности и принципы обучения. Все вопросы рассматриваются в тесной связи с понятием «индивидуальность школьника». Вторая часть учебника посвящена одной из важнейших категорий дидактики – содержанию образования, в ней авторы рассматривают основные, современные характеристики этого педагогического явления. В третьей части учебника, посвященной современному уроку, методам и средствам обучения, рассматриваются известные теории и практике обучения понятия – цели обучения, цели урока, педагогические задачи, структура урока, система методов обучения, особенности применения современных средств обучения (компьютер, мультимедиа, интернет) и др., но в новом свете, с точки зрения развития индивидуальности школьника как предмета дидактики. Проблема формирования учебной деятельности школьника представляется на сегодняшний день проблемой особой важности, поэтому ей посвящается самостоятельная, четвертая часть книги. Все чаще мы встречаемся со словом инновации – не только в образовании, но во всех сферах человеческой жизни. Инновационность выступает требованием времени, становится характерной чертой нашей жизни. Что же такое инновации? Какова их роль в современном мире и в частности, в образовании? Почему она неуклонно возрастает? В пятой части книги излагаются эти вопросы. Эта часть пособия написана в соавторстве с М.В. Гончар. Отдельный, заключительный, раздел книги посвящен педагогическому практикуму, в котором предлагаются проекты лабораторных и практических занятий, а также комплекс задач, заданий и упражнений для формирования и развития дидактических умений.

Каждый раздел учебника сопровождается учебно-методическим блоком, включающим модули по темам, соответствующим названию раздела или параграфа, и список рекоменду-

мой литературы. В модулях представлены основные понятия, требования к их усвоению, краткая характеристика основного содержания по трем аспектам (дидактический, психологический и методический), задания, ориентирующие читателя на применение знаний в практике, на осмысление собственного опыта обучения в школе или вузе с позиций рассматриваемых вопросов и др., задания учебно-исследовательского характера, а также контрольные вопросы и задания.

Данный учебник является первой попыткой авторов изложить свое понимание теоретических основ обучения, в котором нашлось бы место психологической стороне этого процесса, развитию психических сфер школьника, что, собственно, и представляет одну из важнейших ценностей образовательной системы и общества в целом.

Авторы выражают сердечную благодарность профессорам Н.К. Сергееву и А.М. Саранову (Волгоградский государственный университет) и М.И. Рожкову (Ярославский государственный педагогический университет) за советы и замечания, направленные на совершенствование содержания книги. Выражаем огромную признательность академику Российской академии образования М.И. Махмутову за научную школу, которую авторы прошли под его руководством во время многолетней совместной работы, и за поддержку в подготовке и публикации данной книги.

Все советы и рекомендации по улучшению учебника будут восприняты с глубокой признательностью.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие учащегося как приоритетная цель процесса обучения требует выяснения того, что в человеке можно развивать и какие педагогические подходы, взгляды, принципы, средства позволят реализовать развивающую функцию обучения достаточно эффективно. Первая часть ответа содержится в концепции индивидуальности, вторая – в концепции педагогики индивидуальности. Рассмотрим эти концепции.

Концепция индивидуальности. Как известно, советская педагогика и педагогическая психология сделали, в силу ряда причин, существенный крен на формировании знаний и воспитании личности. Но уже в начале шестидесятых годов XX века исследователи обнаружили тот факт, что, например, начальное обучение не влияет сколько-нибудь на общее развитие детей. Л.В. Занков писал: “Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том,

что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся”.¹ Слабое влияние обучения, и не только в младших классах, на развитие учащихся связано с тем, что школа была нацелена на удовлетворение потребностей, прежде всего государства. И до сих пор в центре ее внимания стоят две проблемы: формирование знаний и воспитание личности. Что же тут плохого? - спросит читатель. Дело в том, что любая мысль становится абсурдной, если ее довести до крайности. Как говорили еще древние, разница между лекарством и ядом состоит лишь в дозе. Везде хорош только оптимум, а не максимум. Однако государство до сих пор включает в программы и учебники преимущественно такие знания, которые значимы для общества в целом, но не очень нужны отдельному человеку. Принцип связи обучения с жизнью в этом случае понимается крайне односторонне, как связь обучения с жизнью общества. Но в понятие жизнь включается не только жизнь общества в целом, но и каждого индивида. Согласитесь: общество и отдельный человек - величины несоизмеримые. То, что полезно для общественной жизни вообще, может быть совершенно не нужным в жизни отдельного человека. Сегодняшняя же школа продолжает давать учащимся много таких знаний, которые после завершения учения не находят никакого применения. Наши школьники не понимают, зачем им нужна такая масса знаний по математике, физике, химии, биологии и др. Где и когда они могут пригодиться? Известно, что уже через год после окончания школы ее выпускник теряет 85% объема знаний, причем подавляющая часть из них вообще никогда не понадобится в жизни. Оторванность обучения от жизни ребенка - основное противоречие традиционной школы, главная причина отчуждения от нее ребят, потери интереса к учению.

Для привития детям положительных мотивов учения есть только один путь - максимальное приближение школьного образования к их жизни, к потребностям и интересам конкретного человека. Ученик не абстрактный сосуд, который нужно наполнять знаниями, он и не безликое существо, бездумно выполняющее те или иные идеологические установки. Это, прежде всего индивидуальность, у него есть свой кругозор, свое понимание добра и зла, свое отношение к миру. Но индивидуальностью человек не рождается, а становится ею в ходе своей жизни, в результате воспитания и самовоспитания. Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно бо-

¹ Занков Л.В. О начальном обучении. - М., 1962, с. 24.

лее полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя и активного отношения к своей жизни, так и предоставления обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности. Созданная человечеством культура индивидуальной жизни и опыт решения возникающих здесь проблем во многом неизвестны воспитаннику отечественной школы.

Известный отечественный ученый-педагог В.С. Ильин обращал внимание на важность того, какие и как формируются сферы психического мира человека, взаимодействие которых образуют грани его разносторонности и индивидуальности. Человеческое в человеке далеко не исчерпывается личностными качествами. Есть еще индивидуальность и индивидуальные качества. Посмотрим, как трактуется человек в философии². Современными философами, а за ними и психологами человек понимается как социально-биологическое существо. Получается, что есть животный мир, есть социальный мир, есть даже их единство, но человека-то нет. Мы же в человеке выделяем три грани: наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность), мы выделяем третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность) – и различаем три понятия: индивид, индивидуальность и личность.

В трудах многих ученых очень часто говорится о личности, но понимают они ее очень широко или под личностью имеют в виду индивидуальность человека. Но еще С.Л. Рубинштейн утверждал, что **"индивидуальные свойства личности"** - это не одно и то же, что **личностные свойства** индивида, то есть свойства, характеризующие его как личность"³.

Индивидуальность (от лат. *individuum* - неделимое, особь) - неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры. Однако сама по себе неповторимость не является сущностным свойством индивидуальности. Г. Гегель отмечал, что представление об индивидуальности как о неповторимости является формальным и оказывается за пределами науки. "Отдельные души — писал он, — отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности. Своеобразие человека не следует, поэтому придавать чрезмерно большого значения"⁴. Представляется, что указания на единичность и неповторимость человека

² Крапивенский С.Э. Социальная философия. Волгоград, 1996, с. 39.

³ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей педагогики. - М., 1973, с. 253.

⁴ Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. М., 1977. Т. 3. С. 74.

выделяют внешние стороны индивидуальности. Человек многогранен: в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества (индивидуальность). Индивидуальность - это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний.

Индивидуальность определяется основными ее сферами: **интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной**. Принципиально важным мы считаем то, что наряду с известными сферами выделено еще три: саморегуляции, волевая и экзистенциальная, – при этом разводятся понятия волевой сферы и сферы саморегуляции, а экзистенциальная сфера вообще рассматривается впервые.

Сущность большинства сфер раскрыта в трудах психологов. Поэтому рассмотрим кратко их сущность, прежде всего в качестве **педагогических целей развития школьника**.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется познавательными процессами (внимание, восприятие, мышление, воображение, память), видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, патогенное и др.), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.).

Мотивационная сфера включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни. Существенную часть мотивационной сферы школьника составляет мотивация учения. Она формируется на определенном этапе жизни человека и связана с определенным местом его пребывания (мотивация первоклассника, старшего школьника, студента, работающего человека). Под мотивацией учения понимается система целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Чаще всего мотивация школьника рассматривается учителями поэлементно, а не как система. В таких случаях выделяются отдельные мотивы, потребности, интересы и неизбежно ставятся следующие цели: формирование интереса к своему предмету, воспитание ответственного отношения к изучению определенного учебного

предмета. Но достижение таких целей приводит не к сформированности целостной мотивации, а к ее дроблению: у учащихся развиваются мотивы изучения отдельных предметов и не складывается мотивация учения в целом. При таком подходе к мотивации учения в педагогических целях проектируется неправильное отношение к социальным ценностям, к миру знаний и профессий.

Эмоциональная сфера характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке он испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В специальных исследованиях установлено, что у 80% учащихся старших классов средней школы повышенный уровень тревожности и неадекватная самооценка; высок уровень тревожности и учителей. Поэтому в педагогических целях крайне важно уделять внимание формированию и совершенствованию эмоциональной сферы: предусмотреть формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучить его управлению конкретными чувствами (гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др.), научить понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие.

Волевая сфера характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы учителю необходимо предусмотреть следующие цели: развитие инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения; обучение планированию деятельности и ее осуществлению, ведению контроля без посторонней помощи и т.д.

Сфера саморегуляции характеризуется свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью; умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне. В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значению сферы саморегуляции. Поэтому педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. В то же время сво-

боды человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества - целостное важнейшее свойство человека. Для развития и совершенствования сферы саморегуляции в педагогических целях необходимо предусмотреть: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении: познавательные умения (умение поставить вопрос, вычлениить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умения учиться (умение выделять главное, умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметные знания и умения (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметные знания, умения и навыки, целостная система общеобразовательных и специальных знаний.

Экзистенциальная сфера характеризуется гармонией чувств и поступков, слова и дела, чувств и общения, которые выражаются в жизненной позиции человека по отношению к себе и другим. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций. Школьник стремится воспринять и усвоить нормы, способы и ценности поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Подростки стремятся к самостоятельности, к независимости, они очень чувствительны к оценкам взрослых, к умалению их достоинства и прав. Возникает критичность сознания, они видят недостатки в поведении и деятельности взрослых, особенно пристрастно относятся к родителям и учителям, подмечая все их промахи. Важной особенностью для их сознания является потребность в доказательствах, они ничего не хотят принимать на веру. Сегодня особенно актуально звучат мысли П.Ф. Лесгафта о целях развития этой сферы: выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их и развить в нем стремление к совершенствованию; заботиться как о красоте тела, так и о красоте речи и самостоятельности в проявлении мысли; сформировать умение владеть своими потребностями, управлять собой.

Подводя итог рассмотрению основных сфер индивидуальности как педагогических целей, отметим, что реальная цель школы - дать каждому школьнику общее образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности.

Становление индивидуальности не может происходить вне социальных воздействий – благодаря им психика человека функционирует и в зависимости от воздействий происходит развитие тех или иных свойств и качеств психики. С другой стороны, появление психических новообразований приобретает социальную окраску, поскольку деятельность, общение, поведение человека определяются социальными условиями жизни. Психические процессы и состояния – это не абстрактные явления, они осуществляются в социальных ситуациях, под влиянием социальных воздействий, исходящих непосредственно от окружающих или косвенно, через индивидуальное мировоззрение. Поэтому в каждой сфере индивидуальности можно видеть и собственно психическое содержание, и социальный его аспект, его количественное и качественное выражение функционирования психики человека. Ниже схематически представлено единство индивидуальности и личности в сферах психики человека (см. таблицу 1).

Таблица 1

Психические и личностные компоненты сфер человека

Индивидуальность	Сфера	Личность
Динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации	Мотивационная	Идейно-нравственная направленность (бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям и др.)
Процессы мышления, внимания, памяти и др., свойства и качества (оперативность, системность, креативность и др.)	Интеллектуальная	объем, глубина, действенность знаний о нравственных ценностях
Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, отноше-	Эмоциональная	Нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, бла-

Индивидуальность	Сфера	Личность
ние к себе и другим и др.		годарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.
Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность и др.)	Волевая	нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов
Способности, умения и навыки деятельности, общения, поведения	Предметно-практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм.
Способность познать себя, сравнить с окружающим миром, выработать представление о себе, осмысление собственных ценностей, наличие «Я-концепции», позиция в деятельности, общении	Экзистенциальная	сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе
Способности принять цель деятельности, соотнести с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, выбрать критерии достижения цели, проконтролировать и оценить, корректировать (регулировать)	Само-регуляция	Нравственная правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценка, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия и др.

В научной среде обозначилась тенденция к пониманию индивидуальности как самостоятельного феномена, характеризующего психический мир человека, который находится в диалектическом единстве с его личностной характеристикой, развитие которого обусловлено и природными свойствами человеческого организма, и социализацией.

Индивидуальность человека как его психическая сущность (в отличие от социальной сущности) является замкнутой сложной системой, включающей качественное и количественное проявление

психических свойств, процессов, состояний, взаимообуславливающих друг друга. Индивидуальность человека проявляется в его деятельности, общении, поведении. В этом ее общность. Как система индивидуальность в условиях социализации постоянно изменяется, ее динамический характер проявляется в своеобразии деятельности, общения, поведения каждого конкретного человека. В этом ее особенность.

Концепция педагогики индивидуальности. Подчеркнем, что развитие индивидуальности человека – это развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость и уникальность. Чтобы преодолеть данный пробел в педагогике, необходимо уделить должное внимание проблемам формирования индивидуальности человека, ориентировать общество на развитие не только личностных качеств, но и индивидуальных. Принимая и развивая эти положения, в основу курса педагогики, ориентированной на каждого человека, а не только на профессионального педагога, целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств. Поэтому в педагогические цели необходимо включить наряду с воспитанием личности и развитие индивидуальности и ввести в курс педагогики материал о формировании индивидуальности человека.

Сравним предметы, цели и задачи традиционной педагогики и педагогики индивидуальности. Традиционная педагогика направлена на подготовку к жизни, передачу социального опыта и т.д., то есть направлена на познание внешнего для человека мира, а педагогика индивидуальности – на освоение самого человека, его собственного мира, на развитие его сущностных сил. Концепция педагогики индивидуальности – о развитии человеческого в человеке, о развитии его индивидуальности имеет – свои основания. Один из распространенных критериев, по которым могут различаться культуры, основан на том обстоятельстве, что система ценностей, принятая в том или ином обществе, ставит на первое место либо индивидуальный самоконтроль и личные достижения, либо обязательства общественной солидарности. Культуре коллективизма очевидно больше подходит педагогика коллектива, педагогика личности и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответ-

ствуется педагогика индивидуальности. Отсюда следует, что педагогика индивидуальности и традиционная педагогика должны сосуществовать, обслуживая разные цели человека и общества.

Педагогика индивидуальности есть применение теоретических принципов психологии к практике жизнедеятельности человека. Ее задача – раскрыть, каким образом достижения психологии можно применить по отношению к своему психическому здоровью и своей профессиональной деятельности. Педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии и педагогики, включающую проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования).

В педагогике индивидуальности:

- человек выступает и как объект социализации, и как ее субъект;
- индивидуальность человека представляет собой высшую ценность;
- достижение целей социализации осуществляется путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.), предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития, совершенствования психических качеств, основных сфер человека - его индивидуальности, второе - воспитания личности;
- развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации его в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание - к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей.

Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность формирования личности. Поэтому воспитание можно определить как управление развитием индивидуальности, управление развитием всех ее основных сфер на основе инте-

грации индивидуального и социального. Развитая целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию личного и общественного, личного и индивидуального, духовного и материального. В этом случае человек действительно может реализовать себя, сам выбрать ту или иную идеологию или религию, сам осуществить свою человеческую природу.

Итак, рассмотренные концепции дают общее представление о замысле данной книги.⁵ Авторы считают, что процесс обучения обладает неисчерпаемыми возможностями для формирования и развития индивидуальности школьника. Будущему учителю важно увидеть и убедиться в том, что это действительно так. Поэтому дальнейшее изложение теории обучения осуществлено на основе рассмотренных концепций.

Глава I. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Содержание первой главы учебника обусловлено необходимостью представить основные **понятия** педагогики, что позволит далее обеспечить соответствующее им рассмотрение основных **проблем** педагогики, в частности, проблем теории обучения. Педагогика, как наука, имеет социально-исторический характер, что выража-

⁵ Подробнее см.: Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.

ется в обновлении состава категорий, появлении новых проблем, новых подходов к решению давно существующих проблем и др. по мере развития социальных явлений, открытий в педагогической теории и практике. В настоящем учебнике рассматриваются как известные педагогике и ставшие классическими категории, взгляды, трактовки, определения и пр., так и новые, пока еще нераспространенные настолько широко, чтобы стать известными массовой аудитории.

Основная особенность рассматриваемого материала заключается в опоре на концепцию индивидуальности человека, основная идея которой заключается в целенаправленном развитии психических сфер. Это обусловлено усилением внимания к развивающей стороне процесса обучения как к приоритетному направлению и в практике обучения, и в педагогической теории. В дидактике данное направление должно быть представлено не только новыми категориями, но и новыми принципами обучения, новыми взглядами на сущность процесса обучения, его организацию и др.

1.1. Основные категории педагогики

Категории, как известно, представляют основные, фундаментальные в данной науке понятия. С течением времени их содержание постоянно уточняется, в отечественную педагогику входят, а точнее, возвращаются такие понятия как “социализация”, “индивидуальность” и др. К числу основных понятий (категорий) педагогики относятся индивидуальность, личность, образование, воспитание, развитие, обучение, самовоспитание, социализация, формирование, педагогическая деятельность, учебная деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс, педагогический процесс. Рассмотрим эти понятия.

Как известно, в человеке выделяют три грани: наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность), выделяют третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность) – и различают три понятия: индивид, личность и индивидуальность. То есть в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества (индивидуальность).

Индивид обозначает принадлежность к представителям вида *Homo sapiens*, это продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт. Индивид обозначает принадлежность человека к животному миру.

Личность — отражает социальное начало в человеке, его принадлежность к социальному миру. Личность есть живая система отношений между поведением, отношений в конечном итоге общественных, но которые всегда связаны с человеческим поведением и выступают как поведение. Личность определяется тем, насколько включена индивидуальная деятельность в социальный мир отношений. Личность - это система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д., а они, в свою очередь, определяются общественными отношениями. Личность есть сложная система социально-значимых актов, проявление способностей в социальном мире. Поэтому основная функция личности - это развитие своих способностей. Личность определяется совокупностью устойчивых личностных качеств. Таких качеств насчитывается свыше полутора тысяч (ответственное/безразличное отношение к людям, делу, природе; доброжелательность/агрессивность и т.п.).

Индивидуальность — это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. Человеческая индивидуальность рассматривается как высокий уровень развития человека в онтогенезе, человеческого в человеке. Такого индивида К. Роджерс назвал «полноценно функционирующим человеком» для обозначения людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивидуальность как внутренний психический мир человека получила новое осмысление с позиции значимости для развития общества и самого индивида, стала ценностью общества, его приоритетной целью. Понимание индивидуальности как самостоятельного феномена, характеризующего психический мир человека, который находится в диалектическом единстве с его личностной характеристикой, развитие которого обусловлено и природными свойствами человеческого организма, и социализацией, выдвигает на одно из первых мест социальную задачу формирования и развития целостной индивидуальности человека. Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности.

Рассмотрев понятия личности и индивидуальности, мы получили возможность подробнее исследовать проблемы развития индивидуальности и воспитания личности. Центральной проблемой в настоящее время является раскрытие категории социализации, рассмотрение проблемы перехода от биологического существования к жизни в качестве социализированной личности. В первой половине XX века психологи Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин “социальное научение”. На этой основе вот уже полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

Социализация - это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Приведем понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: “социализация” это “очеловечивание” под влиянием воспитания, это воздействие поколения взрослых на поколение молодых (Э. Дюргейм). При этом для индивида воспитание выступает как давление, принуждение, навязывание чужих идей. По Ж. Пиаже, социализация - это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми. В отечественной педагогике введено аналогичное понимание этого процесса.

Социализация - это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Социализация - это двусторонний процесс, включающий в себя с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.⁶

В педагогике наряду с “социализацией” широко используют такие понятия как “развитие”, “воспитание”, “обучение”, “формиро-

⁶ Г.М. Андреева. Социальная психология. М. Наука, 1994. С. 241.

вание”. Как соотносится понятие “социализация” с этими категориями?

Развитие - это изменение, представляющее собой переход качества от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым. Физическое и психическое развитие человека отвечает общим закономерностям. Поскольку явления физического и психического развития школьника, как и все явления природы, имеют свое прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, им свойственны внутренние противоречия (например, противоречие между требованиями, предъявляемыми к организму, индивидуальности или личности и тем, чем уже располагает человек и как он может ответить на эти требования). Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функций (качественные изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким ступеням. При этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Задача педагога - способствовать развитию у ребенка организма (физическое развитие), индивидуальности (психическое развитие) и личности (воспитание личности). Развитие этих качеств начинается с первого шага жизни и с уверенности воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что всего можно добиться, если проявить достаточную настойчивость и упорство. Сошлемся на афоризм Конфуция: "если я буду ежедневно приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору".

Таким образом, когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике под развитием понимается развитие индивидуальности и развитие организма. Развитие социальных качеств (личностных свойств) под воздействием других людей называется воспитанием.

Воспитание - это целенаправленный и организованный процесс, приводящий к развитию личностных качеств и личности в целом. Исторически к этой категории существовали различные подходы. В классической педагогике воспитание определялось в широком и в узком смысле слова (ранее говорили "тесном"). В первом случае воспитание предполагало влияние на человека общества в целом, то есть отождествлялось с социализацией. В узком смысле

под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, призванных формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности).

Воспитание не может быть эффективным, если оно не опирается на **самовоспитание/саморазвитие/самообучение**. Самовоспитание — это не что-то вспомогательное в воспитании, а крепкий его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает, отмечал В.А. Сухомлинский.

Самовоспитание связано с развитием и совершенствованием человеком себя в соответствии с требованиями общества и интересами личности. Таким образом, самовоспитание - это деятельность человека с целью изменения своей личности, своей образованности, своей культуры, своего общего развития.

Воспитание предполагает собой целенаправленное управление процессом развития человека через его включение в различные виды социальных отношений в учебной деятельности, общении, игре, профессиональной деятельности. Воспитание рассматривает свой объект одновременно в качестве своего субъекта. Это означает, что целенаправленное влияние на детей предполагает их активную позицию. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений в обществе; оно должно способствовать реализации человеком себя, способствовать достижению идеала, который культивируется обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду и которые развиваются, то воспитание исходит из качеств общественной морали и эти качества присваиваются индивидом в процессе воспитания.

Обучение —эта категория определяется как бы с двух позиций: с позиций результата и процесса. На основании результата обучение определяют как процесс, направленный на формирование определенных знаний, умений, навыков, социального опыта, личностных качеств. На основании процессуальной характеристики обучение определяют как целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование индивидуальных и личностных свойств.

Обучение, формируя социальный опыт, является необходимым условием социализации человека, способствует его образованию как полноценной личности, развивает его индивидуальность. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность формирования человека. Что касается обучения, то его цель - изменить индивида. Развитие, обучение, воспитание — взаимосвязанные процессы,

существенное влияние на которые может оказать педагогическая деятельность.

В педагогике широко используется также термин **“формирование”** (формирование интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.). Формирование — означает придание определенной формы. Это - непедagogическое (межнаучное) понятие. Сказанное ранее позволяет следующим образом соотнести упомянутые категории. Развитие, согласно словарю по психологии, определяется как **“процесс формирования ... в результате его социализации и воспитания”**.⁷ Понятие **“формирование”** здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма - воспитания или социализации, которые отличаются по признаку стихийности воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе (социализация) или целенаправленности формирования знаний (обучение), формирования личности (воспитание), формирования индивидуальности (развитие). Это означает, что обучение, как и воспитание, и формирование являются факторами развития, а в итоге социализации человека. Поэтому социализация самое широкое понятие, включающее влияние стихийных обстоятельств жизни и процесс целенаправленного педагогического формирования индивида (обучение, воспитание, развитие).

Таким образом, категория **“социализация”** включает обучение учащегося, развитие его индивидуальности и воспитание личности, но не исчерпывается ими (кроме педагогических она включает ряд макро-, мезо- и микро- факторов). Обучение, развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной его реализации в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание и обучение - к тому, чего у него нет, но что дано в культуре, в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогике исследуется и воспитание личности, и развитие индивидуальности, и обучение как процесс передачи культуры (социального опыта). Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида.

Сегодня в качестве наиболее широкой педагогической категории рассматривают **образование**. При этом, в понятие образование

⁷ Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1990. С. 331.

включают весь процесс становления человека как социального существа (обучение/самообучение, воспитание/самовоспитание, развитие/саморазвитие). Образование предполагает формирование социальности человека, которая включает культуру, воспитанность и образованность человека. Следовательно, процесс образования человека может рассматриваться как его социализация, то есть как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности. В целом, по мнению многих ученых этот процесс называют образованием, то есть созданием определенного образа человека. Образованный человек - это человек знающий, компетентный в своей деятельности, развитый и воспитанный.

Педагогический процесс. Это понятие отражает конкретную практическую деятельность педагога или педагогического коллектива. Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления образования путем обеспечения единства обучения и воспитания. Синонимом понятия "педагогический процесс" является широко используемый термин "учебно-воспитательный процесс".

Как отмечает М.А. Данилов, педагогический процесс - это внутренне связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, его образованность, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер.

Данилов Михаил Александрович (1899 - 1973) – отечественный ученый, педагог-методолог, исследовал сущность процесса обучения, автор книг «Дидактика», «Процесс обучения в советской школе», «Урок в восьмилетней школе» и др.

В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека. В этом определении подчеркивается именно "внутренняя" сторона процесса.

Педагогический процесс целесообразно рассматривать как целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель педагогической деятельности – образование человека. Общим качеством всех компонентов системы является взаимодействие педагога и ученика, в котором реализуются задачи обучения, воспитания личности и развития индивидуальности в их единстве и взаимосвязи.

Педагогический процесс рассматривали с различных позиций. Долгое время считали, что в качестве субъектов в педагогическом процессе выступают педагоги (родители, руководители школы), а

объектом такого воздействия является ученик. Сейчас мы говорим о субъектно-субъектных отношениях, то есть ученик так же воздействует на осуществление процесса и его результаты, как и другие его участники.

Обучаемый и обучающийся. Изменение взглядов на позицию школьника в педагогическом процессе позволило характеризовать его не только как объекта или субъекта деятельности, но и ввести такие категории, как обучаемый и обучающийся. Обучаемый – это ученик, являющийся исключительно *объектом* педагогических воздействий, характеризующийся исполнительностью и отсутствием способностей самостоятельно определять цели учебной деятельности, принимать решения, проводить самоанализ деятельности и ее результатов, рефлексировать. Такой ученик, как правило, действует по указаниям учителя, не имеет своего мнения и желания проявлять инициативу.

Обучающийся – это ученик, занимающий в процессе обучения субъектную позицию, то есть стремящийся проявлять самостоятельность в суждениях, предположениях, выборе способов деятельности, контроле и оценке деятельности своей и своих одноклассников. Такой ученик – обучающийся – характерен для современного педагогического процесса, направленного на развитие целостной индивидуальности и личности. Обобщение сложившихся в педагогической практике взглядов на участников педагогического процесса позволило педагогам сложить новое направление в теории – теорию обучения взрослых, или андрагогику. Как оказалось, процесс обучения людей разного возраста подчиняется своим закономерностям. Если в младшем школьном возрасте учебная деятельность и организуется, и управляется учителем, то в старшем – может быть реализована полностью самостоятельно. При этом она опирается на такие закономерности, которые должны быть присущи технологии обучения взрослых. Такого рода особенности выражены в основных андрагогических принципах обучения, которые составляют фундамент теории обучения взрослых: приоритет самостоятельного обучения; принцип кооперативной деятельности; принцип опоры на жизненный опыт обучающегося; индивидуализация обучения; системность обучения; контекстность обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип элективности обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип рефлексивности.

Названные андрагогические принципы отражают не просто закономерности обучения взрослых, а те объективные связи, которые существуют между сферами индивидуальности взрослого человека и новообразованиями в них, появляющимися под влиянием

специально организованного процесса обучения, обладающего свойствами целостности.

Целостность. Целостность определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия.

Целостность процесса обучения также представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Любой педагогический процесс, если он дает положительный результат, является по своей природе целостным: и процесс, протекающий за время урока, системы уроков, и процесс обучения отдельному предмету, циклу предметов и т.д. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Всегда ли реальный процесс обучения является целостным?

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если - формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения, если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития от догматического, затем объяснительно-иллюстративного, до проблемно-развивающего типа. При этом уровень целостности становился выше и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

Сущность целостности проблемно-развивающего типа обучения - в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека - гармоничному развитию индивидуальности и воспитанию личности.

Рассматривая строение педагогического процесса, В.С. Ильин доказал, что целостный процесс должен иметь следующую структуру: анализ состояния процесса - выбор и формулирование цели - от-

бор и применение педагогических средств - учет внутренних и внешних условий - анализ процесса и его результатов.

Ильин Владимир Сергеевич (1922 - 1989) – отечественный, дидакт, педагог-методолог, создатель волгоградской научной педагогической школы, известен разработкой целостного подхода к педагогическому процессу, исследованием проблемы формирования мотивации учения школьников, автор книг «Формирование личности школьника (целостный процесс)», «Проблемы воспитания потребности в знании у школьников» и др.

Организация и осуществление целостного процесса обучения происходят в педагогической деятельности учителя и взаимосвязанной с ней учебной деятельности учащегося.

Педагогическая деятельность всегда предполагает целенаправленные воздействия на людей, целью которых являются качественные изменения в их жизни, при этом эти воздействия ориентированы на упорядочение системы отношений, то есть педагог, прежде всего, реализует управленческие задачи по отношению к конкретному человеку. Наряду с воздействием и управлением педагог создаёт условия для воспитания/самовоспитания личности и для развития/саморазвития индивидуальности. Педагогическая деятельность - это взаимосвязь, система и последовательность действий педагога, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач. В системе и последовательности действий учителя, связанных с решением педагогических задач, есть определенная логика, этапность, компоненты - гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Учебная деятельность. Понятие учебной деятельности введено на основе теории ведущей деятельности, созданной А.Н. Леонтьевым. Учебная деятельность для школьника является ведущей деятельностью. Но это не та деятельность, которую обычно имеют в виду на бытовом (не научном) уровне, часто называя ее учением или учебой. На уровне так называемого здравого смысла под учебной понимается любая деятельность в процессе обучения и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью.

Особенно большой вклад в разработку понятия учебной деятельности внес Д.Б. Эльконин. Он рассматривал ее как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что “учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самозменению, ее продуктом являются те изменения, которые произо-

шли в ходе ее выполнения в самом субъекте”⁸. Учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности и личности, как и все другие виды деятельности, но и *субъективно* имеет такую цель.

Учебная деятельность – это сложное, системное образование, характеризующееся такими компонентами, как цели, учебные мотивы, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. Основная направленность в осуществлении учебной деятельности – в открытии новых способов познания и овладении ими, что связано с новообразованиями в психике ребенка, с развитием его индивидуальности. Современный образовательный процесс характеризуется формированием и развитием у школьников целостной учебной деятельности – это одна из важнейших его задач.

Педагогическое взаимодействие. Взаимодействие - философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. К общим свойствам всех педагогических явлений относится взаимодействие педагога и ученика, в котором реализуются задачи обучения, воспитания и развития школьников в их единстве и взаимосвязи.

Важнейшим условием формирования учебной деятельности, успешного воздействия на детей является структурирование взаимодействия педагога и учащегося. При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии учителя и учащихся, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности. Это положение выдвигается нами как основное условие формирования учебной деятельности. Рассмотрим, что включает в себя данное условие. В педагогическом отношении под структурированием взаимодействия преподавателя и учащихся будем понимать процесс целенаправленного планирования и организации деятельности на основе единства их структур. Другими словами, организация деятельности учащихся должна подчиняться не только обще дидактическим принципам, но и закономерностям педагогической деятельности, являющейся общим объектом и для преподавателя, и для учащихся. В конкретном случае формирования учебной деятельности учащихся деятельность преподавателя должна структурировать-

⁸ Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. С. 45.

ся в соответствии со структурой учебной деятельности и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности.

Педагогическая (учебная) ситуация. Содержание данного понятия в философии включает совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались. Категория «ситуация» широко используется в психологии. Л.С. Выготский выделял социальную ситуацию развития ребенка. П.Я. Гальперин предложил три типа учебных ситуаций по критерию типов ориентировки. Д.С. Толлингерова разработала таксономию учебных ситуаций на основе учебных задач. В педагогике и психологии обучения и воспитания основное внимание уделено и продолжает уделяться проблемным ситуациям (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.А. Ильницкая и др.), конфликтным ситуациям (Н.В. Самсонова, М.М. Рыбакова и др.). В связи с перестройкой народного образования творчески настроенные практики и ученые стали обращаться к учебным ситуациям, видя в них резерв для совершенствования взаимодействия учителя и учащихся, для усиления развивающего влияния обучения на ребенка. Высказываются различные идеи, связанные с ситуациями: идея стимулирования с помощью ситуации успеха (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский), идея ситуативной доминанты в организации учебной деятельности (Т.В. Машарова), идея объединения в учебной ситуации жизненно значимой задачи, диалога и игры (В.В. Сериков), идея создания ситуации учения, в которой бы учащимся в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них лично проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить (К. Роджерс), идея самостоятельного проектирования учителем ситуаций обучения на основе типа психического развития учащихся, личностных возможностей и особенностей педагога, психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета (Н.И. Алексеев), идея формирования субъектного опыта (И.С. Якиманская) и др. Исследование категории «ситуация» в педагогическом процессе привело ученых к выделению различных терминов (учебная ситуация, ситуация обучения, личностно-ориентированная ситуация и др.).

Амонашвили Шалва Александрович родился в 1931 году – грузинский педагог, психолог, дидакт занимается исследованием форм, содержания и методов обучения в начальной школе. Автор книг «Обучение. Оценка. Отметка», «Здравствуйте, дети!», «Личностно-гуманная основа педагогического процесса» и др.

Личностно-ориентированные ситуации (учебные, познавательные, жизненные) – это такие ситуации, в которых востребуется проявление личностных функций, когда требуется искать смысл, поду-

мать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать оценку факторам и т.д. (В.В. Сериков). В таких ситуациях возникает задача, которую нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне, потому что нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Ориентировка на прежний смысл оказывается неэффективной, неадекватной, и происходит явление, которое психологи называют «ревизия смысла». Ребенок сам находит проблему, противоречие, он выражает обоснованное несогласие с какими-то утверждениями, находит причину и источники собственной ошибки, ищет собственное объяснение и толкование явления и т.д. Иными словами, в таких ситуациях формируется его субъектный опыт, а их создание выступает главным условием проявления школьником своих личностных функций. Именно ситуация, чаще рассматриваемая как совокупность обстоятельств и условий, позволяет представить субъекта в определенном пространстве, стихийно или специально созданном для решения конкретной проблемы. С.Л. Рубинштейн обратил в свое время внимание на то, что личность предстает такой, какой она оказывается в занимаемой ею позиции. Другими словами, в зависимости от ситуации, в которой окажется индивид, он проявляет те или иные свойства и качества, которые требуются данной ситуацией. Именно это и побудило многих ученых обратиться к термину «ситуация», с помощью которого можно увидеть новое решение современных педагогических проблем.

Педагогическая система. Система — это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. Ее следует понимать как целое, общее, единое.

Характерной чертой современной педагогической науки является изучение не какой-то одной стороны педагогической деятельности, а рассмотрение явления всесторонне, учитывая широкий круг воздействий на явление, как со стороны внутренних отношений, так и со стороны внешних сопряженных систем. В педагогической литературе мы встречаемся с такими понятиями, как, например, система целей воспитания, система знаний, умений и навыков школьников, система методов воспитания и т.п. В системном рассмотрении мы воспринимаем объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто целостное. Как правило, системный объект входит в качестве компонента не в одну, а в несколько целостных качественно различных систем.

Рассматривая педагогические системы, необходимо всегда помнить, что они относятся к динамическим системам, то есть к тем, отношения, между компонентами которых постоянно изменяются. В связи с этим педагогическая система является органическим един-

ством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. В ней присутствуют оставшиеся от прошлого элементы и зародыши новых. Системность присуща многим педагогическим объектам: учебно-воспитательному процессу школы, процессам обучения отдельным предметам, частям этих процессов, отдельным урокам, группе уроков и т.д. Но эти объекты будут системами, если их элементы будут связаны между собой, оказывать влияние друг на друга.

Компонентами педагогической системы является деятельность педагогов и учащихся, а также управленческая деятельность по созданию условий для решения педагогических задач. К компонентам педагогической системы относятся педагогические цели, средства и условия (цели обучения, воспитания и развития; содержание педагогической деятельности; формы и методы педагогической работы; влияние семьи, окружающей среды).

Педагогическая цель учителя - это его сознательное стремление, осознанное решение изменить наличное состояние учебной группы, (степень обученности, воспитанности и развитости учащихся). Цель есть не любой образ будущего, но непременно образ желаемого будущего, достижению которого и должна быть подчинена деятельность учителя. Цель – это конечный результат, ради получения которого создается система и любое действие педагога должно служить поставленной цели. Поэтому цели урока, процесса обучения должны быть максимально конкретными и диагностируемыми (должна существовать возможность проверки их достижения). При этом сами цели должны быть четко определены. Отсюда следует важность специального информирования учителей о целях и задачах обучения, воспитания и развития. Для этого необходима разработка целевой функции процесса обучения и составление номенклатуры педагогических целей. Это важно сделать для того, чтобы учителю, непосредственно осуществляющему обучение, знать те предельные возможности, которыми обладает процесс обучения в целом, процесс обучения конкретному предмету, части процесса, отдельные уроки. Главное здесь - это именно целевая функция процесса, то есть ясное понимание целей, которых надо достичь. И именно здесь таится много трудностей и проблем.

Педагогическое средство. Постановка целей не дает еще достаточных оснований для действия, но она определяет поле возможных педагогических средств. Диалектическая логика требует рассматривать категории цели и средства в неразрывном единстве. Отношение к цели, является существенным отношением предмета, определенного как средство. Предмет, взятый объективно, безотносительно к человеческой деятельности, не получает определения средства, отмечают философы. В понимании педагогических

средств мы исходим из идеи К. Маркса, который писал, что средства - это "вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проведения его воздействий на этот предмет... в соответствии со своей целью"⁹. Рассмотрим в соответствии с этими положениями те педагогические средства, применение которых помогает педагогу достичь целей процесса обучения. К ним относятся: 1) содержание учебного материала, содержание труда учащихся; 2) методы и формы обучения; 3) наглядные и технические материалы, средства материального производства, дидактические и аудиовизуальные средства, учебные компьютеры, мультимедиа; 4) личностные и профессиональные качества учителя; 5) общественное мнение коллектива, внутриколлективные отношения. Названные средства многофункциональны, могут способствовать развитию различных личностных и индивидуальных качеств.

Педагогические условия – это все то в деятельности учителя и учащихся, что способствует/не способствует их деятельности. Это могут быть **внешние** условия (материальная обеспеченность учебного процесса, наличие наглядных и пр. средств, компьютеризация обучения и т.д.) и **внутренние** (уровни обученности, воспитанности, развитости учащихся, их отношение к учению и т.п.).

Педагогический результат – это те изменения в обученности, развитии и воспитанности учащихся, которых удалось достичь в процессе обучения: например, учитель добился изменения отношения учащихся к учению, ему удалось сформировать умения учиться, развить навыки дивергентного мышления (учащиеся стали быстрее соображать, проявлять гибкость в рассуждениях).

Важной характеристикой педагогической системы являются отношения (связь) между компонентами системы, они представляют из себя те существенные связи, от которых зависит оптимальность в решении педагогических задач (закономерности, принципы, педагогические условия, правила).

Окружающая среда педагогической системы - множество факторов (социальных, биологических и природных), оказывающих существенное влияние на управление процессом социального развития личности учащегося. Функционирование педагогической системы предполагает такое взаимодействие элементов системы, которое на основе реализации внутренних и внешних связей позволяет до-

⁹ Маркс К. Капитал. Т.1, книга 1 //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23. - С. 190.

стичь определенных результатов в педагогической деятельности, то есть обеспечить развитие учащихся.

Таким образом, педагогической системой называют упорядоченную систему целей, содержания, форм, методов и средств педагогической деятельности. Эта система функционирует во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий, воспитание личности и развитие индивидуальности учащихся.

Теория обучения (как составная часть педагогики) включает в себя те из названных выше категорий, которые характеризуют сущность процесса обучения: образование, обучение, развитие, воспитание, педагогическая система, педагогическая деятельность, учебная деятельность и др. По существу все названные выше категории имеют отношение к теории образовательного процесса, к теории обучения. Вместе с этим в теорию обучения включены в качестве основных категорий и такие: процесс обучения, содержание образования, цели урока, закономерности и принципы обучения, метод, прием, форма, средство обучения и многие другие. Эти дидактические понятия выражают особенности педагогической системы, обусловленные одной ее стороной – обучающей.

Модуль¹⁰ «Категории педагогики»

Основные понятия: образование, обучение, воспитание, социализация, формирование, развитие, индивидуальность, личность, педагогический процесс, целостность, педагогическая система, педагогическая деятельность, учебная деятельность, педагогическое взаимодействие, обучаемый, обучающийся, педагогическая цель, педагогические средства, педагогические условия, педагогический результат, процесс обучения, содержание образования, методы обучения, формы обучения, закономерности обучения, принципы обучения.

¹⁰ Модули представляют собой учебный элемент в форме стандартизированного буклета. Обычно буклет включает учебные цели; список необходимых материалов; перечень смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольную (проверочную) работу, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе.

Требования к усвоению категорий:

- знать основные категории педагогики и категории дидактики;
- давать краткую характеристику основным категориям;
- уметь объяснять связи между категориями;
- уметь приводить примеры педагогических явлений, педагогических систем.

Задания

1. Классифицируйте категории педагогики по своим, выбранным Вами основаниям.
2. Сравните понятия:
 - «индивидуальность человека» и «личность»,
 - «формирование» и «развитие»
 - «образование» и «обучение»
 - «воспитание» и «социализация»
 - «педагогическая деятельность» и «учебная деятельность».

Что общего у них? Чем они отличаются?

3. Попробуйте применить какую-либо категорию к педагогической практике и представить ее конкретное выражение на примере из своей школьной жизни.
4. Составьте схематическое изображение связей между основными категориями педагогики.

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Понятийный аппарат педагогики.
2. Образование и его место в общественной жизни.
3. Индивидуальность и личность: теория и практика.
4. Значение школьного образования для становления индивидуальности и личности человека.
5. Взгляды П.Ф. Каптерева на педагогический процесс.

6. Взаимосвязь педагогической и учебной деятельности.

Контрольный блок

1. Ответьте на следующие вопросы:

- Какие категории вам ближе и понятнее? Почему?
- Можно ли сказать, что образование как категория вбирает в себя все остальные категории педагогики? Обоснуйте свой ответ.
- Какие взгляды существуют на понимание основных педагогических категорий?
- Какие категории существуют в педагогике давно, а какие – относительно недавно?
- Почему состав педагогических категорий обновляется?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «ученик является объектом педагогической деятельности»;
- «целью образовательного процесса является передача знаний»
- «педагогическое средство – это речь учителя»
- «на уроке было все: и интересное содержание, и активные методы обучения, и вопросы учителя...- значит, процесс обучения был целостным»
- «главное в процессе обучения – результат, неважно каким способом он достигнут»

1.2. Сущность образовательного процесса

Образовательный процесс и педагогический процесс во многом синонимичные понятия. Происхождение их можно объяснить следующими обстоятельствами. В одних странах (Германия, Россия, Польша и др.) употребляется термин «педагогика», в других (англоязычные страны) этого термина нет, но есть термин «education» — «образование». Поэтому в одних странах употребляется понятие «образовательный процесс», в других — «педагогический процесс». В России употребляются оба понятия.

В одних случаях «образовательный процесс» употребляется тогда, когда хотят раскрыть общественную сторону явления, например, «образовательный процесс в начальной школе», или дать описание образовательного процесса в нормативных документах (например, требование к образовательному процессу в государственном стандарте образования).

В других случаях, понятие «образовательный процесс» трактуется как единство процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс). Как известно, обучение является средством воспитания, а воспитание содержит в себе элементы обучения. Например, типичная последовательность обучения умениям: показ – разъяснение – тренировка. Типичная последовательность воспитания качеств личности: включение в систему социальных отношений – накопление опыта – осмысление этого опыта. Однако эти последовательности вполне применимы и к обучению, и к воспитанию. Так, обучение интеллектуальным операциям приближается по своей логике к воспитанию (организация самостоятельной работы — накопление опыта – осмысление выводов). А воспитание элементарных навыков поведения может, напротив, осуществляться по схеме показ – разъяснение – тренировка. Все эти и другие оттенки и смыслы отражаются в понятии «образовательный процесс». Схематически образовательный процесс можно представить следующим образом.

образовательный процесс

процесс обучения

процесс воспитания

В данном учебнике мы будем рассматривать только одну сторону образовательного процесса – процесс обучения. «Процесс обучения» – это ключевое понятие дидактики и, естественно, оно рассматривается в любом учебнике педагогики. Причем определения, данные в разных учебниках, не совпадают между собой: в одних учебниках выделяется одна сторона, в других – подчеркивается другая. Поэтому дать исчерпывающее определение процессу обучения чрезвычайно сложно. Попытаемся решить эту задачу следующим образом.

Как известно, чтобы раскрыть сущность какого-либо явления необходимо описать признаки, определить состав и структуру, рассмотреть основные функции, дать его определение/понятие. Такой подход требует рассмотрение явления в нескольких аспектах, в нашем случае – философском, дидактическом, психологическом, методическом.

На философском уровне познания рассмотрим, какие существуют трактовки понятия «процесс».

Процесс – это изменение явления, его переход в другое явление; тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий

развития; последовательность изменения какого-либо предмета, или явления; протекание, ход какого-либо явления, последовательность его изменения. В свою очередь изменение есть способ существования, следующий за каким-либо другим способом существования того же самого предмета. Всякий изменяющийся предмет находится в определенном состоянии. Под состоянием предмета понимается совокупность сторон, элементов, характеризующих данный предмет в какой-то момент его существования, то есть это предмет, взятый в определенный момент времени.

Введение понятий «состояние процесса», «ситуация процесса» позволяет обратить внимание на «всю совокупность его сторон» в отдельной конкретной ситуации, что открывает возможности для анализа процесса как целостного явления. Философы (В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин) поясняют, что такое понятие позволяет характеризовать любой процесс в его целостности и, с другой стороны, дает возможность осуществлять необходимые расчленения, выделять составляющие целого, его связи и механизмы развертывания и развития.

Такого рода трактовки понятия «процесс» применительно к процессу обучения (дидактический аспект) требуют его расчленения в начале анализа не на деятельность учителя и учащихся, как это часто принято, а на части, образующие «последовательность изменений» процесса, смену его состояний, переливы состояний. За исходные методологические идеи такого членения в педагогике (М.А. Данилов, В.С. Ильин) приняты идеи о динамических структурах, к категории которых относится процесс обучения. Под динамической структурой понимается способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет (порождает) следующие за ним во времени состояние. Отдельные состояния – это тоже процессы, только более «мелкие». Части динамической структуры – это не любой произвольно выделенный «кусочек» процесса, а процесс, имеющий внутреннюю целостность и самостоятельность, в результате которого появляется качественно новое структурное образование.

Исходя из этих идей (В.С. Ильин), можно дать следующее определение целостного процесса обучения. Под целостным процессом обучения понимается такая последовательность его частей, которая обеспечивает непрерывный рост количественных и качественных изменений знаний, умений и навыков, развитие основных сфер индивидуальности и свойств личности учащихся. Наименьшей частью такого процесса является урок как определенная динамика активности учителя, учащихся и коллектива по решению учебных задач, стимулирующая определенную динамику актуальных состояний школьников. Более сложной частью такого процесса является

этап, представляющий собой систему уроков, которая обеспечивает положительные изменения в развитии индивидуальности и воспитании личности у большинства учащихся.

В онтологическом плане процесс характеризуется понятием «деятельность», суть которой состоит в том, что она направлена на изменение различных состояний. Моделирование какой-либо конкретной деятельности для своего решения требует рассмотрения процесса через призму категорий, необходимых и достаточных для его целостного проектирования. Структурообразующим элементом данной призмы, отмечает научная мысль, выступает целостная структура человеческой деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: 1) анализ исходной ситуации; 2) целеполагание (постановка цели); 3) планирование (составление программы деятельности); 4) реализация программы (исполнительский компонент); 5) анализ деятельности и полученного результата (рефлексивно-оценочный компонент). Данную структуру можно считать элементарной «клеточкой» человеческой деятельности, обладающей всей необходимой полнотой ее характеристических свойств – она является инвариантом для любой деятельности человека.

Если применить понятие процесса к обучению, то необходимо говорить о состоянии учащегося/учащихся, учителя и коллектива в каждый момент времени. А каждый из этих субъектов выполняет определенную деятельность: учитель – деятельность преподавания, учащийся – учебную деятельность, а те и другие еще участвуют в коллективной деятельности и общении. Поэтому можно сказать, что процесс обучения

- это последовательная смена состояний единства трех деятельностей – преподавания, учения, коллективной (в идеале – их единства) и общения, каждая из которых характеризуется особенностями инвариантной структуры;
- это последовательная смена совокупности действий учителя и учащихся.

Рассмотрим состав и структуру процесса обучения. Процесс обучения характеризуется составом (из чего состоит) и структурой (связями между частями). Еще Г. Гегель выделил состав любой деятельности человека: **цель - средство – результат**. В.С. Ильин доказал, что целостный педагогический процесс должен иметь следующий состав: исходное состояние цели его преобразования – педагогические средства – результат – условия (внутренние и внешние),

способствующие/противодействующие движению его состояний. Отсюда следует структура процесса (по В.С. Ильину):

Исходное (текущее) состояние	Выбор целей	Отбор и применение педагогических средств	Анализ учителем результатов деятельности (своей и учащихся)
Внутренние и внешние условия			

Схема 1. Статическая структура процесса обучения

Такая структура свойственна каждому состоянию процесса обучения в любой момент времени, поэтому она называется статической структурой, так как носит инвариантный характер.

В каждой деятельности системообразующим (доминирующим) элементом являются цели. Целями преподавателя являются организация такой учебной деятельности учащихся, которая бы способствовала познанию ими природы, общества и культуры и позволяла бы овладеть необходимыми умениями и навыками. Целями учебной деятельности являются развитие интеллектуальной, мотивационной и других сфер индивидуальности. Цели коллективной/совместной деятельности заключаются в формировании личностных качеств и навыков общения (убеждений и жизненных установок, интересов и симпатий, ценностных ориентаций). Но прежде, чем ставить цели, учителю необходимо определить уровень обученности, воспитанности и развитости своих учащихся, то есть определить исходное состояние. А для этого он применяет различные средства педагогической диагностики. Затем уже он ставит цели преобразования такого состояния и отбирает и применяет педагогические средства, направленные на развитие, обучение и воспитание учащихся. Для того, чтобы деятельность была осмысленна и целесообразна, учителю необходимо постоянно проводить рефлексию своей деятельности и анализировать процесс и результаты деятельности учащихся. При этом необходимо постоянно отслеживать условия протекания процесса обучения (и влиять на них). К внутренним условиям мы относим уровни обученности, обучаемости, воспитанности и развитости учащихся. Например, если в классе большинство учащихся примерно одинакового уровня, то учитель, учитывая это обстоятельство, осуществляет дифференцированный подход к их обучению. Если же в классе есть и одаренные школьники, и отстающие, то учителю необходимо применять индивидуальный подход к их обучению.

Поэтому для проектирования и организации целостного процесса обучения учителю необходимо овладеть следующими умениями:

- диагностическими - уметь определять исходное и текущее состояние развитости, обученности и воспитанности отдельных учащихся и класса в целом;

- педагогическим целеполаганием - уметь ставить цели и решать педагогические задачи;

- учителя-предметника и учителя-воспитателя - уметь отбирать и применять средства педагогического воздействия;

- педагогической наблюдательностью - уметь видеть и анализировать условия, при которых протекает процесс: результативность труда (качественные изменения в развитии учащихся и самого учителя), эффективность труда (соответствие результатов поставленным целям), оптимальность труда (достижение наилучшего в данных условиях результата или достижение его при малых затратах времени и сил учащихся и *учителя*).

Рассмотрим динамическую структуру процесса обучения. Среди сущностных его характеристик важное место занимает функционирование, динамика и развитие его состояний. Ведь системный подход предполагает рассмотрение объекта в его предметном бытии, в динамике его функционирования и развития. Динамический аспект характеризует объект, прежде всего со стороны его роста, развития и изменения, со стороны последовательности возникновения и развития компонентов объекта, последовательности этапов развития.¹¹

Динамическую структуру процесса обучения можно понимать как определенный способ генетической связи состояний процесса, его частей, этапов, последовательности их изменений. Динамическая структура придает этим изменениям направленный, закономерный характер, объединяет их в единый, целостный, качественно специфический на каждом этапе процесс. Развивают индивида не отдельные состояния процесса обучения, какими бы совершенными они не были, а их динамика, переходы, «поддержка» одного состояния другим. Никакие ситуации, урок, взятые в отдельности, не могут охватить все проявления личности и индивидуальности школьника. Поэтому процесс обучения необходимо строить поэтапно, на каждом этапе ставить и добиваться определенных целей, применять постоянно развивающуюся систему педагогических средств.

Сущность педагогического процесса (его динамическая структура) заключается в последовательности сменяющих друг друга ситуаций (В.С. Ильин), выполняющих одновременно несколько функций: обучающую, развивающую, воспитывающую, управленческую,

¹¹ Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М., 1984, с. 84.

диагностическую и др. В.С. Ильин видел в ситуации часть учебно-воспитательного процесса или системы процессов, стимулирующую разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности человека. Он отмечал, что «ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в более целостные комплексы влияний на личность для обеспечения более разностороннего ее развития».¹²

Философское понимание ситуации не ограничивается только совокупностью условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности. В ситуации отражается вся система деятельности человека, его поведения, общения – это единица анализа образа жизни человека. Б.Ф. Ломов, анализируя внешние воздействия на человека, отмечал, что ситуация или система событий выступает как правило причиной того или иного поведенческого акта, «ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью»¹³. Поскольку ситуация не сохраняется в неизменном виде, то под влиянием деятельности в ней возникают новые воздействия на субъекта. По словам Б.Ф. Ломова, влияние человека на свое собственное развитие и на свои состояния выступает не как непосредственное «внутреннее духовное самоусовершенствование», оно опосредуется реальным изменением той ситуации, в которой человек живет».¹⁴ Опираясь на такое понимание ситуации, можно предположить, что в зависимости от того, какую и как создать ситуацию в процессе обучения, каким образом ее разрешать, формирование индивидуальности учащегося, студента будет тем или иным. Здесь уместно напомнить мысли Б.Ф. Ломова о диалектическом характере взаимоотношений воздействий на человека в определенной ситуации и влиянии ситуации на поведение и деятельность человека. Необходимость формирования и саморазвития индивидуальности в процессе обучения предполагает обращение к ситуациям, в которых учитель воздействует на школьника так, чтобы следствие этого воздействия стало причиной воздействия ребенка на самого себя.

Вопрос о моделировании ситуаций в педагогическом процессе, о методике их моделирования представляется на современном этапе развития педагогической системы одним из важнейших. Если в традиционном обучении учебные ситуации строились на передаче и усвоении информации и сменяли одна другую в зависимости от со-

¹² Там же, с. 86.

¹³ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984, с. 120.

¹⁴ Там же, с. 120.

держания информации, то в целостном, индивидуально-ориентированном процессе смена ситуаций обусловлена формами взаимодействия и взаимоотношений участников процесса, обусловлена направленностью на психику, предметом психической деятельности.

Таким образом, динамическая структура процесса обучения представляет собой

- чередование множества ситуаций, состояний процесса;
- динамику целей и соответствующую им постоянную смену средств педагогического воздействия;
- последовательность уроков, этапов (групп уроков).

Данная структура характеризует движение процесса во времени. Но динамическую структуру можно охарактеризовать и в каждый момент времени, выделив его стороны. В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность преподавателя и учащихся) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд педагогических концепций. Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. Процессуальной стороне - концепции программированного, проблемного, интерактивного, дистанционного обучения и др. Мотивационной - концепции мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов и пр. Организационной - идеи гуманистической педагогики, концепции педагогики сотрудничества, "погружения" в учебный предмет (М.П. Щетинин), концентрированного обучения и др. Что дает учителю выделение динамической структуры процесса обучения? Она ориентирует на то, чтобы определенным образом структурировать

- содержание обучения, учебного материала, выстраивая их в определенной последовательности познавательных задач и учебных ситуаций;
- процессуальную сторону обучения, наращивая уровень проблемности учебной деятельности, самостоятельности учащихся;

- мотивационную сторону обучения, разрабатывая мотивационное его обеспечение;
- организационную сторону, комбинируя временные рамки структуры урока, группы уроков, разрабатывая комплекс различных форм обучения.

Процесс обучения характеризуется также функциями, которые он может выполнять. Если обратиться к истории урока, то можно увидеть, что в начале на уроке формировали т о л ь к о знания, в дальнейшем урок все более становится развивающим и воспитывающим. В результате было выделено три функции обучения: обучающая, развивающая и воспитывающая. Урок стал включать три цели: обучения, развития и воспитания. Можно выделить также стимулирующую, побуждающую, информационную функции, а также профессионализации и социализации. Но этими функциями не исчерпываются возможности процесса обучения. Главная функция состоит, по нашему мнению, в развитии индивидуальности и формировании личности школьника, отдельных их качеств в единстве. Поэтому основной функцией обучения должна стать и н т е г р а т и в н а я функция. Реализация этой функции заключается в развитии и формировании:

- целостной системы знаний,
- алгоритмов деятельности (учебной, познавательной, коммуникативной, профессиональной и др.),
- основных сфер человека и индивидуальных качеств в их единстве,
- системы личностных свойств и личности в целом.

Интегративная функция присуща только целостному процессу обучения, который обеспечивает единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.

Целостность процесса обучения характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, образовании и социализации учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством постоянно ему присущим - она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций (обучения, развития, социализации).

Целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон. Сторонами процесса являются: содержательная (что развивать и воспитывать, чему учить), операционно-процессуальная (как развивать, обучать и воспитывать), мотивационная (как осуществлять мотивационное обеспечение педагогического процесса), организационная (какие предусмотреть формы организации деятельности учащихся).

В отличие от нецелостного целостный процесс обладает свойствами только ему присущими. Первым целостным свойством является функциональное единство всех циклов дисциплин, **адекватное** структуре формируемых психологических и личностных качеств человека (поэтому в школе необходимо вводить предметы по выбору учащихся). Вторым целостным свойством процесса является его проблемный характер, способствующий развитию основных сфер школьника. Третье свойство заключается в том, что чем выше уровень интеграции учения с производительным трудом учащихся, тем процесс эффективнее формирует как отдельные сферы и качества индивида, так и человека в целом, то есть закладывает основания для его социализации. Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности как между ними, так и с формированием индивидуальности и личности в их единстве.

Чтобы обеспечить единство функций, необходим **целостный подход** к организации обучения. В чем он заключается?

Во-первых, на уровне педагогического коллектива в том, чтобы **каждый** педагог работал на общую цель - не содействовал, а именно обеспечивал достижение общей цели. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, системе уроков так, чтобы каждая часть (урок) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, должна быть не просто совместная деятельность (совместно грибы собирают), а **в з а и м н а я** активная деятельность педагога и учащихся (педагогическое взаимодействие). Взаимодействие - установление связей между элементами педагогической системы - таких как: информационные связи (обмен информацией), организационно-деятельностные связи (методы совместной деятельности), коммуникативные связи (общение), связи управления и самоуправления.

В рассмотрении сущности процесса обучения немаловажное значение имеет психологическая основа этого процесса. Дело в том, что деятельность и учителя, и учащихся в процессе обучения осуществляется благодаря психическим функциям человека, психическим процессам и состояниям. Учитель организует процесс обуче-

ния, учитывая уровень развития у учащихся познавательных процессов (ощущения, мышления, внимания, памяти, воображения), мотивации учения, эмоциональных состояний и др. В то же время учителю необходимо обеспечить условия для перевода всех этих психических процессов и состояний на более высокий уровень. Вот почему при выборе педагогических средств, при определении объема и трудности изучаемого содержания образования важно привести в соответствие эти компоненты обучения с психологическими возможностями учащихся. Рассмотрим более подробно этот вопрос на основе знаний об индивидуальности человека.

В теории и практике обучения уже давно установлено, что решающее значение в организации процесса обучения, в успешности его осуществления имеет мотивация учебной деятельности. Понятие «мотивация», можно сказать, синонимично понятию «активность», поскольку оба понятия имеют отношение к деятельности человека: если у человека есть потребность, она вынуждает его ставить перед собой цель и далее активно действовать, чтобы достичь цели и удовлетворить тем самым свою потребность. Если потребности нет, нет цели, нет активности. Активным бывает тот человек, у которого есть потребности, цели, побуждения, намерения, стремления, желания. Отсюда очевидно, что без мотивации учения невозможно включить ребенка в процесс обучения.

Не меньшее значение для осуществления процесса обучения имеют интеллектуальная и предметно-практическая сферы. Особых доказательств не требуется, ибо понятно, что без достаточно развитых познавательных процессов, мыслительных операций, способности быть внимательным, переключать и удерживать свое внимание на предмете изучения, способности запоминать и вспоминать, умений планировать свою деятельность, писать, читать, составлять схемы и таблицы и др. невозможно усваивать социальный опыт (накопленные человечеством знания, способы деятельности, ценностные ориентации). Вспомним, что приходилось делать нам на уроках в школе, на занятиях в вузе: сравнивать, анализировать, делать выводы, обобщения, запоминать главное и др. Кажется, что только из этого и состоит процесс обучения! Однако в силу присущих человеку других психических функций он способен проявлять не только познавательные способности.

Речь далее пойдет о способности ребенка удивляться, переживать, выражать свое отношение к чему-либо, испытывать разнообразные чувства. Эмоциональная сфера учащегося имеет, пожалуй, не меньшее значение в процессе обучения, чем мотивационная. В психологии установлено, что удовлетворенная потребность вызывает у человека приятные чувства и положительные эмоции, что, в свою

очередь, вызывает новые мотивационные состояния — желания и стремления вновь испытать радость, гордость, ощущение своих возможностей и др. Поэтому без благоприятной эмоциональной атмосферы, без того, что называется предвкушением приятных переживаний, не может состояться активная учебная деятельность в процессе обучения. И напротив, состояние тревоги, страх, беспокойство угнетают, не способствуют положительным мотивационным состояниям и отрицательно отражаются на учебной деятельности ребенка и ее результатах.

Определенное значение в процессе обучения имеет волевая сфера учащегося. С одной стороны, процесс обучения требует от ребенка проявления волевых усилий, когда возникают затруднения и их необходимо преодолеть, а с другой стороны, процесс обучения способствует развитию волевой сферы, когда затруднения преодолеваются ребенком. Следует заметить, что проявление волевых качеств происходит в том случае, если у ребенка есть положительные мотивационные и эмоциональные состояния. Этим еще раз подчеркивается роль мотивационной и эмоциональной сфер в педагогическом процессе.

Особое значение в процессе обучения имеют сфера саморегуляции и экзистенциальная сфера. В образовательной практике уже сложилось устойчивое представление о том, что у учащихся необходимо специально развивать способности регулировать свои мысли, свое сознание, свои практические действия и поступки. Если на эту сторону обучения не обращать внимания, то процесс обучения неизбежно осложнится для учителя. Это выразится в часто возникающих ситуациях, когда поднятые руки, высказывания детей, их действия с оборудованием и т.п. носят импульсивный, неосознанный характер, свидетельствующий об отсутствии умений контролировать свои реакции, свои действия, умений планировать свою деятельность в соответствии с целью и своими возможностями и др. Психологи установили, что в основе регуляции человека лежат его способности рефлексировать, то есть осознавать собственную деятельность, поведение, отношение. Для развития рефлексивных способностей большое значение имеет представление человека о себе, об окружающих его людях, способность познавать себя. Многие проблемы, возникающие у ребенка в учебной деятельности (страх, неуверенность в себе, боязнь выглядеть в глазах других смешным и др.), могут быть сняты, если учитель будет уделять специальное внимание развитию у учащихся умения строить «Я-концепцию», которая будет включать представления ребенка о себе как об ученике (идеальные, реальные, планируемые), его ценности и ценностные ориентации.

Рассмотрение сущности процесса обучения в психологическом аспекте будет незавершенным, если не отметить важную закономерность: функционирование психики человека не происходит по частям, психика – целостное явление, поэтому активная учебная деятельность учащегося возможна при функционировании всех сфер индивидуальности. Учителю необходимо иметь в виду, что если учащийся проявляет положительные мотивационные, эмоциональные, волевые состояния, познавательные способности, то складывается благоприятная возможность для формирования и развития других сфер индивидуальности, их отдельных компонентов. Особенно важно использовать такие ситуации для воздействия на сферы саморегуляции и экзистенциальную. Важность этой направленности педагогической деятельности в процессе обучения вызвана гуманизацией образовательного процесса.

Подводя итог рассмотрению психологической основы процесса обучения, еще раз подчеркнем важность и необходимость формирования и развития индивидуальности каждого школьника, каждого студента в процессе обучения, что позволит обеспечить его активную учебную деятельность, субъектную позицию.

Рассматривая сущность процесса обучения, следует отметить еще один его аспект – методический. Методика – это частная дидактика, она содержит особенности теории обучения конкретному учебному предмету. Так, если происходит обучение гуманитарным основам наук, то такая особенность его, как, например, анализ исторических событий, литературных произведений требует соответствующих педагогических средств (бесед, дискуссий, написания сочинений и пр.). В обучении естественным основам наук уделяется большое внимание лабораторным опытам и наблюдениям. Особенности изучаемого предмета требуют и особой логики изучения, и своих, соответствующих методов и приемов обучения.

Методический аспект процесса обучения заключается также и в том, что процесс обучения (одному и тому же учебному предмету) осуществляется с помощью разных технологий, предусматривающих применение различных методов, приемов, специальных средств и форм обучения. Как педагогическое явление процесс обучения приобретает специфическое выражение в зависимости от того, какие конкретные педагогические средства применяет учитель. Урок по одной и той же теме разные педагоги проводят по-разному, в то же время сущность процесса обучения от этого не меняется. Все свойства и функции, которые присущи процессу обучения вообще, присущи и любому процессу, организуемому на основе какой-либо технологии.

С точки зрения методики процесс обучения вариативен в своем конкретном выражении, что обусловлено разнообразным сочетанием педагогических средств и особенностями изучаемого предмета, но подчиняется одним общим закономерностям.

Модуль “Сущность процесса обучения ”

Основные понятия: процесс обучения, структура процесса обучения, функции и свойства процесса обучения, психологические основы процесса обучения, учебная ситуация.

Требования к усвоению понятия “процесс обучения”:

- давать четкое определение понятия, его современную научную трактовку;
- давать характеристику процесса обучения как стороны целостного педагогического процесса;
- знать структуры, свойства и функции целостного процесса обучения;
- давать характеристику психологического аспекта процесса обучения;
- уметь объяснять связи между компонентами процесса обучения;
- уметь анализировать процесс обучения с разных точек зрения.

Дидактический аспект: процесс обучения представляет собой одну из сторон целостного педагогического процесса; имеет бинарный характер благодаря взаимодействию его участников; многофункционален; это есть система, включающая в качестве основных компонентов исходное состояние, цели, педагогические средства, условия и результат; обладает свойствами целостности, процесс обучения есть смена учебных ситуаций и состояний обученности, воспитанности и развитости учащихся, процесс обучения направлен на достижение целей образования.

Психологический аспект: процесс обучения осуществляется благодаря психическим функциям человека (ощущение, восприятие, воображение и др.), а также закономерностям психической деятельности (потребностный характер деятельности, развивающий характер обучения, единство сознания и деятельности и др.).

Методический аспект: процесс обучения осуществляется с помощью образовательных технологий (одной или нескольких); вариативен (обусловлен разнообразным сочетанием педагогических средств и условий).

Задания

1. Проведите наблюдение урока и его комплексный анализ, ориентируясь на следующие вопросы:
 - какие цели стремилась достичь учительница?
 - соответствовали ли этим целям педагогические средства, использованные на уроке?
 - выполнялись ли на уроке обучающая, развивающая и воспитывающая функции обучения в единстве?
 - являлся ли процесс обучения на уроке целостным?
2. При наблюдении во время урока определите ситуации, в которых особенно ярко проявлялось взаимодействие учителя и учащихся - по каким признакам вы судили об этом?

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из тем:

1. Процесс обучения как сторона целостного педагогического процесса.
2. Дидактические условия реализации функций обучения в начальной (средней) школе.
3. Взаимосвязь педагогической и учебной деятельности как фактор целостного процесса обучения.
4. Анализ исходного состояния как компонент целостного процесса обучения.
5. Роль целей обучения в целостном педагогическом процессе.
6. Вклад М.А. Данилова в теорию обучения.
7. Идеи целостного педагогического процесса в трудах В.С. Ильина.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- какова структура процесса обучения?
- каковы основные компоненты процесса обучения?
- какими свойствами должен обладать целостный процесс обучения?
- как доказать, что процесс обучения есть педагогическая система?
- что является основной структурной единицей процесса обучения?
- что изменяется в процессе обучения?
- что такое учебная ситуация?
- какова роль учебной ситуации в обучении, развитии и воспитании?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «в процессе обучения происходит передача знаний и умений»;
- «в процессе обучения учитель воздействует на учащихся»;
- «результатом процесса обучения является знание, усвоенное учеником»;
- «самое главное в процессе обучения – это начало...».

1.3. Движущие силы процесса обучения

В педагогической науке было установлено, что целостный педагогический процесс обладает определенными свойствами. Важнейшим является стимулирование развития ребенка как целостной личности. Что заставляет продвигаться в развитии человека, включенного в педагогический процесс? Каков механизм развития?

М.А. Даниловым была высказана идея о том, что движущей силой учебно-воспитательного процесса является противоречие, то есть рассогласование, разногласие между чем-либо. Противоречие – это несоответствие, которое возникает в жизни человека, когда об-

стоятельства жизни требуют от него действий, поступков, умений, знаний, а он не может сразу овладеть жизненной ситуацией (выполнить требуемые действия, овладеть знаниями, умениями и т.д.). В такой сложной системе как педагогический процесс разногласий может быть множество (например, между желанием иметь интересную игрушку и невозможностью получить ее; между требованием учителя и нежеланием его выполнить; между вопросом учителя и отсутствием знаний для ответа у учащегося и т.д.). Ученые, специально изучавшие разногласия в педагогическом процессе, так и не смогли представить их полную упорядоченную картину, - такое огромное, бесконечное множество противоречий возникает в различных ситуациях!

В педагогике выделены обобщенные противоречия:

- между организмом и средой;
- между возникающими у человека потребностями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем владения средствами, необходимыми для их удовлетворения;
- между новыми познавательными задачами, в решение которых включаются учащиеся, и ранее достигнутым уровнем знаний, умений и навыков, мыслительных операций;
- между новыми ситуациями и прежним опытом;
- между перспективными устремлениями школьника и уже достигнутыми возможностями;
- между мотивационными состояниями (хочу - надо, уверен - сомневается);
- между эмоциями (удовольствие - неудовольствие, радость - печаль)
- и т.д.

М.А. Данилов предложил считать и дал теоретическое обоснование основному противоречию педагогического процесса: между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников. Ученый не считал это противоречие единственным, автоматически срабатывающим. Он выделил и другие, например: между фронтальным изложением материала учителем и индивиду-

альным характером усвоения материала каждым учеником. Другие ученые, вслед за Даниловым исследуя педагогический процесс, называли свои варианты противоречий, подтверждая мысль об их многообразии. Действительно, на уроке противоречия возникают всякий раз, когда учитель предлагает какой-то вопрос или задание по изучаемому предмету, когда от ученика требуется что-то вспомнить, объяснить, придумать, догадаться и т.д. За один только урок таких ситуаций с возникающими противоречиями может быть не один десяток! Вот почему В.С. Ильин представлял педагогический процесс в виде сменяющих друг друга ситуаций, характеризующихся наличием определенного противоречия.

Однако возникновение противоречия еще не означает, что произойдет продвижение в развитии ученика. Для обеспечения развития важны соответствующие условия. Решающим условием превращения противоречия в движущую силу М.А. Данилов считал перевод противоречия “во внутренний план”, когда оно приобретает внутренний характер и становится противоречием в сознании самого ученика, осознается им как трудность (следует добавить: которую ученик хочет и стремится преодолеть). Важно отметить, что не всякий вопрос, задание, которое учитель предлагает ученикам, вызывает противоречие у каждого ребенка. В зависимости от имеющихся знаний и умений, от уровня развития интеллекта, способностей одно и то же задание может вызвать противоречие у одних школьников и не вызвать противоречия у других. Отсюда возникает необходимость в наличии разных по сложности заданий, вызывающих противоречия у разных по способностям детей.

Превращение противоречия в движущую силу означает, что ученик осознал то несоответствие, которое возникло между его знаниями, умениями, способностями и требуемыми ситуацией, и, ощутив потребность, предпринял усилия для выхода из противоречивой ситуации, для ее разрешения. Школьник при этом пытается самостоятельно ответить на вопрос, найти способ решения задачи, выполнить практическое действие (начертить, написать и т.д.). Не всегда такие попытки завершаются успехом. Не все ученики пытаются что-то сделать для выхода из противоречивой ситуации. Чаще всего в учебно-воспитательном процессе важно оказать своевременную помощь ребенку, чтобы, во-первых, он осознал противоречие как трудность, во-вторых, чтобы ребенок испытал желание преодолеть возникшую трудность, в-третьих, чтобы он сумел выполнить необходимые действия для преодоления трудности (под руководством учителя или полностью самостоятельно). В.С. Ильин писал, что педагогический процесс - это движение состояний, переход от одного функционального состояния к другому, обеспечивающих всесторон-

нее гармоничное развитие личности.¹⁵ Преодолевая противоречие, ученик переходит в новое состояние, характеризующееся множеством положительных изменений в его обучаемости, обученности, сферах индивидуальности, личностных свойствах и качествах. Вот почему так велика роль противоречий в педагогическом процессе! Это основная движущая сила развития ребенка.

Сказанное означает, что в процессе обучения необходимо, во-первых, постоянно создавать противоречивые ситуации и, во-вторых, создавать условия для их разрешения учащимися. Только таким образом можно обеспечить развитие учащихся в процессе обучения. Однако при этом следует отметить, что если создавать противоречия между знаниями и умениями, имеющимися у школьников и требуемыми для выполнения задания, то развиваться будет в основном обученность ребенка (знания и умения по предмету) и обучаемость (гибкость, критичность, самостоятельность и другие качества мышления). Разумеется, для целостного развития индивидуальности школьника этого недостаточно. Важны ситуации, характеризующиеся противоречиями между требованиями учителя, педагогического процесса и уровнем развития сфер индивидуальности. Важно обеспечивать развитие таких способностей у школьников, которые характеризуют эмоциональную, волевую, экзистенциальную и другие сферы. Следовательно, вопросы и задания учителя должны предъявлять требования не только к предметным знаниям и умениям школьника, но и к разнообразным психическим свойствам и качествам. Понятно, что не каждое задание по учебному предмету (также как и не каждый учебный предмет) имеют возможности для предъявления требований ко всем сферам индивидуальности. Например, на уроках литературы можно предложить вопрос, обращенный к экзистенциальной сфере школьника: «А как бы вы поступили на месте героя?». Данный вопрос способствует развитию у ребенка способности ставить себя в позицию другого человека, оценивать ситуацию, свои взгляды и возможности, находить собственное решение и пр. На уроке математики можно создать аналогичную ситуацию с помощью задания соревновательного характера (например: кто быстрее решит пример?) или оценочной направленности (например: выберите для себя задание и выполните его; проконтролируйте выполненное задание у своего товарища и оцените его). Важно, чтобы такого рода задания, направленные на развитие способностей рефлексировать, оценивать, регулировать свои действия, поступки, мысли и пр., были бы систематическими, последовательными. Школьники еще не владеют соответствующими умениями, и

¹⁵ Ильин В.С. Цит. работа, с. 75.

если осуществляют названные действия, то, как правило, неосознанно. В то же время человек не может обойтись в жизни, в трудовой или другой какой-либо деятельности без управления собственными психическими процессами и состояниями. Это есть необходимый элемент успешного, благополучного существования. Поэтому важно в школе, в учебно-воспитательном процессе уделять специальное внимание развитию названных способностей с учетом возможностей преподаваемого предмета, используемых педагогических средств и имеющихся условий.

Итак, противоречия, возникающие в процессе обучения между требованиями или задачами и уровнем развития у учащегося сфер индивидуальности, выступают основной движущей силой развития сфер индивидуальности. Поскольку процесс обучения есть целостный процесс, выполняет в единстве функции обучения, развития и воспитания, то одни и те же ситуации могут предъявлять требования не только к сферам индивидуальности, но и к имеющимся знаниям и умениям учащегося, к его личностным свойствам и качествам. Поэтому разрешение противоречий ведет (при благоприятном течении) к развитию и обученности, и индивидуальности, и личности школьника одновременно.

Каков же механизм развития в процессе обучения? Для ответа на этот вопрос следует обратиться к знаниям психологии. Л.С. Выготский разработал теорию развития, в которой одно из положений содержит представление о зоне ближайшего развития или об уровнях актуального и ближайшего развития. На уровне актуального развития ребенок самостоятельно действует, оперируя знаниями и умениями. Уровень ближайшего развития – это новообразования в психике, свидетельствующие об усвоении новых способов деятельности. Ш.А. Амонашвили приводит такой пример: «Мальчик прыгает через планку в высоту: 90 см – 92 см – 94 см – 94 см – 94 см. Здесь 94 см - предел развития мальчика в прыжках в высоту. Может он дальше развиваться? То есть прыгать на большую высоту? Что необходимо, чтобы произошло развитие? - Тут необходим учитель, тренер, чтоб развить способность прыгнуть сначала на 96 см, а затем и дальше. 94 см - это уровень актуального развития, то, что ребенок может самостоятельно освоить. 96 см - это уровень ближайшего развития, - то, что ребенок может освоить только с чьей-то помощью. Всегда ли нужен ребенку учитель? Только тогда, когда он в нем нуждается, когда это нужно для развития ребенка. Когда ребенок справляется со своими трудностями сам, без помощи учителя, происходит его саморазвитие. Когда он не может справиться со своими трудностями, саморазвитие прекращается, в лучшем случае тормозится».

Главной характеристикой зоны ближайшего развития выступает способность к усвоению (обучаемость): чем выше обучаемость, тем быстрее ребенок достигает уровня ближайшего развития. Учитывая, что дети имеют разные уровни развития, необходимо отметить, что продвижение в развитии происходит одновременно и с разной скоростью. Кроме этого важно учитывать, что переход на более высокий уровень развития происходит только при условии, если возникают положительные мотивационные состояния (если ребенок заинтересован заданием, проявляет желание самостоятельно действовать и т.д.). Вот почему задание, содержащее противоречие, должно быть привлекательным за счет новизны, необычности и др. или постановка задания учителем должна вызывать положительные мотивационные состояния за счет необычной организации его выполнения и т.д. Возникшая потребность выйти из затруднительного положения вынуждает действовать, и ребенок начинает активно мыслить, вспоминать, переживать, оценивать, сравнивать и т.д. Найденный выход из противоречивой ситуации приносит удовлетворение, вызывает положительные эмоции, желание вновь испытать себя, чтобы почувствовать уверенность в себе, радость. Таким образом, схематически, достаточно условно можно представить механизм развития следующим образом: противоречие как движущая сила вызывает сначала положительные мотивационные состояния (школьник испытывает потребность, ставит цель, стремится действовать), активизирует экзистенциальную и регулятивную сферы (школьник определяет значимость для себя предстоящей деятельности, оценивает ее и свои собственные возможности для разрешения противоречия, принимает решение – действовать или отказаться, намечает план действия и др.), затем активизирует интеллектуальную, предметно-практическую и волевую сферы (активно мыслит, припоминает, применяет нужные знания на практике и т.д., в случае затруднений в сочетании с познавательным интересом проявляет настойчивость, целеустремленность), а далее – эмоциональную (успех вызывает радость, высокую самооценку, гордость за себя и пр.). Развитие означает качественные и количественные достижения, новообразования в сферах индивидуальности, переход на уровень ближайшего развития индивидуальности.

Выше уже говорилось о том, что противоречия возникают при постановке вопросов, заданий, при наблюдении за опытами, при решении задач и пр. Учителю важно уметь использовать эти средства не только для развития обученности, но и развития сфер индивидуальности. Вспомним, какие противоречия возникали у нас, когда мы были школьниками (если постараться, то можно назвать наиболее распространенные, типичные):

- противоречие между необходимостью слушать объяснение учителя во время урока и желанием предаться своим мыслям, мечтам, воспоминаниям;
- противоречие между требованием учителя не смеяться и невозможностью сдержаться;
- противоречие, обусловленное возможностью выбора варианта самостоятельной работы;
- противоречие, обусловленное предоставленной возможностью самостоятельно организовать групповую работу по теме (кого включить в группу? с чего начать? Кого выбрать ответственным? и т.д.);
- противоречие, возникающее во время дискуссии, когда высказываются различные мнения (Кто прав? К кому присоединиться? Как доказать собственную позицию?);
- противоречие, обусловленное несправедливой оценкой учителя (Доказать свою правоту? Нагрубить? Высмеять учителя? Порвать демонстративно дневник?).

Эти и другие противоречия возникали не только у нас, они характерны и для современных школьников. Зная, какие могут возникать противоречия, учитель либо создает специально ситуации, в которых они возникают, чтобы обеспечить развитие отдельных сфер или целостной индивидуальности школьников, либо, наоборот, стремится все сделать, чтобы избежать их, чтобы противоречия (особенно, в конфликтных ситуациях) не препятствовали развитию, не вели к регрессу. Данное направление в организации процесса обучения возможно на основе *вероятностного подхода*, на основе знания типичных случаев возникновения противоречий.

Вероятностное педагогическое событие – это событие, которое может произойти или не произойти при определенных условиях, и для которого существует определенная вероятность наступления при определенных условиях.

Вероятностные события требуют прогноза или проектирования действий человека. Педагогическое прогнозирование и проектирование являются неотъемлемыми качествами и умениями учителя,

связанными с предположением хода возможных (вероятных) педагогических процессов. Прогнозирование вероятностных процессов называется экстраполированием, то есть предсказанием процесса в некоторый будущий момент времени.

Актуальным, на современном этапе развития школы, является рассмотрение предмета предвидения в зависимости от построения обучения. В.И. Загвязинский считает, что, если обучение рассматривается только как вооружение учащихся системой научных знаний, то его цели и задачи, а, следовательно, и предмет педагогического предвидения будут связаны с овладением фактами, понятиями, законами. Если процесс обучения направлен на овладение умениями и навыками, то цели, задачи и средства обучения будут включать, помимо названного, систему упражнений и творческих задач, направленных на выработку умений и навыков, опыта творческой деятельности. Если в учебной работе ставятся цели формирования мыслительных способностей и интеллектуальных умений, то в процессе обучения проводится специальная работа по развитию общелогических умений, догадки, фантазии, воображения. Так как дидактическая теория трактует обучение как средство всестороннего и гармоничного развития личности, то усвоение учебного материала совершенно необходимо, но не должно быть самоцелью. Развитие речи, мышления, интересов, способностей, формирование нравственных качеств и убеждений являются не только конечными целями обучения предмету, но и определенными этапами. Что же обеспечивает реализацию такого подхода к процессу обучения?

Исследуя процесс обучения как составляющую целостного педагогического процесса, В.С. Ильин выявил свойства (выше они уже назывались), которые здесь рассмотрим в связи с движущими силами процесса обучения.

1. Чем более полно в учебно-воспитательном процессе моделируются ситуации деятельности человека, выражающие его образ жизни, его жизненную позицию, тем этот процесс более эффективно формирует как отдельные качества, так и личность в целом. В педагогической практике такие ситуации на уроках создаются не так часто, как следовало бы. Поэлементная “представленность” деятельности в учебном процессе сужает возможности ее влияния на развитие целостной личности, влияние оказывается фрагментарным. Это связано, прежде всего, с ограниченными возможностями изучаемого учебного материала: художественные произведения влияют главным образом на нравственный облик человека, развивают его эмоциональную, предметно-практическую, экзистенциальную сферы; математика способствует развитию интеллектуальной, волевой сферы, сферы саморегуляции. Однако многое в организации целостного

процесса обучения зависит от мастерства учителя. Многие учителя обращаются к таким учебным заданиям, которые носят комплексный характер за счет объединения разных сфер и видов деятельности (бытовой, производственной, учебной и др.). Учащиеся в игровой форме “переживают” реальные жизненные ситуации, например: на уроке математики ученики, разбившись на группы, “играют” в семью, хлебный магазин и др., “семья” рассчитывает, исходя из количества членов семьи, сколько и какого хлеба необходимо купить, сколько денег следует дать детям, идущим в хлебный магазин, и т.д. “Продавцы” предлагают, рекламируя, свой товар, подсчитывают общую сумму денег за покупку, определяют сдачу и пр. Нет необходимости в том, чтобы убеждать в несомненных достоинствах такой организации учебно-воспитательного процесса - здесь реализуются известные психологические закономерности: единство сознания и деятельности, формирование личности в деятельности, единство поведения и деятельности.

Для успешного достижения целей целостного процесса обучения необходимы не отдельные элементы деятельности человека (или отдельные деятельности), а ситуации в целом, в которых все стороны представлены во взаимодействии, в единстве.

2. Развитие человека обусловлено не только характером деятельности, но и отношением к ней. Отношения разнообразны: активное, пассивное, положительное, отрицательное, индифферентное, аморфное и т.д. Важно, чтобы в процессе обучения активными были стержневые свойства личности: чем более процесс обучения активизирует все основные структурные компоненты личности, особенно стержневые, фундаментальные, тем его эффективность в развитии целостной личности более высокая. К стержневым свойствам личности относят, например, мировоззрение (систему знаний, взглядов, убеждений), направленность личности (систему ценностных ориентаций, отношений, позиций). В индивидуальности школьника стержневой является мотивационная сфера (мотивация учения как система целей, потребностей и мотивов учения, мотивация спортивной деятельности, общественной и других деятельностей). Как видим, стержневые свойства представляют собой системные образования. Поэтому, если удастся в процессе обучения активизировать такое свойство личности, то процесс обучения был сам системным, целостным.

3. Для обеспечения целостности процесса обучения необходимо, чтобы противоречия, возникающие за счет несоответствия требований к учащимся и их возможностями удовлетворить эти требования, были бы разнообразными, разносторонними, направленными на все грани личности ребенка, на все его сферы - только тогда, воз-

можно, произойдет развитие в целом. В этом проявляется третье свойство целостного процесса обучения. Разнообразными, взаимосвязанными друг с другом должны быть не только противоречия, но и все остальные компоненты процесса обучения - цели, деятельности учителя и учащихся, методы и формы обучения, содержание образования).

Таким образом, создание противоречивых ситуаций возможно в целостном процессе обучения на вероятностной основе, на основе знания типичных и нетипичных противоречий, требований к планированию и созданию противоречий. Учителю важно обладать умением прогнозировать, предвидеть возможные противоречия, создавать условия для их разрешения учащимися. Поэтому ниже предлагаются задания для выработки такого умения.

Модуль «Движущие силы процесса обучения»

Основные понятия: противоречие, механизм развития в процессе обучения.

Требования к усвоению:

- знать сущность противоречия как основной движущей силы;
- знать типичные противоречия, возникающие в процессе обучения;
- уметь объяснять возникновение типичных противоречий;
- знать механизм развития в процессе обучения;
- знать условия разрешения противоречий;
- уметь прогнозировать противоречивые ситуации в процессе обучения.

Дидактический аспект: противоречие – это основная движущая сила процесса обучения, это есть основа ситуаций как элементов целостного процесса обучения, обусловлено требованиями учителя, учебной задачи к учебным возможностям ребенка.

Психологический аспект: противоречие есть движущая сила развития, если вызывает у школьника положительные мотивационные состояния и находится в зоне его ближайшего развития, разрешение противоречия ведет к переходу с уровня актуального развития на уровень ближайшего развития ребенка.

Методический аспект: противоречивые ситуации возникают как стихийно, так и преднамеренно, специальное создание противो-

речий между требованиями к знаниям и умениям по предмету и уровнем развития ребенка учитывает, прежде всего, возможности учебного предмета.

Задания

1. Составьте набор противоречий, которые предположительно могут возникнуть у школьника в процессе обучения на уроке: а) при изучении нового материала, б) при выполнении домашней работы, в) при выполнении контрольной работы.
2. Выполните предыдущее задание с учетом разных возрастных особенностей младших школьников, подростков и школьников старшего возраста.
3. После наблюдения урока проанализируйте его с точки зрения движущих сил процесса обучения (в каких ситуациях возникали противоречия, какие это были противоречия, разрешались ли противоречивые ситуации и насколько успешно, что для этого предпринимал учитель).
4. Предложите вероятные ситуации, в которых у Вас могут возникать противоречия на лекции, на практическом занятии, во время педагогической практики в школе.
5. Предложите свой вариант создания противоречивой ситуации на уроке, направленной на: а) развитие обученности, б) развитие индивидуальности школьника, в) развитие его как личности, г) целостное развитие ребенка.
6. Если школьник будет затрудняться в выполнении учебной деятельности, как Вы поступите в следующих случаях: а) выполнение упражнения на закрепление нового материала; б) контрольная работа; в) домашнее задание; г) устный ответ на вопрос по домашнему заданию. Какие противоречия могут возникать у детей во всех этих случаях? Как можно создать условия для разрешения этих противоречий?

7. Какие противоречия могут возникать в педагогической деятельности учителя, работающего: а) в начальных, б) в средних, в) в старших классах?

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Противоречие как основная движущая сила процесса обучения
2. Типология противоречий в образовательном процессе.
3. Место противоречий в процессе обучения младших (старших) школьников.
4. Влияние противоречивых учебных ситуаций на результаты обучения.
5. Влияние противоречий на результаты развития индивидуальности школьника
6. Влияние противоречивых ситуаций на социализацию ребенка.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:
 - Почему противоречие обеспечивает развитие ребенка, поступательное движение самого процесса обучения?
 - Можно ли обойтись в процессе обучения без противоречивых ситуаций? Почему?
 - Всегда ли нужно помогать ребенку для выхода из затруднительной ситуации? Если нет, то в каком случае?
 - Почему не все дети в классе испытывают противоречие при постановке одной и той же задачи?
2. Найдите педагогические ошибки и неточности:
 - «основная движущая сила процесса обучения - противоречия между учителем и учеником»;

1.4. Закономерности и принципы обучения

Знание противоречий как движущих сил развития позволило ученым установить закономерности развития, то есть объективно существующие связи между педагогическими явлениями и процессами. В педагогике выделяют внешние и внутренние закономерности. К первым относят связи между социальными и педагогическими явлениями (например, изменения в целях, содержании образования, средствах обучения под влиянием компьютеризации, охватившей общество в последнее десятилетие; изменения в педагогических системах под влиянием валеологизации и экологизации, то есть направленности общества на сохранение здоровья человека и окружающей среды; и др.). Ко вторым относят связи, объективно существующие между компонентами педагогической системы, например, между целями, содержанием образования, средствами и условиями, в которых осуществляется процесс обучения; между уровнем развития индивидуальности и личности школьника и целями обучения, развития и воспитания; между структурой педагогической и учебной деятельности; и т.д.

Успешность организации и осуществления процесса обучения (с точки зрения обеспечения его целостности, эффективности достижения целей и др.) прямо зависит от учета дидактических и психологических закономерностей. Ученые разделяют закономерности на дидактические, которые характеризуют объективные связи между компонентами процесса обучения, и психологические, характеризующие связи процесса обучения и психических процессов и состояний учащихся. Примерами дидактических закономерностей служат следующие варианты адекватного соотношения между целями обучения и используемыми педагогическими средствами: связи между целями и содержанием изучаемого материала (уровень усвоения знаний зависит от объема и сложности изучаемого материала), методами обучения и содержанием образования (чем больше по объему и сложнее учебный материал, тем метод обучения должен предусматривать в большей степени объяснение, показ и демонстрацию, приемы, облегчающие восприятие и осмысление материала и др.), между целями и специальными средствами обучения (для развития конкретно-образного мышления выбираются натуральные объекты, для развития словесно-логического мышления – схематические) и т.д. Примерами психологических закономерностей, имеющих место в процессе обучения, могут служить следующие:

- зависимость развития мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения и др.) от содержания заданий и во-

просов – последние должны обязательно требовать от учащихся выполнения этих операций;

- зависимость развития качеств мышления (гибкость, критичность, самостоятельность, креативность и др.) от характера вопросов и заданий – они должны требовать не репродуктивной, а творческой деятельности;
- зависимость развития мотивации учения от характера содержания образования (новизны, необычности и т.д.), от уровня самостоятельности учебной деятельности и др.;
- зависимость развития эмоциональной сферы от включения в процесс обучения специальных упражнений, примеров и пр.

В целом развитие психики ребенка происходит, если процесс обучения содержит соответствующие средства, которые активизируют психические процессы и вызывают психические состояния.

С другой стороны, можно говорить о развитии процесса обучения в зависимости от развития индивидуальности школьника. Чем более высоким является уровень развития познавательных процессов у школьника, тем его учебная деятельность является более целостной, более продуктивной. Ребенок с достаточно развитыми познавательными способностями, положительной мотивацией учебной деятельности самостоятельно способен определить свою учебную задачу, способ ее решения, выполнить требуемые учебные и практические действия, проконтролировать и оценить свои результаты. Но прежде чем он достигнет такого высокого уровня учебной деятельности, необходимо систематически создавать условия, для того чтобы ребенок овладевал постепенно нужными умениями. А это возможно, если развивать познавательные способности. Как видим, процессы обучения и развития в образовательном процессе находятся в диалектическом единстве. Развитие учащегося зависит от того, каким будет процесс обучения. В свою очередь, организация процесса обучения зависит от того, какого уровня развития достиг ребенок.

Целостный процесс обучения устанавливает связи между всеми сторонами, функциями, компонентами как самого процесса, так и индивидуальности и личности школьника. Учителю важно знать, что на основе выявленных учеными закономерностей разрабатыва-

ются принципы обучения, с помощью которых можно обеспечить в процессе обучения их реализацию и тем самым приблизиться к оптимальной организации и осуществлению педагогического процесса.

Принципам обучения посвящено достаточно много учебной литературы по педагогике, поэтому в данном пособии рассматриваются только те принципы, которые помогают учителю осуществлять процесс обучения в современных условиях и особенно те из них, которые не нашли отражения в других пособиях.

Что такое принцип? Principium - основа, первоначало. Это исходное положение, идея, основное требование, вытекающее из закономерностей. Принципы целостного педагогического процесса - это система исходных требований и правил, выполнение которых обеспечивает достижение основных целей школы. Принцип - это знание о педагогической деятельности, о том, как организовать учебно-воспитательный процесс (как правильно поставить взаимосвязанные цели обучения, воспитания и развития; какое содержание образования отобрать для этих целей, какие методы и формы обучения и воспитания выбрать).

Принцип - это предписание, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа. Поэтому и описание принципа должно соответствующим образом быть структурировано: закономерности - противоречия - требования - правила - условия.

Требование - это условие, выполнение которого обеспечивает реализацию принципа. Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс.

Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование.

Какие принципы входят в систему принципов целостного педагогического процесса? В педагогической теории до недавнего времени принципы делились на принципы обучения и воспитания и рассматривались отдельно.

К принципам воспитания относятся, например: связь воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему; опора на положительное в человеке; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; преемственность и систематичность педагогических воздействий и др.

К принципам обучения относятся: научность и доступность; связь обучения с жизнью; преемственность и систематичность обучения; наглядность обучения; сознательность и активность уча-

щихся и др. Сравнение названий и сути принципов обучения и воспитания показывает, что многие из них являются **о б щ и м и**, то есть имеют отношение не только к воспитанию, но и к обучению. Это еще раз подтверждает, что закономерности, из которых вытекают общие принципы, характерны для **целостного** педагогического процесса. Перечислим их: комплексное решение задач развития, воспитания и обучения учащихся; доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; наглядность; оптимальное сочетание форм и методов обучения и воспитания; связь школы с жизнью общества и ребенка и др.

Развитие педагогики на определенных этапах сталкивается с необходимостью пересмотра принятых изначально принципов (даже если они были истинны и научны). Требуется либо их более глубокое понимание (как это было, например, с принципом наглядности), или существенное дополнение другими (новыми) принципами, например проблемности, мотивации и др. Принципы придают содержанию дидактики целостность: позволяют множество категорий и законов превратить в стройную систему, охватывающую все основные стороны и функции процесса обучения. Из них обучающий аспект наиболее полно отражен достаточным числом принципов. Но какие принципы регулируют деятельность учителя, направленную на развитие школьника - на развитие его интеллектуальной, мотивационной и других сфер? В традиционной дидактике эти принципы по существу отсутствуют (исключение, пожалуй, составляет «Педагогика творческого саморазвития», автором которой является В.И. Андреев). Поэтому рассмотрим относительно новые принципы проблемности и мотивации, с содержанием остальных, ранее сформулированных принципов, читатель может ознакомиться по учебным пособиям Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого и др.

Принцип проблемности¹⁶

Принцип проблемности начинает все чаще появляться в дидактических системах. Причина тому - постепенный поворот школы к последовательному решению задачи общего развития ребенка. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критич-

¹⁶ Разработан М.И. Махмутовым при участии авторов данной книги.

ность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер - она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Педагогу необходимо знать, что следует предпринять до урока и во время его проведения, чтобы обеспечить развитие школьника. Ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности, дает принцип проблемности.

Приведем **закономерности**, отражаемые принципом: развитие индивидуальности школьника зависит от характера его деятельности; проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение; проблемное обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник **с а м** их решает.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих **противоречий**: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития.

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают **требования принципа проблемности**: 1) выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся; 2) учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы; 3) с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы; 4) структурировать взаимодействие учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения; 5) систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

Данные требования отражают основные направления действий педагога, стремящегося к организации проблемно-развивающего обучения. **Правила принципа проблемности** раскрывают эти направления, называя конкретно, что следует сделать, чтобы выполнить требования: 1) систематически применять диагностические методики для изучения интеллектуальной сферы учащихся; 2) при подготовке и проведении урока конкретно ставить цели развития ин-

теллектуальной сферы учащихся, пользуясь научно обоснованной номенклатурой целей; 3) разработка учебных проблем возможна на основе анализа учебного материала и выявления противоречивых фактов; формулировка учебных проблем производится в виде вопросов, задач, заданий; постановка учебных проблем в процессе обучения осуществляется чаще всего в результате проблемной ситуации; 4) создание и разрешение проблемных ситуаций осуществляется в соответствии с логикой проблемного обучения по схеме: выявление противоречия (создание проблемной ситуации) формулирование проблемы - выдвижение гипотез - поиск способов решения проблемы - решение проблемы - проверка правильности решения - формулирование выводов - применение знаний как по образцу, так и в незнакомых условиях; 5) анализ деятельности учителя и учащихся осуществлять с учетом достигнутого уровня знаний, развития и воспитанности учащихся.

Условия реализации принципа могут способствовать, во-первых, эффективности деятельности преподавателя и, во-вторых, успешности деятельности учащихся. Рассмотрим эти условия.

1. Реализация принципа проблемности будет эффективной, если преподаватель будет учитывать одновременно все его требования и применять в комплексе соответствующие им правила. Логика самого процесса проблемно-развивающего обучения подсказывает, что лучше реализовать целостный подход к его подготовке и организации, чем акцентировать внимание на какой-либо его функции. Немаловажным условием успешности работы преподавателя является использование им разработанных педагогикой диагностических методик, номенклатуры целей, приемов создания проблемных ситуаций, способов структурирования учебного материала, способов взаимодействия с учащимися, средств анализа и самоанализа процесса и результатов обучения. При организации проблемного обучения важно уметь определять и выбирать то соотношение действий педагога и учащихся, которое является оптимальным, наиболее подходящим для конкретных условий. Это умение основывается на знании сущности и возможностей методов проблемного обучения.

К сожалению, в практике еще нередко бывает, что процесс проблемного обучения оказывается на уроке с существенными "пробелами". Создана проблемная ситуация, поставлена учебная проблема, рассмотрены новые понятия, раскрыт смысл изучаемых явлений... Казалось бы, все в порядке, однако не всегда организация проблемного обучения приводит к развитию у учащихся составляющих интеллектуальной сферы. В чем причина? Дело в том, что процесс проблемного обучения отличается от любого другого тем,

что протекает по особым этапам: создание проблемной ситуации - высказывание предположений в ответ на проблемный вопрос - постановка учебной проблемы - выбор способа ее решения - решение проблемы - проверка правильности решения. Здесь названы основные этапы, они логически связаны между собой, и стоит только опустить какой-либо из этапов, процесс проблемного обучения будет нарушен, окажется неполноценным именно с точки зрения реализации закономерностей развития школьников. Поэтому существенно важно соблюдение следующих условий: а) оказывать помощь учащимся на всех этапах учебно-воспитательного процесса; б) предусматривать вариативность учебных и других проблем и способов их решения; в) информировать учащихся о сути познавательных действий, о репертуаре мыслительных операций; г) побуждать учащихся к осознанию своих действий на основе рефлексии.

Принцип мотивации¹⁷

Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Какие закономерности лежат в основе принципа мотивации? Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения и изменения им объекта. Эти общие положения необходимо учитывать в педагогическом процессе: отношения учащегося к знаниям, учению, труду, другим ценностям формируются не только в процессе и на основе познания, а формируются вместе (в соответствии) с потребностями и целями человека и общества. Но для того, чтобы принцип мотивации выполнял регулятивную функцию, он должен отражать не только общие законы, но и внутренние закономерности процесса обучения.

Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

- источником активности человека являются его потребности;
- в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;

¹⁷ Разработан О.С. Гребенюком.

- поведение и деятельность человека побуждается, направляется и регулируется мотивацией;
- формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Известно, что каждый принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий. Назовем основные **противоречия**, на разрешение которых нацеливает принцип мотивации:

- между потребностями и другими побуждениями человека и способами их удовлетворения;
- между имеющимся уровнем сформированности мотивационной сферы и требуемым;
- между актуальными и потенциальными состояниями мотивации.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, правил и условий реализации данного принципа.

Цель деятельности педагога, направляемой данным принципом, заключается в развитии мотивационной сферы, в формировании у школьника системы фундаментальных потребностей и связанных с ними мотивациями - интеллектуальной потребностью, потребностями в познании, в достижении, в познавательном общении, потребностями в учении, в труде. Рассматриваемый принцип предполагает формирование у учащихся не отдельных мотивов (интересов), а формирование гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов. В этом заключается первое требование принципа мотивации: необходимо формировать гармоничную мотивационную сферу - в школьном возрасте ее основу составляет мотивация учения и труда с ее неотъемлемыми компонентами (мотивация учения, мотивация труда, мотивация достижения, мотивация общения, мотивация конструктивного конфликтного поведения). Это означает, что развитие и формирование мотивации учения и труда необходимо рассматривать в качестве одной из основных задач процесса обучения.

Следующее требование принципа тесно связано с первым, вытекает из него. Целенаправленное формирование мотивации невозможно, если педагог не знает, насколько развито это свойство у каждого учащегося и всего класса в целом. Знание уровня развития мотивации позволяет учителю сориентироваться в педагогической ситуации и сделать правильный выбор цели ее развития. Второе

требование принципа, следовательно, заключается в том, что необходимо своевременное выявление сформированности мотивации учения и труда - систематическое определение уровня ее развития у большинства учащихся.

Третье требование принципа состоит в целесообразном отборе и применении на уроках средств побуждающего и формирующего воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтоб они способствовали развитию различных компонентов и сторон мотивации в их единстве. Поэтому они должны применяться в комплексе, включающем приемы побуждения и за счет стимулирующего влияния содержания учебного материала, и за счет побуждающей функции методов обучения, и за счет сочетания различных видов деятельности.

Четвертое требование учитывает закономерности и условия эффективного функционирования мотивационной структуры учебной деятельности учащихся: необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности. Названная структура рассмотрена нами в главе .

В пятом требовании принципа мотивации отражена необходимость анализа результатов деятельности педагога по формированию мотивационной сферы учащихся. Оно состоит в следующем: необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащихся - анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие данной сферы.

Чтобы выполнить эти требования, необходимо выполнять следующие правила:

1. Систематически выяснять, какие потребности, цели, мотивы и другие побуждения преобладают у большинства учащихся. Постоянно, на основе педагогической диагностики, анализировать причины и условия, влияющие на формирование мотивации.

2. Формировать у учащихся интеллектуальную потребность, потребности в познании, труде, познавательном общении, потребность в достижении и связанные с этими потребностями мотивации как компоненты целостной мотивационной сферы.

3. При определении целей уроков предусмотреть активизацию состояний заинтересованности, добросовестности, ответственности, инициативности, организованности, самостоятельности и т.п.

4. Соотносить цели развития мотивации с возможностями педагогических средств; применение любого педагогического средства должно быть целесообразным, своевременным и психологически оправданным.

5. Взаимодействие учителя и учащихся осуществлять в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

6. Анализировать свою деятельность, пользуясь специально разработанными методиками анализа и самоанализа педагогической деятельности.

Чтобы успешно применять принцип мотивации, как и любой другой принцип дидактики, необходимо не только знать его основные положения, но главное уметь применять его в практической деятельности, а для этого необходимо соблюдать ряд условий его реализации:

- знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;
- при выборе целей пользоваться для этого специально разработанной номенклатурой целей;
- руководствоваться методическими рекомендациями по применению средств побуждающего воздействия и анализа педагогической деятельности;
- иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;
- учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи:

1) управлять вниманием учащихся; 2) разъяснять смысл предстоящей деятельности; 3) актуализировать необходимые мотивационные состояния; 4) побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности; 5) обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач; 6) обеспечивать учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях; 7) оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Принцип мотивации заключается в том, чтобы ориентировать педагогов на формирование целостной мотивационной сферы; должным образом структурировать педагогическую деятельность; побуждать учащихся к активной жизнедеятельности, стимулировать у них заинтересованное, добросовестное и ответственное отношение к труду, учению, к знаниям; своевременно выявлять сформированность мотивации учащихся, ее основных признаков.

Взаимосвязь принципов дидактики. Анализ современной системы принципов показывает, что довольно большую их группу составляют принципы, регулирующие прежде всего формирование у учащихся предметных знаний и умений. К ним относятся: принципы научности, наглядности, прочности и пр. Другую группу образуют принципы, обеспечивающие эффективность педагогического процесса: принципы активности и самостоятельности, оптимизации, со-

четания коллективной и индивидуальной работы, единства образовательных, обучающих и развивающих функций и т.д. Третья группа включает принципы, позволяющие педагогу в учебно-воспитательном процессе развивать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы ребенка. К ним относятся принципы целостности, проблемности, мотивации, профессиональной направленности, индивидуализации обучения и индивидуализации воспитания. Принципы третьей группы теоретически только разрабатываются и поэтому в практике применяются еще не совсем эффективно. Однако, чем более педагогический процесс будет отвечать требованиям названных принципов, тем выше будет уровень его целостности.

Все принципы связаны между собой и не могут применяться независимо один от другого. Например, принципы проблемности, научности, систематичности и доступности направлены главным образом на развитие интеллектуальной и предметно-практической сфер, выражают необходимость систематического изучения знаний и применения их для решения задач практического характера. Поскольку в процессе учения устанавливается единство познавательных и мотивационных моментов, то и в деятельности педагога необходимо учитывать этот факт. Систематичность знаний связана не только с систематическим их преподаванием, но и с систематическим их изучением. Уровень проблемности или доступности не поднять, если не сформировать у учащихся стремления к знаниям. Принцип мотивации соответствует названным принципам в том, что он способствует развитию реальных учебно-познавательных возможностей учащихся, обуславливает развитие мотивов осознания систематического изучения предмета, ответственного отношения к приобретению знаний и умений. Аналогично можно рассмотреть и доказать взаимосвязь других принципов.

Рассмотрим, какое влияние на педагогический процесс как целостное явление может оказать взаимосвязь принципа индивидуализации обучения и принципа индивидуализации воспитания. Традиционно учебно-воспитательный процесс структурировался таким образом, чтобы, во-первых, обеспечить, прежде всего, усвоение знаний и умений в процессе обучения и, во-вторых, передачу социальных норм, общественной морали в процессе воспитания. Поэтому принцип индивидуализации обучения предполагал определенный подход к учащимся с различным уровнем обученности. Вторую же задачу помогал реализовать принцип воспитания личности в коллективе, предполагающий коллективный характер воспитания. Возникло противоречие в самой системе принципов: обучение носит индивидуальный характер, а воспитание - коллективный.

М.А. Данилов, выявляя противоречия педагогического процесса, обратил внимание, что коллективная форма обучения не соответствует внутреннему содержанию процесса учения, который является объективно индивидуальным. Это позволило педагогам перейти от названия принципа индивидуализация обучения к принципу сочетания индивидуальных и фронтальных форм работы учащихся в обучении. Аналогично воспитание, как процесс воздействий на коллектив и отдельных учащихся, рассматривался только как процесс имеющий коллективный характер, в то время как усвоение индивидом общественной морали, образование у него личностных качеств происходит индивидуально в силу развития его индивидуальности. Следовательно, явно выступает противоречие как движущая сила процесса воспитания между коллективным характером социализации и индивидуальным характером присвоения социальной морали и опыта.

Представляется необходимым дополнить принцип коллективного характера воспитания принципом индивидуализации воспитания. Такой подход связан не только с тем, что глубокие изменения в обществе коренным образом меняют отношения людей. Он связан также с тем обстоятельством, что в самой педагогической теории происходят существенные изменения. Так, получают новое философское и педагогическое осмысление такие понятия, как индивидуальность, личность, процессы их развития и воспитания и т.п. Соответственно должны наполняться новым содержанием и педагогические принципы.

Анализ существующих трактовок принципа индивидуализации обучения показывает, что его сущность выражает следующие основные закономерности: во-первых, педагогический эффект не может быть одинаковым в силу разнообразия присущих каждому индивиду особенностей его развития; во-вторых, развитие каждого человека происходит в связи с развитием окружающих его людей. Поэтому принцип индивидуализации обучения ориентирует педагога на развитие основных сфер индивидуальности каждого школьника и учет их уровней развития в процессе обучения. Чем в большей степени в процессе обучения будет учитываться достигнутый уровень развития индивидуальности школьника, особенности развития сфер индивидуальности, тем результаты обучения будут эффективнее.

Принцип индивидуализации воспитания еще только обозначается в педагогике (М.И. Рожков, А.Н. Хузиахметов) и требует теоретической разработки и обоснования. Мы считаем, что данный принцип выражает такие закономерности: 1) социализация человека происходит как через коллектив, так и индивидуальным путем; 2) воспитание, понимаемое как управление развитием индивидуальности

человека, осуществляется через педагогические воздействия на основные его сферы, то есть в большей степени носит индивидуальный характер.

Рассмотрение принципа индивидуализации обучения во взаимосвязи с принципом индивидуализации воспитания показывает, что успешная реализация названных принципов невозможна без выполнения следующих требований:

1) учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании должен подчиняться закону апперцепции (опора на имеющийся у учащихся уровень развития основных сфер индивидуальности);

2) систематическое развитие всех сфер индивидуальности во всех доступных видах деятельности;

3) управление развитием всех сфер школьника в соответствии с его интересами и потребностями общества, в частности коллектива.

Правила данного принципа включают в себя следующее: а) изучение особенностей развития сфер индивидуальности школьника и определение сильных и слабых сторон; б) подбор заданий, соответствующих зоне ближайшего развития сфер индивидуальности, свойств и качеств психики; в) организация учебной деятельности школьника с опорой на сильные стороны его развития.

Эти требования и правила отражаются в обоих рассматриваемых принципах, и через них они связаны между собой. Однако взаимосвязь принципов отнюдь не означает, что один из них можно свести к другому: принцип индивидуализации обучения регламентирует содержательную и операционную стороны обучения, принцип индивидуализации воспитания нацеливает на воспитание личностных качеств и личности в целом. Эти принципы дополняют друг друга. Незнание и нереализованность их не способствует целостности педагогического процесса, ибо в таком случае он не способствует должному развитию индивидуальности и воспитанию личности школьника.

Модуль «Закономерности и принципы обучения»

Основные понятия: закономерность, принцип обучения, требования и правила принципа обучения.

Требования к усвоению понятий «закономерность» и «принцип обучения»:

- давать четкое определение понятия «закономерность» и характеристику внешних и внутренних закономерностей процесса обучения;

- давать четкое определение понятия «принцип обучения»;

- давать научную характеристику принципа обучения;
- знать номенклатуру и содержание основных принципов обучения;
- уметь объяснить применение принципа обучения при разработке конспекта урока;
- уметь проводить аспектный анализ урока с точки зрения принципов обучения;

Содержательный блок

Дидактический аспект: Закономерности процесса обучения - это объективно существующие связи между его компонентами. Принцип обучения - это часть теории, включающей знание закономерностей и их учета при построении процесса обучения, знание, выполняющее регулятивную функцию в деятельности учителя; предполагает согласованные действия учителя по организации и осуществлению педагогической деятельности; включает знание требований и правил.

Психологический аспект: принцип обучения отражает учет закономерностей развития в процессе обучения; выполнение принципа означает реализацию психологических закономерностей развития ребенка и дидактических закономерностей; благодаря принципам обучения осуществляется управление познавательными процессами, развитием всех сфер школьника.

Методический аспект: Разработка уроков проводится на основе принципов обучения (определение целей уроков, отбор содержания учебного материала, выбор методов и форм обучения, специальных средств и пр.).

Задания:

- проведите наблюдение за уроком и определите, какие принципы были реализованы (в доказательство приведите факты);
- разработайте урок с учетом принципа индивидуализации обучения (какие особенности деятельности учителя проявились при этом?)
- разработайте урок с учетом принципа проблемности (на реализацию каких закономерностей вы ориентировались?)
- составьте содержание одного из принципов обучения (по своему выбору), то есть дайте письменное описание правил реализации выбранного принципа.

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Принцип обучения как дидактическая категория.
2. Принцип наглядности в теории и практике обучения.
3. Роль принципа (указывается название выбранного принципа) в деятельности учителя и учащихся.
4. Принцип мотивации как фактор развития мотивационной сферы учащегося.
5. Влияние педагогического мастерства учителя на реализацию им принципов обучения.

Контрольный блок

1. Ответьте на следующие вопросы:

- какую роль играют принципы обучения в процессе обучения?
- какова связь между закономерностями и принципами обучения?
- почему состав принципов расширяется - чем это объясняется?
- могли бы предложить новый принцип обучения? Как доказать его состоятельность?
- испытывали ли Вы на себе какие-либо закономерности обучения, например, всякий раз, когда учитель предлагал посмотреть фрагмент видеофильма по теме урока, то становилось интересно, или когда учитель приводил пример изучаемого явления, то хотелось найти свой пример? Какие еще закономерности вы можете вспомнить?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «если учитель использует наглядное пособие, то это значит, что он реализует принцип наглядности»;

- «принцип обучения - это знание о том, как учитель должен действовать»;
- «недисциплинированность учащихся - это закономерное явление»;
- «если изменить содержание учебного материала, отобранного для урока, то закономерно изменятся цели урока».

Литература к первой главе

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1995.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань, 1996.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды М.,1989.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб, 2000.
6. Вульфов Б.З. Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 2000.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.,1995.
8. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
10. Дидактика средней школы /Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. - М., 1997.
11. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
12. Змеев С. Наука XXI века //Высшее образование в России, 1998 - № 2 - с. 76-79.

- 13.Изучение развития учащихся учителем /Под ред. М.В. Зверевой. - М., 1992.
- 14.Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
- 15.Ишмуратов А.Т. Логический анализ практических рассуждений: формализация психологических понятий. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 180 с.
- 16.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
- 17.Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. - М., 1984.
- 18.Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. Т. М., 1982.
- 19.Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
- 20.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.,
- 21.Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.
- 22.Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.
- 23.Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
- 24.Основы дидактики /Под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967.
- 25.Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.
- 26.Педагогическая энциклопедия. - М.,1993-1999.
- 27.Подласый .И. П. Педагогика : Новый курс : В 2 кн. : М., 1999.
- 28.Познавательные процессы и способности в обучении./Под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1990.
- 29.Сластенин В.А. Исаев И.Ф. и др. Педагогика. - М., 1997.
- 30.Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.,1999.
- 31.Современная дидактика: теория – практике /Под ред. И.Я. Лернера и И.К. Журавлева. – М., 1994.

32. Современный образовательный процесс: Содержание, технологии, организационные формы /Под. ред. Е.В. Бондаревской, В.Т. Фоменко и др. - Ростов-н/Д, 1996.
33. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М., 1998.
34. Толлингерова Д.С. Анализ когнитивного состава учебных задач при помощи вычислительной графики//Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983.

Глава II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В обществе, которое формируется в начале XXI века, чрезвычайно возрастает социальная и культурная роль образования, изменяется его место в обществе, по-иному рассматриваются его функции. Можно сказать, что в настоящее время концептуальным стержнем российского образования являются развитие и саморазвитие личности. При этом методологически образование рассматривается как некоторая достаточно свободная деятельность или активность, целью которой является человек.

Доминантой становится мысль, что подлинный прогресс общества выражается не в определенной сумме экономических показателей, при всей их безусловной важности, а в том, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творче-

ские способности. Основы такого подхода были заложены еще К.Д. Ушинским, который рассматривал человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений с себе подобными, с социальной средой и природой. И в этом плане в достаточно завершенном виде определяется антропологический подход к образовательной деятельности, который истолковывается как ее мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на человека как свою главную цель и ценность. Полагаем, что трудно найти альтернативу такому подходу, ибо именно глубокий синтез знаний о человеке как субъекте образования способствует развитию системного педагогического мышления преподавателя и воспитателя, их профессиональному самосознанию, способности увидеть специфически человеческое в каждом ученике, друг в друге, в многообразных формах отношений к миру, в развитии способности оценивать уникальность сознания и личности в целом. И образование понимается в данном случае не как внешний для человека процесс его обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс), а как институционализированный и/или индивидуализированный способ обретения человеком самого себя в системе социальных и культурных связей.

Содержание образования – понятие, которое как ни одно другое в педагогике представляет собой вечную сложнейшую проблему. Что включает в себя данное понятие на современном этапе? Какие взгляды и подходы сложились к рассмотрению содержания образования? Под влиянием каких факторов? Эти и другие вопросы освещаются во второй главе учебника.

2.1. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности

В современной педагогике принято проводить различие между государственным и негосударственным образованием. Термин “государственное образование” подразумевает, во-первых, существование в обществе специальных учреждений (школы, училища, техникумы, вузы и др.), осуществляющих процесс обучения. Во-вторых, господствующая в современном обществе система образования подчиняется официально предписанному со стороны государства образовательному стандарту, который определяет минимальные границы знаний и умений, требуемые обществом в различных областях профессиональной деятельности. Кроме того, государственный образовательный стандарт в явном или неявном виде содержит определенные социокультурные ориентации, связанные с обучением и воспитанием молодого поколения в соответствии:

а) с нормативным каноном личности (гражданина), принятым в данном обществе;

б) с нормативными требованиями к выполнению распространенных в данном обществе социальных ролей.

Поэтому деятельность системы государственного образования определяется господствующими в обществе культурными стандартами, идеологией и политическими установками, которые воплощаются в проводимой государством политике в области образования.

Под негосударственным образованием понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками и др.) или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения и т.д. Негосударственное образование является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует духовному развитию, но по отношению к общей системе образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль.

По определению, сформулированному В.С. Ледневым, образование представляет собой “общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами.”¹⁸ И вполне закономерно, что из переосмысления роли, места и функций образования, совершенно по иному трактуется и роль государственного образовательного стандарта. Понятно, что вне нормативов система образования нормально функционировать не может. Но под стандартизацией следует понимать не столько жесткую регламентацию в организации и развитии системы образования, сколько средство стимулирования ее к саморазвитию и самосовершенствованию. Отсюда логически вытекает необходимость иного рассмотрения содержания образования и возможных вариативных путей его стандартизации.

Содержание образования в структуре человеческой деятельности выступает тем гуманитарным и динамическим средством, овладение которым еще в школьном возрасте, а затем и в процессе профессионального становления, и в широких сферах социальной адаптации приучает человека к тому, что он осмысленно конструирует свой жизненный путь, отношения и выбор в социальном пространстве. Развитие содержания образования требует обязательной антро-

¹⁸ Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. –М., 1991, с. 24.

пологической экспертизы - определения того, в какой мере достижения учащихся в результате образовательной деятельности отвечают их потребностям в социокультурной адаптации и развитии. Без этого в выработке образовательной политики на уровне нации, региона, школы по-прежнему будет преобладать политико- и экономикоцентризм, предпочтение педагогов и руководителей образования по-прежнему будут превалировать над потребностями и интересами потребителей образовательных услуг. В этой связи следует отметить, что стандартизация содержания общего образования посредством базисного учебного плана (или иного нормативного документа, выполняющего ту же функцию) является общей тенденцией реформаторских процессов в образовании в различных странах.

В Российской Федерации содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства.¹⁹

Содержание является тем уникальным основополагающим стержнем, который достаточно прочно и в то же время достаточно гибко соединяет все уровни системы образования, определяет их последовательность и преемственность. Воздействие на содержание образования, эволюционные и/или революционные его изменения влекут за собой изменение остальных компонентов системы. Содержание образования также влияет на учебно-методический комплекс, методы и формы обучения.

В то же время, в современных условиях содержание образования не следует однозначно (как это было принято ранее) определять как совокупность знаний умений и навыков, а трактовать расширительно с учетом современных тенденций развития образования. Весьма значительный вклад в создание обобщенной концепции содержания образования сделали М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и В.В.

¹⁹ Закон Российской Федерации “Об образовании”//Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. №1.С. 9.

Краевский.²⁰ По их мнению, потребность не только в знающем члене общества, но и в способном к творчеству, ответственном за свою судьбу и судьбу окружающего мира приводит к расширенному пониманию содержания образования.

В.С. Леднев, Л.М. Перминова и другие ученые рассматривают содержание образования, как бинарную интегративную систему, в которой инвариантная структура видов деятельности (познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, трудовая, эстетическая и физическая) наполнена инвариантом состава содержания, включающим: знания, способы деятельности (умения и навыки), опыт творчества и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Содержание образования характеризуется, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, психическим и физическим развитием человека. А поскольку ведущим видом деятельности в образовании является учебная, направленная в первую очередь на усвоение опыта и развитие индивидуальности школьника, то в структуре содержания образования в полном объеме отражается структура опыта личности, выражающаяся пересекающимися между собой группами компонентов:

1. Качества личности, инвариантные предметной специфике деятельности, то есть соответствующие наиболее общей структуре деятельности (базовая культура, направленность личности, трудовые качества, информационная, коммуникативная, эстетическая и физическая культура);
2. Основные сферы индивидуальности, соответствующие общему развитию школьника (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, саморегуляции и экзистенциальная).
3. Опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их “пересечение” - политехническое образование);

²⁰ См.: Скаткин М.Н., Ставский П.И. Проблемы теории политехнического обучения на современном этапе//Советская педагогика.1973.№ 2. Краевский В.В. Проблемы обоснования обучения. – М.,1977.

4. Опыт личности, дифференцируемый по принципу теория - практика (знания и умения);
5. Опыт личности, дифференцируемый по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность).

Эта структура опыта личности “переносится” и на структуру содержания образования, будучи переведенной, конечно, при этом в дидактический план, то есть в план формирования соответствующих граней человека.

Возникает вполне закономерный вопрос: как подвергнуть стандартизации содержание образования, чтобы иметь достаточно педагогического простора для формирования вышеуказанных сфер индивидуальности и компонентов личности школьника, учитывая, что содержание образования охватывает, не только содержание учебного материала, но и в известной мере характер учебной деятельности, технологию, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается?²¹

В соответствии с Законом РФ “Об образовании” стандарт образования включает:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки и требования к минимально необходимому качеству подготовки учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Установить эти показатели возможно лишь при условии, если стандартом определен минимальный и притом функционально полный (в образовательном смысле) набор образовательных областей применительно к каждой из ступеней образования. В настоящее время выделяются два основных вида дифференциации содержания обучения: уровневое и профильное. Уровневое предусматривает формирование на основе требований к обязательной подготовке учащихся повышенных уровней овладения материалом. Профильное

²¹ Леднев В.С. Указ. соч. с. - 28.

- предусматривает объединение учащихся в относительно стабильные группы, где идет обучение предмету по особым программам, которые различаются различным содержанием, требованиями к знаниям и умениям школьников. Это подтверждает мысль, что стандарт не есть программа по предмету, он не предназначен для того, чтобы диктовать, как следует учить. По стандарту, как по базисному плану, не будет работать ни одна школа: учителя и ученики работают по программам и учебникам. Но также как на основе базисного плана строится учебный план школы, так и на основе стандарта строятся различные программы образовательных учреждений. Это дает достаточную, на наш взгляд, возможность для обеспечения вариативности образования. Но она может быть реализована, как минимум, при двух условиях:

а) если стандарт обеспечит существенное сокращение объема обязательного содержания образования (ведь если они окажутся чрезмерно перегруженными обязательным содержанием, поле свободы для составителей учебных программ будет фактически сведено к нулю, а лозунг вариативности станет пустой декларацией);

б) если будет четко прописана гибкая процедура применения стандарта для управления и контроля.

Содержание образования является одним из компонентов процесса обучения. Содержание образования включает общее развитие и социальный опыт, накопленный человечеством. Образованный человек - это человек знающий, развитый и воспитанный. Каким должно быть содержание образования? Чему надо учить школьников? Что развивать и воспитывать? История школы и педагогики показывает, что при решении этих вопросов допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения, воспитания и развития. Так, большинство современных школ направляют свои усилия на то, чтобы предоставить учащимся для одновременного изучения как можно больше предметов, а это увеличивает объем информации, вызывает перегрузку учащихся и не способствует их общему развитию. Многие школы нового типа, ориентируясь на тот или иной вуз, вводят содержание образования пропедевтического характера, отражающее специфику вуза, но в то же время, не отвечающее интересам части учащихся. Часто за счет углубления различных предметов предполагается подготовить “исследователя-энциклопедиста”, “широкообразованного естестволика”, “гуманитария-краеведа”. Поэтому содержание образования то отстает от современного состояния науки, то оказывается перегруженным, то искажает характер формирования школьника.

Все это требует обстоятельной разработки научно-педагогических основ содержания образования. В истории педаго-

гики наиболее известны теории формального и материального образования.

Сторонники теории формального образования (17-20 вв - Локк, Песталоцци, Кант, Гербарт) считали, что источником знаний является разум, поэтому лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних - латинского и греческого, а также математики. Отсюда так называемое “классическое” образование.

Сторонники теории материального образования (18-20 вв. Спенсер, Гексли и др.) считали, что источником знаний является опыт (материал учебных предметов), поэтому необходима подготовка людей, обладающих основательной естественнонаучной и практической подготовкой. Критерием отбора содержания образования служит степень его утилитарной пригодности для жизни и практической деятельности учащихся в будущем. Отсюда так называемое “реальное/материальное” образование.

В связи с этим существовали и существуют классические и реальные гимназии, лицеи, школы и училища. Это говорит о том, что принципы этих теорий до сих пор находят свое применение. И в то же время эти теории постоянно подвергаются критике за свою односторонность (К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов).

Односторонность названных подходов заключается в том, что ими абсолютизируются отдельные аспекты образования. Нельзя отрывать мышление от знаний, но в то же время знания не должны быть доминирующей целью школы: целью является сам ребенок, а знания должны стать средством его развития. Школа должна не только обогащать знаниями, но и развивать индивидуальные способности детей.

Бабанский Юрий Константинович (1926-1986) отечественный педагог-дидакт разрабатывал проблемы предупреждения и преодоления неуспеваемости школьников, форм и методов обучения, оптимизации процесса обучения. Автор книг «Педагогика», «Оптимизация процесса обучения» и др.

Широкое распространение в зарубежной педагогике, особенно американской, получили прагматические (прагма - действие, практика) идеи по вопросам содержания образования (Джон Дьюи, У. Килпатрик): необходимо положить в основу школьного образования развитие практического опыта детей, вооружить их прикладными умениями и навыками в различных видах деятельности, учить тому, что пригодится в жизни. Эта концепция не получила поддержки, так как несмотря на явную привлекательность ее для развития самостоя-

тельности детей, она не способствует должному уровню научного образования.

В педагогике существует принцип: связи школы с жизнью общества. Но должен быть еще и принцип связи школы с жизнью **ребенка**. Абсолютизация первого принципа привела к так называемому социоцентрическому - ущербному виду мышления (во главу угла ставятся только интересы государства, общества). Критерии отбора содержания образования должны включать не только потребности общества, но и потребности индивида. Содержание образования рассматривается как педагогическая модель обращенного к школе социального заказа. Но необходимо учитывать и потребности человека в образовании для его существования. Нужно учитывать обе позиции. Рассмотрим их.

Во-первых, осуществляемое в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений, содержания социальной культуры для дальнейшего развития усвоенного опыта. Установлена (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) неправомерность ограничения социального опыта суммой знаний, подлежащих усвоению. Этот опыт включает в себя четыре элемента, каждый из которых представляет специфический вид содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;
- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру.

Во-вторых, осуществляемое в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить индивидуальный способ существования человека: способствовать развитию у него всех основных сфер и должно включать:

- систему педагогических средств, направленных на развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер;
- систему педагогических средств, способствующих адаптации молодого человека, его свободе (автономности) и интеграции с обществом, то есть способствующих процессу его социализации.

Каждый учебный предмет должен вносить свой вклад в овладение всеми названными элементами. Содержание учебных предме-

тов представлено в учебных программах, учебниках, учебно-методических пособиях и др.

Формирование содержания общего среднего образования в соответствии с высказанными выше теоретическими соображениями должно удовлетворять следующим требованиям:

- соответствие социальному заказу общества;
- соответствие потребностям учащихся;
- соответствие критериям отбора содержания образования (научная и практическая значимость, соответствие содержания возрастным возможностям школьников, соответствие объема содержания имеющемуся времени, соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе).

В соответствии с “Законом Российской Федерации об образовании” (статья 7) в нашей стране вводятся образовательные стандарты (начальной, средней, высшей школы). Стандарт образования является федеральным нормативным документом, определяющим в обязательном порядке:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников школы.

Необходимость создания стандарта подсказана изменениями, которые происходят в настоящее время в обществе и в сфере образования. Наличие четко определенных стандартов позволяет каждому учителю, ученику и родителю оценить уровень образованности ребенка, независимо от того, в каком типе школы он обучался.

Стандарт образования призван обеспечить учащимся равные возможности для получения образования, стимулировать достижения каждым из них более высокого результата и на этой основе индивидуализировать обучение. Являясь государственной нормой образованности, стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности гражданина в образовании.

Стандарт предостерегает от ошибок, которые могут допустить школы, получившие в настоящее время право на автономность. В чем эти ошибки?

Известно, что в вузы поступает около трети выпускников школы. Реагируя только на этот факт во многих зарубежных школах вводилась система предметов по выбору: можно было снизить требования к “невузовским” учащимся. Результат получился угрожающим: снижение общего развития учащихся и уровня их общеобразовательной подготовки. Вторая ошибка заключается в том, что, усиливая гуманитарный аспект содержания образования, школы, в то же время, меньше уделяют внимания основам наук. В результате произошло снижение физико-математической подготовки учащихся.

Чтобы избежать названных и других ошибок при отборе содержания образования, стандартом образования предусмотрено:

- выделение ядра образования, обязательного для всех школ;
- усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования;
- сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов;
- усиление внимания к развитию школьников; ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности.

Все вышеприведенные акценты образовательного стандарта определяют ориентацию планируемых результатов не только на предметные знания и умения, но и на такие важные для характеристики выпускника школы параметры, как общее развитие, сформированность учебной деятельности, коммуникативные умения, культура поведения, усвоение этических норм и др. В связи с этим в стандарты введены требования, показывающие уровень воспитанности выпускника каждой ступени школы.

Выполнение школьниками требований стандартов свидетельствует о достижении ими необходимых знаний, умений, навыков, о достижении определенного уровня развития основных сфер и сформированности ценностных ориентаций, обеспечивающих:

- адаптацию к окружающей природной и социальной среде;
- овладение разными видами деятельности;
- сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм;
- определенный уровень общей эрудиции.

Таким образом, содержание образования, определяемое стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, определяющие развитие индивидуальности и социализацию личности школьника.

* Содержание образования является основным сущностным элементом в государственном стандарте и рассматривается как фактор, влияющий на познавательный и жизненный опыт ученика, формирующий ценностное отношение к знаниям и самому себе как развивающейся личности и является главным объектом стандартизации лишь в той части, которая не приводит к унификации мыслительной деятельности школьников и ограничению творческой инициативы педагогов;

* Содержание образования очеловечивается, обогащается в реальном образовательном процессе за счет профессионально-личностного опыта учителя и ученика.

Модуль «Содержание образования»

Основные понятия: содержание образования, учебные документы.

Требования к усвоению понятия «содержание образования»:

- давать современное определение понятия «содержание образования»;
- давать характеристику сущности содержания образования;
- иметь представление о теориях образования;
- называть и раскрывать функции и стороны содержания образования;
- называть учебные документы об образовании и давать им характеристику;
- знать факторы и критерии отбора содержания образования;
- называть элементы содержания образования и приводить конкретные примеры;
- знать формы выражения содержания образования;
- уметь анализировать учебные документы об образовании (учебные программы, учебники и др.).

Содержательный блок

Дидактический аспект. Содержание образования - дидактическая категория, один из основных компонентов процесса обучения, дидактическая система, включающая четыре элемента, отражающих социальный опыт (знания, опыт воспроизводящей и творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру); обладает функциями (информационная, социализации, развивающая, коммуникативная); имеет три стороны (аксиологическую, информативную, деятельностную). Содержание образования представлено такими элементами, как правила, теории, факты, понятия, способы деятельности и др. в форме текстов, вопросов, задач, примеров, упражнений и др., отражено в учебных документах (госстандарт, учебные планы, программы, учебники, пособия).

Психологический аспект. Содержание образования учитывает возрастные и индивидуальные особенности развития учащихся, имеет доступный объем, форму представления, уровень сложности,

обеспечивает развивающую и воспитывающую функцию процесса обучения.

Методический аспект. Содержание образования включает все необходимые элементы для усвоения изучаемой темы, последовательность предъявления подчиняется логике ее изучения, конкретное содержание вариативно.

Задания

1. Проанализируйте какое-либо учебное пособие и определите, какие элементы знания в нем рассматриваются. Сколько новых понятий дается, сколько теорий, закономерностей и др.?
2. Докажите, что современное образование построено на основе антропологического, аксиологического и деятельностного подходов.
3. Изучите какой-либо учебник по школьному предмету и охарактеризуйте его структуру – какие разделы в него включены, что особенного в содержании учебного материала и т.д.

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Проблемы содержания начального (среднего, высшего) образования.
2. Сравнительный анализ учебной документации о содержании образования в отечественных и зарубежных школах.
3. Особенности отбора и конструирования содержания образования в современной школе.
4. Роль учебных документов об образовании в педагогическом процессе.
5. Учебная программа как фактор целостного процесса обучения.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- почему содержание образования постоянно обновляется?
- каково современное представление о сущности содержания образования?
- что означает деятельностный аспект содержания образования?
- как вы понимаете аксиологический аспект содержания образования?
- каковы современные особенности разработки учебных документов, отражающих содержание образования?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «требования к знаниям и умениям учащихся изложены во всех учебных документах, раскрывающих содержание образования»
- «важная особенность содержания образования - доступность»
- «приоритетная цель обучения - обеспечение знаний и умений по предмету»
- «главное в содержании образования – это знания»

2.2. Государственный стандарт общего среднего образования

Понятие “стандарт” предполагает некий образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ним других подобных объектов. Он может быть разработан как на материальные предметы (продукцию, эталоны, образцы веществ) так и на нормы, правила, требования различного характера. По отношению к образованию сам термин стал использоваться сравнительно недавно в результате реформирования системы образования и получил правовое закрепление в Законе РФ “Об образовании”. В частности, в статье 7. “Государственные образовательные стандарты”, определяется, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты, порядок разработки, утверждения и вве-

дения которых, определяется Правительством Российской Федерации. Государственные образовательные стандарты из области законодательства, опережающего реальное состояние системы образования, переходят в стадию разработки и реального внедрения в практику образовательных систем.

Проблемам стандартизации образования посвящен целый ряд публикаций и обсуждений. Многие авторы, зачастую принадлежащие к различным отраслям научного знания, пытаются, прежде всего, определить методологические и теоретические основы разработки государственных образовательных стандартов. Осуществленный анализ позволяет выделить два, весьма отличительных по своей сути направления. В.М. Соколов определяет их как гуманистическое и нормативное и показывает, что в основе лежит реально существующее диалектическое противоречие между двумя тенденциями.²² Это, прежде всего “стремление к такой степени гуманизации образования, которое ведет к абсолютизации интересов и потребностей личности и в значительной мере отрицает выраженные в нормах интересы общества (а, следовательно, и личности как системного элемента общества); с другой стороны, это - абсолютизация диагностируемых образовательных норм, описывающих уровень образованности выпускника определенной системы образования, конкретного образовательного учреждения, что, в идеале, обеспечит стабильность единого образовательного пространства и реальное управление всей системой непрерывного образования”. И, как следствие, представители первой тенденции обосновано, обеспокоены тем, что федеральный образовательный стандарт ликвидирует, или, по меньшей мере, жестко ограничит вариативность образования, приостановит инновационные процессы, вновь приведет к нивелированию личности обучаемого и выпускника. В обобщенном виде их беспокоит следующее:

- опасность завышения в стандартах уровня требований к учебной подготовке школьников;
- возможность превращения стандарта в новый способ отнять у школы появившиеся в последние годы свободы организации процесса обучения;
- опасность построения на основе стандартов жесткого экономического или административного регулирования системы обучения;
- возможная необъективность контроля, административные искажения на местах идей, заложенных авторами стандартов;

²² Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). –М., 1996.

- опасность превращения заниженного стандарта в тормоз развития образования.

Представители нормативного подхода считают, что без четкой, однозначной фиксации в государственном образовательном стандарте диагностируемых требований к свойствам и качествам, которыми должен обладать выпускник конкретной ступени непрерывного образования и, сопряженных с этими требованиями, процедур и инструментов диагностики достижения их требования реальное управление образовательными системами невозможно.

Отсюда логически вытекает, что образовательный стандарт (как элемент системы образовательных стандартов) есть совокупность общественно и профессионально признанных норм и требований к уровню подготовленности выпускника к данной образовательной системе, отражающих цели ее функционирования и развития. Учитывая тот факт, что система образовательных стандартов имеет иерархическую по управлению структуру, которая предполагает обязательное включение требований образовательного стандарта более высокого уровня в совокупность требований образовательного стандарта более низкого уровня, в своем определении стандарта Соколов В.М. вполне закономерно увязывает требования к подготовке выпускников с целями функционирования и развития образовательной системы, которые в конечном итоге совпадают с целями развития общества. И на этой основе строится содержательная сторона образовательного стандарта, при освоении которой происходит своеобразное разрешение вышеуказанного противоречия между личностью и обществом.

Итак, при разработке государственных образовательных стандартов чрезвычайно важно, во-первых, рассматривать их во взаимосвязи и как подсистему по основным уровням системы непрерывного образования, и как ее согласованную систему по иерархическим ступеням одного уровня; во-вторых, безусловно, увязывать образовательный стандарт с целями функционирования и развития образовательной системы, определяемыми социальным заказом общества.

Несомненно, что разработка и использование стандартов является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее систематизации в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества.

По сути, стандарт образования, определяемый в рамках федерального и национально-регионального компонентов, является вариативной основой для разработки базисного учебного плана. Последний в свою очередь конструируется уже как трехкомпонентная модель, включающая республиканский, региональный и школьный компоненты. Однако если наполнение первых двух компонентов

остается прерогативой научно-исследовательских учреждений, то формирование школьного компонента содержания образования становится проблемой конкретного педагогического коллектива и самого учителя. В этой связи по отношению к стандарту общего среднего образования выдвигаются ряд требований. Наиболее удачным, с нашей точки зрения, их формулирование содержится в работе М.В. Рыжакова. К ним относятся:

1. Стандарт должен учитывать состояние социокультурной среды, потребности и возможности заинтересованных сторон и приниматься на основе их согласия.

2. Стандарт должен быть ориентирован, прежде всего, на нормирование конечного результата.

3. Должны соблюдаться согласованность и преемственность стандартов по всем ступеням и областям образования.

4. Содержание и структура стандарта должны быть функционально полными с точки зрения развития личности. Речь идет о полноценности образования в школе в целом и на каждой ступени в соответствии с ее спецификой.

5. Описание единиц содержания в стандарте должно быть оптимизированно до уровня достаточности, позволяющей сохранить их целостность, системность и полноту с точки зрения целей образования.

6. Своей структурой и содержанием стандарт должен отражать баланс интересов и компетенции государства, региона, школы, которые в свою очередь, исходят из склонностей, способностей и интересов.

7. Своим содержанием стандарт должен способствовать нормализации учебной нагрузки школьников.

8. Содержание стандарта должно быть ориентировано на различные категории пользователей - учеников, их родителей и педагогов, органов управления образованием.

9. Стандарт должен быть технологичным, рассчитанным на возможность инструментальной проверки.

10. В стандарт могут включаться лишь нормы, прошедшие достаточную проверку практикой школы.²³

В этих требованиях наличествует большая конкретизация и, более того, рассмотрение стандарта как части более общей системы, включающей также систему объективной оценки достижений учащихся, мониторинг, аттестацию, аккредитацию, инспектирование и др.

²³ Рыжаков М.В. Место стандартов в системе общего образования//Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1, с. 41-42.

Для более полного понимания сущности государственного стандарта общего среднего образования следует обратиться к его основополагающим функциям. Под функциями социальных институтов (каковым, несомненно, является образование) обычно понимают различные последствия их деятельности, влияющие определенным образом на сохранение и поддержание стабильности социальной системы в целом. Можно утверждать, что они тесно взаимосвязаны и выступают в единстве. А их описание помогает также понять формы и способы представления стандарта в соответствующих документах. В настоящее время в науке выделены следующие функции:

Функция сохранения единого образовательного пространства считается особенно значимой в период перехода от унитарной школы к эпохе вариативных образовательных программ. Стандартизация предполагает, в этом случае, способность учета интересов различных представителей конкретных социальных групп, где наиболее значимыми факторами являются социальная предметность и социальная преемственность. Образовательные стандарты должны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ. Фиксируя объем и уровень полноценного образования, стандарты должны служить основой для разработки вариативных учебных программ и учебных комплектов.

Функция социального гарантирования направлена на решение социальных проблем отдельных личностей и групп, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или улучшению способности выпускников школ к социальному функционированию. Это интегративная, междисциплинарная функция, направленная на удовлетворение социально гарантированных и личностных интересов и потребностей различных (и прежде всего социально уязвимых) групп населения. Образовательные стандарты осуществляют социально-технологическое сопровождение социальных гарантий, включая разработку различных нормативов, определяющих верхние и нижние границы уровня и качества бесплатных образовательных услуг, для удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей.

Образовательный стандарт должен гарантировать и социальное развитие, в ходе которого происходит существенные количественные и качественные изменения в социальной сфере общественной жизни или отдельных ее компонентах - социальных отношениях, социальных институтах, социально-групповых и социально-организационных структурах.

Функция управления. Ее реализация связана с возможностью коренной перестройки существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения. Стандарт предусматривает использование системы объективных измерителей качества подготовки обучающихся.

Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создает условия для принятия обоснованных управленческих решений - от учителя до органов федерального уровня. Общеобразовательные стандарты фиксируют базовый объем содержания образования и требования к качеству обученности школьников.

Функция гуманизации образования. Эта функция, принципиально важная для демократизации школьного образования, связана с тем влиянием, которое стандарты оказывают на совершенствование учебного процесса в школе. Определение минимально достаточных требований к обученности дает возможность для дифференциации обучения, для овладения материалом на различных уровнях. Возникает предпосылка для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнить государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки, и имеет право двигаться в овладении содержанием образования дальше. Возможность ограничиться при изучении трудного или нелюбимого учебного предмета минимальными требованиями снижает нагрузку и позволяет ученику полнее реализовать свои интересы и склонности. Открытая и четкая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно и индивидуально выбирать наиболее приемлемые для него пути своего развития. Такой подход к содержанию образования снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения. Это может внести значительный вклад в становление личности и укрепление здоровья школьника.

Функция управления качеством образования. Она включает понятие гарантии качества, расширяет и развивает его. В условиях рыночной экономики каждая желающая выжить организация должна способствовать созданию культуры качества. Культура качества возникает тогда, когда решение проблемы потребителя становится целью каждого штатного работника, служащего этой организации, и при этом администрация организации позволяет им это делать. При рассмотрении качества с позиции всеобщего, решающее значение остается за потребителем.

Итак, мы выделили функции государственного стандарта общего среднего образования, которые в завершенном виде уточняют понятие его сущности. Подведем основные итоги.

* Государственный стандарт - это необходимое вариативное нормирование динамично развивающихся процессов в сфере образования вообще и в сфере общего среднего образования в частности;

* Государственный стандарт - это элемент согласованной по иерархии системы управления, а именно: федеральный (определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры); национально-региональный (определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов, например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и т. д.); конкретного образовательного учреждения (устанавливает объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного учебного заведения);

2.3. Стандарт образования и модель выпускника школы

Проблеме стандартизации образования после принятия закона РФ “Об образовании” (1992 г) уделяется достаточно внимания. Эту проблему активно разрабатывают многие специалисты как на федеральном, так и на региональном уровне. При этом принято ссылаться на статью 7 пункт 1 названного закона, определяющей стандарт как “обязательный минимум содержания основных образовательных программ..., требования к уровню подготовки выпускников”. Одни разработчики эти положения сводят к определению суммы знаний и умений, которыми должны овладеть обучающиеся. Другие - заняты тем, как эти знания измерять. Но обратим внимание на пункт 6 указанной статьи: “Государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования”. Сводится ли Закон образование к обучению? На этот вопрос Закон в Преамбуле отвечает: образование понимается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства. Из этого следует, что разработчики стандарта образования и особенно многочисленные толкователи стандарта на местах, сводя образование к обучению, а уровень подготовки только к знаниям и умениям, значительно упрощают сущность стандарта и его понимание.

Из поля зрения выпали такие понятия как общее развитие обучающегося, интересы личности. Как известно, основными целями стандартизации является защита интересов потребителей и государства в вопросах качества продукции в соответствии с потребно-

стями населения. О каком качестве продукции можно говорить, если образование сводится к обучению, а подготовка - к знаниям, которые нужно замерить управленцу? При таком подходе мы заведомо снижаем интеллектуальный потенциал учащихся, что не на пользу ни обществу, ни государству, ни тем более личности.

Считаем, что в стандарте образования должны быть отражены не только знания, что, конечно, очень существенно, но и уровень индивидуального и социального развития обучающихся. Решение этой проблемы для среднего образования видится в разработке прогностической модели выпускника школы.

Как известно, под моделью понимается система, воспроизводящая существенные стороны (свойства, отношения, параметры и пр.) какого-либо объекта. С другой стороны, модель - это не только система, но и образец какого-либо объекта или процесса (см. Словарь русского языка С.И. Ожегова). Отсюда следует, что модель отражает основные системные свойства и представляет **образец** познаваемого объекта действительности. Исходя из этих положений, дадим наше понимание модели выпускника школы.

Модель выпускника представляет собой развернутую характеристику конечного результата педагогического коллектива школы. Научное описание модели выпускника необходимо, во-первых, для определения тех индивидуальных и личностных качеств, которыми будут обладать молодые люди, окончившие школу; во-вторых, для определения педагогических целей и содержания образования, вводимого в школе; в-третьих, для отбора педагогических технологий, обеспечивающих достижение целей, представленных в модели.

Основу модели составляют следующие свойства человека: состояние его организма (в идеале - физическое здоровье), состояние его психики (психическое здоровье), интегрированность его с обществом (воспитанность его личностных качеств). Отсюда вытекает три блока, из которых состоит модель выпускника школы.

Первый блок: физическое развитие школьника. Физическое развитие характеризуется определенными медицинскими показателями, мера которых должна соответствовать возрасту учащихся. Школа должна обеспечить условия, отвечающие здоровому образу жизни ребенка: общественное питание, выполнение всех норм школьной гигиены, медицинское обслуживание, выполнение каждым учителем требований педагогической этики, соблюдение которых оградит ребенка от ненужных стрессов и истощения нервной системы, устранение перегрузки и организация здорового досуга в свободное время школьника.

Второй блок: психическое развитие. Психическое развитие отражает индивидуальность каждого из нас и характеризуется гармонично развитыми сферами человека. Сфера - область действия, пределы распространения чего-либо. В педагогическом смысле - область психики с определенными свойствами: когнитивными, мотивационными, аффективными и пр. К основным сферам относятся интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, сфера саморегуляции и экзистенциальная.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется видами мышления (познавательное, творческое, саногенное, патогенное), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умениями учиться (умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

В отличие от традиционного обучения, нацеленного главным образом только на формирование знаний и умений, учителя современной школы ориентируются на целостное развитие интеллектуальной сферы и ставят следующие цели:

- формирование познавательного и творческого мышления, организация процесса самовоспитания по овладению школьником саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления;

- развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность;

- развитие познавательных процессов: внимание, воображение, память, восприятие;

- развитие мыслительных навыков: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация;

- развитие познавательных умений: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение до-

казывать, делать выводы, применять знания в знакомой и неизвестной ситуациях;

- развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;

- развитие внепредметных умений;

- развитие предметных знаний, умений и навыков.

Мотивационную сферу человека составляет вся совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни. У школьника ведущей деятельностью является учебная деятельность, поэтому правомерно говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения. Мотивация учения представляет систему целей, потребностей мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Из этого определения следует, что неправомерно сводить мотивацию учения только к познавательному интересу, как это зачастую делается в массовой педагогической практике.

Поэтому ставятся следующие цели развития мотивационной сферы школьника:

- воспитание мотивов учения, положительного отношения к знаниям, к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их; сформировать интеллектуальную потребность, познавательную потребность, потребность в достижении и в общении; воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым каждому человеку; сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей; развивать стремление давать явлениям самостоятельную критическую оценку; развивать познавательные интересы и другие мотивы учения; способствовать развитию духовных потребностей человека и др.

- воспитание мотивов труда, добросовестного отношения к труду: формирование стремления к профессионализму в работе, к качественному ее выполнению; воспитание стремления принести пользу себе и людям в соответствии со своими возможностями; воспитание уважения к правам и интересам людей труда; формирование потребности в труде; ориентация учащихся в мире профессий; воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы; воспитание интереса к выбранной профессии и т.д.

Эмоциональная сфера характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается

по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке учащийся испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В педагогических целях предусматривается:

- формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими как отрицательными, так и положительными эмоциями, обучение его умениям проявлять и руководить конкретными чувствами ;

- обучение школьника пониманию своих эмоциональных состояний и причин, порождающих эти состояния;

- создание условий, понижающих уровень тревожности.

Волевая сфера характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы предусматриваются следующие педагогические цели:

- развитие у учащихся инициативы, уверенности в своих силах;

- развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченных целей;

- развитие умений владеть собой (выдержка, самообладание);

- совершенствование навыков самостоятельного поведения;

- обучение знаниям как действовать, как планировать деятельность, как ее осуществлять и вести контроль без посторонней помощи.

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; способностями регулировать свои мысли, настроение, отношение, действия и поступки. При проектировании целей совершенствования сферы саморегуляции педагогический коллектив школы предусматривает:

- формирование высоких уровней ее развития, развитие у учащихся навыков психической и физической саморегуляции;

- формирование у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций;

- обучение детей умению осознавать свое поведение и соотносить его с состоянием других людей;

- формирование навыков честного отношения к самим себе, к другим людям;

- формирование у ребенка ответственности за свою жизнь.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и об-

щении. В целях развития этой сферы предполагается организация и формирование разнообразной деятельности учащихся: познавательной (учебной и внеклассной), преобразовательной (трудовой, духовной, общественной, спортивной, художественной), ценностно-ориентационной и общения (предметного, свободного).

Экзистенциальная сфера характеризуется способностями человека оценивать себя и других, вступать в определенные отношения с другими людьми, совестью; самокритичностью, самостоятельностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью и др. Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются:

- обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения;
- развитие способности чуткого уважения к людям;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование признаков плодотворной ориентации.

Третий блок модели выпускника школы составляет его социальное развитие, его воспитанность, обеспечивающие его интегрированность с обществом. В него входят личностные качества. Этих качеств насчитывается очень много (тысячи). Каждое качество для своего развития требует очень много времени, иногда всей жизни. Поэтому, естественно, школа ограничена в своих возможностях - не надо абсолютизировать ни воспитание в целом, ни возможности школы, в частности.

В социальном плане процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально-значимые черты личности. Наполнение интересов детей и подростков социально значимым содержанием, основанным на опыте поколений, помощь им в освоении и использовании этого опыта, преобразуя окружающую жизнь к лучшему, является одной из главных задач школы, способствующей социализации личности ребенка. Исходя из вышеизложенного, школа в организации воспитательного процесса придерживается следующих принципов-целей: предоставление возможности выбора деятельности, способов и средств достижения цели при условии предоставления достаточной ориентировочной основы деятельности (чтобы было, из чего выбирать); создание условий для реализации существующих интересов детей, их обогащение и возвышение,

пробуждение новых интересов; признание личности ребенка с ее достоинством и потенциалом в качестве самоцели; гуманизацию системы ценностной ориентации детей, взаимное влияние общечеловеческих ценностей их социальных аналогов; упрочение норм уважительного отношения к другим людям, их социальному и профессиональному выбору, труду и его результатам; исключение проявлений признаков презрения, оскорбительности, независимо от того, какое место данный род трудовой деятельности занимает в иерархии общественного производства; открытость и готовность детей и подростков к непрерывному обогащению социального опыта с целью реализации общечеловеческих ценностей в их конкретном образе жизни; обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, участия в других общественных и политических организациях и движениях, не противоречащих конституционным и нравственным нормам; соответствие уровня социальных отношений, в которые включается ребенок, его возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям; создание реальных возможностей для включения детей в дела, обеспечение гарантии выбора вида и содержания деятельности, свободы выбора средств ее осуществления; обеспечение связей детей с социальной средой и возможностей их реализации в повседневной практической деятельности; обеспечение непрерывности деятельности ребенка в социальной сфере.

Таким образом, многолетняя и многотрудная работа всего педагогического коллектива современной школы по реализации в жизнь изложенной выше модели школьника должна привести к достижению цели-идеала: становление физически развитого и здорового, имеющего достаточно высокий уровень общего развития, просвещенного и культурного, духовно богатого человека; любящего семьянина; трудолюбивого, дружелюбного, лояльного гражданина; наконец, личности, усвоившей и принявшей общечеловеческие (интерсоциальные) ценности и интересы.

Модуль «Государственный стандарт образования»

Основные понятия: государственный стандарт образования, модель выпускника школы.

Требования к усвоению понятия «государственный стандарт образования»:

- иметь представление о государственном стандарте образования как документе;

- знать общую характеристику государственного стандарта образования, его функции и значение в педагогической системе;
- давать общую характеристику модели выпускника школы.

Содержательный блок

Дидактический аспект: образовательный стандарт (как элемент системы образовательных стандартов) есть совокупность общественно и профессионально признанных норм и требований к уровню подготовленности выпускника к данной образовательной системе, отражающих цели ее функционирования и цели развития общества; включает федеральный, национально-региональный и конкретный компоненты; является вариативной основой для разработки базисного учебного плана; выполняет функции сохранения единого образовательного пространства, социального гарантирования, управления, гуманизации образования, управления качеством образования; связан с моделью выпускника, которая включает нормы физического, психического, социального развития (или воспитанность).

Психологический аспект: государственный стандарт образования учитывает интересы и способности каждого школьника, определяет минимальный уровень развития выпускника.

Методический аспект: государственный стандарт предусматривает вариативную часть содержания образования, профилирование образования.

Задания

1. Сравните государственные стандарты начального, среднего и высшего образования. Чем они отличаются и что у них общего?
2. Определите на основе изучения стандарта образования, которое Вы получаете, как учитываются Ваши интересы, Ваши возможности в получении образования.
3. Проверьте по модели выпускника, насколько она соответствует Вашим достижениям в физическом, психическом и социальном развитии.

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Модель выпускника начальной (средней, высшей) школы.
2. Факторы, влияющие на модель выпускника школы.
3. Модель выпускника школы в отечественной и зарубежной школе.
4. Факторы создания государственного стандарта образования.
5. Роль государственного стандарта образования в становлении инновационных учебных заведений.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:
 - какое значение имеет государственный стандарт образования в функционировании педагогической системы?
 - какую роль играет модель выпускника школы?
 - что такое федеральный, национально-региональный и конкретный стандарт образования?
 - какие функции выполняет государственный стандарт образования?
 - почему государственный стандарт выполняет функцию управления качеством образования?
2. Найдите педагогические ошибки и неточности:
 - «стандарт образования – это модель выпускника школы»
 - «в модели выпускника школы дается идеальное представление об уровне образования»
 - «модель выпускника – гибкий документ».

2.4. Базовая, вариативная и дополнительная составляющие содержания образования

Что собой представляет федеральный базисный учебный план?
В чем состоит назначение регионального базисного учебного плана?

Каковы его функции? Какова его структура и содержание? Каковы принципы отбора и структурирования содержания?

Базисный учебный план, разработанный в соответствии с Законом "Об образовании", был введен Приказом Министерства общего и профессионального образования РФ (№ 322 от 09.02.98) и является основным государственным нормативным документом в сфере школьного образования. Он есть ни что иное, как выражение своеобразного механизма социального управления в сфере образования и выступает в качестве генерального уровня представления государственного образовательного стандарта для системы общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации. Структура базисного плана предусматривает:

инвариантную часть, или ядро, которое обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Структура базового ядра, в свою очередь, определяется взаимодействием двух факторов: с общей структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения. На каждой из ступеней образования, в зависимости от задач каждой из них, эта закономерность проявляется особо;

вариативную часть, которая обеспечивает индивидуальный характер развития школьников, учитывает их личностные интересы и склонности.

Обе части - инвариантная и вариативная - не являются полностью независимыми. Они как бы пересекаются друг с другом. Это пересечение закономерно обуславливают три основных вида учебных занятий:

- а) обязательные занятия, составляющие базовое ядро;
- б) обязательные занятия по выбору учащихся;
- в) факультативные занятия.

Речь в данном случае идет о планировании. Следовательно, первоначально необходимо рассмотреть виды планирования учебного процесса, широко применяемые в педагогике. К ним относятся: типовое и рабочее. Они применяются как на различных уровнях управления образованием, так и в отдельных звеньях образовательного процесса. Типовой учебный план разрабатывается и утверждается Федеральными органами власти. Он включает в себя:

- обязательные виды учебной деятельности и общее распределение времени между ними;
- обязательные фундаментальные и технологические учебные курсы с указанием времени, отводимого на их изучение;

- виды практик и их примерный удельный вес;
- общее время, отводимое на занятия по выбору учащихся и на факультативные занятия;
- время для самостоятельной работы;
- контрольные мероприятия;
- виды выпускных работ (экзамены);
- процент учебного времени, находящегося в ведении образовательного учреждения.

Рабочие учебные планы образовательных учреждений разрабатываются ежегодно на основе типовых учебных планов.

До недавнего времени типовые учебные планы жестко регламентировали весь учебный процесс. В современных условиях учебное планирование должно стать принципиально иным: оно должно по-особому соединить и содержание образования, и сам образовательный процесс с его технологиями, и эффективное развитие индивидуальности и воспитание личности. Поэтому понятие базисного учебного плана гораздо шире, чем понятие типового учебного плана. Он представляет собой ту общую композицию содержания образования, которая входит в стандарт образования.

В качестве важнейшего элемента образовательного стандарта базисный учебный план включает в себя:

- обязательное соотношение фундаментальных и технологических дисциплин учебных курсов с указанием времени, отводимого на их изучение;
- обязательное соотношение инвариантной и вариативной части учебного плана;
- общий объем обязательной учебной нагрузки обучающихся;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, включающий обязательные и факультативные занятия.

Итак, федеральный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации составляет основу для разработки региональных базисных планов и служит исходным документом для финансирования образовательных учреждений. В

1998 году приказом Министерства образования РФ рекомендован для использования Базисный учебный план общеобразовательных учреждений, часть которого приводится ниже.

Таблица 2

**Базисный учебный план общеобразовательных учреждений
России (V-XI классы)**

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю						
		V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Филология	Русский язык как государственный	3	3	3	3	3	-	-
	Языки и литература	8	7	7	5	5	4	4
Математика	Математика, информатика	5	5	5	5	5	4	4
Обществознание	История, Обществознание, География	2	4	4	5	6	5	5
Естествознание	Биология, Физика, Химия	2	2	4	6	6	6	6
Искусство	Музыкальное и изобразительное искусства	2	2	2	2	-	-	-
Физ. культура	Физическая культура, ОБЖ	2	2	2	2	2	3	3
Технология	Технология, Трудовое обучение, Черчение	2	2	2	2	3	2	2
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия		5	5	5	5	5	12	12
Максимальный объем учебной нагрузки уча-ся		31	32	34	35	35	36	36

В структуре учебного плана выделяются:

а) **инвариантная часть** (ядро), обеспечивающая приобщение и к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

б) **вариативная часть**, обеспечивающая также индивидуальный характер развития школьников, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любого общеобразовательного учреждения выделяются три основных вида учебных занятий:

- обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

- обязательные занятия по выбору учащихся;

- факультативные занятия.

Общая структура учебного плана отражает существенные стороны личности, особенности ее формирования и детерминируется разделением образования на фундаментальное (общенаучное и общекультурное) и технологическое; теоретическое и практическое; инвариантную и вариативную его составляющие. План включает представление содержания образования как целого, то есть не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а включает функционально полный набор образовательных областей. Построение стандарта по образовательным областям, а не по конкретным учебным предметам открывает возможности для создания разнообразных учебных планов с альтернативным набором предметов, а также обеспечивает внутри и межпредметные связи. Например, знания о человеке (в начальной школе) могут быть предметом изучения на уроках родного языка, окружающего мира, природоведения или специального курса “Человек”.

На основе федерального базисного учебного плана региональными органами управления образованием разрабатывается и утверждается региональный базисный учебный план. Назначением регионального базисного учебного плана общеобразовательных учреждений является определение объема и структуры содержания общего образования, позволяющих обеспечить эффективное усвоение новыми поколениями жителей региона того социального опыта, который становится основой их деятельности в условиях региона. Он должен базироваться на обобщении опыта работы педагогических коллективов по обновлению содержания образования, совершенствованию педагогических технологий и новых форм организации учебно-воспитательного процесса. Это позволяет сохранить единое образовательное пространство в регионе и определить каждому образовательному учреждению “зону своего ближайшего развития”, сформировать свою индивидуальную, образовательную программу, ориентированную на особенности контингента детей.

Региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений носит нормативный характер. Он фиксирует “рамки” для учебного плана учреждений общего среднего образования и должен быть полностью или частично использован школами при составлении собственного учебного плана.

Содержание и структура регионального базисного учебного плана определяются:

- уровнем развития общего образования в регионе;

- специфическими образовательными потребностями региона, обусловленными его геополитическими, культурно-историческими и социально-экономическими особенностями;
- образовательными потребностями личности, обусловленными этими региональными особенностями.

Особенности содержания регионального общего среднего образования заключаются:

- в его направленности на удовлетворение, прежде всего запросов личности и потребностей общества, существующих в конкретном региональном образовательном пространстве;
- в его развивающих индивидуальность и личность возможностях;
- в его вариативности, позволяющей реализовать эти возможности;
- в его гибкости, позволяющей оперативно реагировать на запросы граждан, живущих в данном регионе.

При анализе проблем разработки регионального базисного учебного плана уместно использование понятий “функциональная и креативная грамотность”. Под понятием “функциональная грамотность” здесь понимается умение осваивать и реализовывать уже существующие социальные роли, что можно трактовать как социально-репродуктивный результат образования. Более условный характер носит понятие “креативная грамотность”, под которой понимается умение личности критически осмысливать и творчески перерабатывать существующие социальные роли, создавать новые образцы деятельности и поведения, что можно трактовать как социально-созидательный результат образования.

Следовательно, назначением регионального базисного учебного плана является определение объема и структуры содержания общего образования, способных обеспечить эффективное усвоение новыми поколениями жителей области социального опыта, необходимого им в дальнейшей жизнедеятельности не только в условиях нашего региона, но и в условиях социального и экономического реформирования в целом.

Назовем важнейшие функции, которые реализует региональный базисный учебный план в соответствии со своим назначением.

Определение объема знаний, умений, соответствующих уровням элементарной, базовой и функциональной грамотности (регионального общеобразовательного стандарта).

Определение объема и структуры содержания общего образования, способных обеспечить достижение уровня креативной грамотности.

Создание организационных и научно-методических условий для обеспечения функциональной грамотности учащихся и формирования у них предпосылок профессиональной грамотности.

Основными показателями реализации региональным базисным учебным планом своих функций являются:

- моральная удовлетворенность выпускников реализацией своих прав и свобод, как члена общества;
- получение дальнейшего образования;
- оптимальное трудоустройство;
- успешность адаптации выпускников в новой социальной среде;
- уровень базовой общеобразовательной подготовки учащихся;
- создание в рамках регионального базисного учебного плана учебных курсов (в том числе интегрированных), направленных на развитие личности учащихся;
- создание на основе регионального базисного учебного плана программ непрерывного образования “детский сад-школа” и “школа-учреждение профессионального образования”.

Таким образом, региональный базисный учебный план позволяет:

1. Дать учащемуся полноценное базовое образование, соответствующее государственному стандарту общего среднего образования.

2. Пересмотреть, обновить содержание образования, рассматривая его “через призму” особенностей и перспектив развития региона.

3. Более глубоко и полно раскрыть особенности региона в их связи с развитием личности учащегося.

Именно такой подход будет учитывать все социальные, экономические и геополитические особенности региона и те цели, которые ставит перед собой система образования региона (таблица 3).

Таблица 3

Отражение особенностей региона в региональном учебном плане

Особенности региона	Учет особенностей региона в региональном учебном плане
Наличие в регионе мигрантов с различным образовательным уровнем	Нивелирование недостатка в образовании путем усиления базовой подготовки
Полиэтнический состав населения	Введение курса “Основы этнологии”, имеющий целью формирование толерантности представителей различных этносов друг к другу
Безработица, повышенная трудовая мобильность	Расширенное и углубленное базовое образование, позволяющее поступить в различные вузы или легко найти работу
Перспективы экономического развития региона, развитие частного предпринимательства	Введение курса “Основы экономики и предпринимательства”, формирование у учащихся самостоятельности, предприимчивости, ответственности
Внедрение новых технологий в связи с интенсивным развитием региона	Введение курса “Информатика и вычислительная техника”, “Применение ЭВТ”
Повышенная конфликтность в обществе, проблемы социализации, общения	Введение курса “Основы психологии и социологии”, “Основы конфликтологии”
Недостаточно активное осуществление основных направлений Программы развития региона	Усиленная подготовка по профессиональному самоопределению
Нестабильное экономическое развитие региона	Универсализация базового образования, позволяющая быстро адаптироваться к изменениям социально-экономической среды региона

Ведущими принципами структурирования содержания образования в регионе являются:

1. Принцип целостности - региональный базисный учебный план включает в себя все базовые стороны общего образования, на которых могут строиться образовательные программы для любых видов общеобразовательных учреждений.

2. Принцип вариативности - региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений включает в себя совокупность образовательных областей, соответствующих тем областям знаний, которые необходимы человеку для успешной адаптации в современном мире. Отсутствие жесткого деления образовательных областей на учебные предметы позволяет образовательным учреждениям варьировать предметы внутри этих областей, расширяя или сужая их объем в зависимости от профиля учреждения. В непрофильных образовательных областях наиболее перспективным направлением является разработка интегрированных учебных курсов, дающих системное и целостное представление о мире.

3. Принцип сочетания концентрического и линейного построения учебных курсов. Примером применения этого принципа является построение цикла социальных дисциплин. На младшей ступени представления о социальной жизни формируются в ходе изучения курса "Окружающий мир", затем эти представления развиваются на средней ступени в пропедевтическом курсе "Введение в обществознание", который на старшей ступени разворачивается в веер социальных курсов, таких как "Основы социологии, социальной психологии и этнологии", "Основы правовых и политических знаний", "Основы экономики и предпринимательства".

4. Принцип движения от ребенка к миру и от мира к ребенку - обучение должно опираться на личный опыт обучающегося, идти от понятного, близкого к теоретическим обобщениям; теоретические знания должны иметь практическое применение в повседневной жизни.

Как видим, в практике общего среднего образования используется несколько видов учебных планов. Базисный план служит основой для разработки региональных и рабочих учебных планов школы. Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образования и носит рекомендательный характер. Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) разрабатывается на основе базисного и регионального учебных планов на длительный период и отражает особенности конкретной школы.

Таким образом, в учебных планах выделяется ***федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.***

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры.

Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы, что в соответствии со статьей 32 Закона “Об образовании”, является исключительной прерогативой образовательного учреждения.

Как видим, современные учебные планы школы разрабатываются на местах и их разработчикам полезно знать следующие их характеристики:

- гибкость:** предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, относительно независимых курсов учебных дисциплин;

- интеграция:** предполагает интегрирование смежных предметов (физика, астрономия, история их открытий; математика и информатика и т.д.);

- дифференциация:** включает различные варианты блоков учебного плана, варьирования состава предметов и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

- унификация:** содержание и объем отдельных учебных предметов разрабатывается в зависимости от функционального их назначения для определенных профилей;

- гуманизация:** ориентация на знания не как на самоцель, а как на условие для развития ребенка. Предполагает разные уровни усвоения отдельных предметов.

Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из следующих уровней:

- базовый уровень** - это образование, соответствующее минимальному стандарту общего среднего образования, осуществляемого по государственным программам;

- повышенный уровень** - это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;

•*промежуточный уровень* - это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня - по остальным предметам.

Минимальный образовательный стандарт определяет запас знаний и умений, обеспечивающий выпускникам школы возможность вести достойную и успешную жизнь в обществе.

В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений по каждому учебному предмету, обязательный для усвоения учащимися. Этот перечень периодически пересматривается и при необходимости изменяется. Учитель не имеет права требовать, чтобы учащийся овладевал знаниями и умениями за пределами образовательного стандарта, если учащийся не избрал его предмет в рамках альтернативной образовательной программы.

На основе минимального образовательного стандарта разрабатываются альтернативные программы по профильным направлениям. Альтернативные программы представляют собой набор средств обучения и требований, выполнение которых необходимо для продолжения образования по этим направлениям в Вузе.

Минимальное общее среднее образование не гарантирует продолжения образования в Вузе, но является обязательным для овладения рабочими профессиями и достаточным для включения в трудовую жизнь. Максимальное общее среднее образование гарантирует возможность продолжения образования в Вузе по одному из выбранных профилей обучения. Требования к уровню подготовленности школьников, успешно завершивших максимальное общее образование, определяются уровнем требований к абитуриентам соответствующих Вузов.

Выпускник школы должен иметь необходимый уровень развития всех основных сфер человека.

Единая основа учебных планов всех ступеней общеобразовательной школы представляет собой осуществление принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

В **основной** школе, по окончании которой учащиеся впервые получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания. На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра учебных курсов, единого для всех школ страны. Таким образом, основная школа еще не является профильно дифференцированной.

Базисный план **полной** средней школы включает в себя тот же набор образовательных отраслей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень строится по принципу профильной

дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

На уровне школьного образования дифференциация образовательных учреждений на общеобразовательные школы и школы нового типа (лицей и гимназии) может происходить на ступенях начального, основного и полного среднего образования. При этом обязательным для всех учреждений является реализация базисных государственных учебных программ.

Обычная общеобразовательная школа предоставляет учащимся возможность для развития своих способностей и освоения минимальной - не ниже государственного стандарта - совокупности знаний и навыков, обеспечивающих выпускникам успешную жизнь в обществе.

Гимназии возникли в основном путем реорганизации общеобразовательной школы с преобразованием ее в новый вид. Подавляющее большинство гимназий имеют достаточный опыт и базу для эволюционного развития учреждения нового вида. Главное, что сегодня гимназии как вид учебного заведения вполне состоялись. Ведь в большинстве своем, это школы, ориентированные на развитие индивидуальности ребенка.

Гимназия предоставляет учащимся возможности:

- получения универсальной образовательной подготовки на гуманитарной основе;
- обучения, способствующего разностороннему личностному и индивидуальному развитию;
- формированию навыков творческого интеллектуального труда, усвоения современных способов научного мышления;
- удовлетворения потребности в самообразовании и получении дополнительного образования;
- обеспечения возможностей усвоения лучших достижений отечественной и мировой культуры.

Лицей предоставляет наиболее способным и подготовленным учащимся оптимальные возможности:

- получения общего среднего образования в единстве с ранней профилизацией;
- углубленной подготовки по предметам различных циклов;
- развития творческого потенциала, навыков поисковой деятельности;
- свободного выбора будущей специализации.

Лицей выполняет функции подготовки специалистов средней квалификации по профилю лицея и обеспечения социальной защиты учащихся при их трудоустройстве и поступлении в высшую школу.

Лицей, согласно официальному документу Министерства образования РФ - это учреждение, дающее обучающимся общее среднее образование с углубленным изучением ряда предметов, как правило, естественного и технического профилей и предпрофессиональной подготовкой. Лицей организуется как учреждение первой и второй ступеней образования, а также как самостоятельное звено третьей ступени образования, срок обучения 7-8 лет или 2-3 года — в зависимости от установленной учредителем структуры. Из данного определения следует, что лицеи комплектуются учащимися классов второй и третьей ступеней, то есть тогда, когда, как утверждают специалисты, начинает складываться личностная мотивационная сфера учащегося. И другая особенность — имеет место “профилизация” лицеев (предметная и отраслевая), что позволяет ученику уже в школьные годы познакомиться с избранным профессиональным направлением, а в ряде случаев провести некоторую коррекцию первоначальных интересов. Лицей, таким образом, выполняет функции подготовки специалистов средней квалификации по профилю лицея и обеспечения социальной защиты учащихся при их трудоустройстве и поступлении в высшую школу.

Говоря об общеобразовательном самоопределении сегодня, необходимо ориентироваться на личность учащегося, ибо от его таланта, трудолюбия, дисциплины и самобытности зависит успех всех образовательных усилий. Ключом к успеху в решении многих проблем образования старшеклассников является специализация образовательного процесса. Познавательная деятельность, отвечающая интересам и стремлениям старшеклассников, имеет ярко выраженную мотивацию. А это в значительной степени влияет на жизненные цели, продуктивность деятельности, характер отношений, комфортность существования, то есть на содержание жизни и удовлетворенность ею. Именно поэтому лицей — это вид учебного заведения, где наличие широкого спектра специализаций делает реально возможным выбор индивидуальной образовательной траектории.

Так же, как и гимназии, лицеи имеют как общие, так и свои проблемы, трудности, негативные тенденции в развитии лицейского образования. Назовем некоторые из них.

1. Фиксация внимания педагогов лицея на определенном возрастном концентре в сочетании с конкретной специализацией позволяет педагогическим коллективам более целенаправленно решать организационно-методические задачи.

2. Лицеи — не массовые учебные заведения. Они имеют вполне определенный контингент учащихся, мотивы, способности, склонности которых отвечают целеполаганию этих инновационных школ. Таким учреждениям нужны творческие, мотивированные на новую дидактику (содержание, технологии, условия образовательного процесса) педагоги, которые могли бы использовать в повседневной практике логику исследовательской и экспериментальной деятельности.

Таким образом, гимназии и лицеи как инновационные образовательные учреждения нового вида имеют как особенности, специфику возникновения, функционирования, так и общие черты в процессе своего развития. Данные процессы можно сгруппировать и представить следующим образом в таблице 4 (различия, общие черты).

Таблица 4

Общее и особенное в деятельности гимназий и лицеев

Характеристика	Гимназия	Лицей
Цель образовательной деятельности	Развитие личности с ориентацией на продолжение обучения в вузах	Развитие личности с ориентацией на допрофессиональную подготовку определенного профиля, вуза
Структура учреждения	1 - 11 классы	5 - 11 классы
Выбор путей образования	Родители	Учащиеся, родители
Комплектование	Психолого-педагогическая диагностика готовности к обучению в учреждении повышенного уровня	Тестирование по основам знаний, учет состояния здоровья к повышенной нагрузке
Содержание образования	Гуманитарное, углубленного уровня	Профильное, углубленное, отраслевое
Связь с вузом	Желательна	Обязательна на договорных основах
Аттестация выпускников	Традиционно	Совмещена с приемными экзаменами в вуз
Формы организации	Коллективные и инди-	Широко академические,

Характеристика	Гимназия	Лицей
учебной деятельности	видуально групповые	вузовского типа
Кадры	Часто привлекаются работники вузов	Широко используются работники вуза

Описанные выше альтернативные поиски новых моделей образовательных систем позволяют вычлениить доминирующую тенденцию в становлении инновационных учебных заведений, которая заключается в том, что они на основе инновационного поиска осуществляют переход от традиционной модели образования к модели вариативного образования. Вариативное образование - это процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

На институциональном уровне вариативность образования проявляется в том, что идет интенсивный процесс перехода от отдельных альтернативных школ к системе инновационных образовательных учреждений; от монополии государственного образования к сотрудничеству с негосударственными и семейными формами образования; от государственных линий развития типов образовательных учреждений к смешанным линиям развития, в оказании дополнительных образовательных услуг. Обеспечение единства образовательного пространства происходит за счет стандартизации образования, которое реализуется через общие требования к содержанию образования как правовая норма и базисный учебный план как ориентир при проектировании содержания образования в любом виде учебного заведения.

На концептуальном уровне вариативность образования предписывает при моделировании инновационных школ ориентироваться на педагогику развития с присущими ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления в данном обществе и истории человечества. В инновационной педагогической практике этот принцип реализуется на основе процесса перехода от школоцентризма к детоцентризму; на основе плюрализма педагогических парадигм: знаниевой; личностно ориентированной; развивающей; интегрированно–деятельностной; культуросообразной и др. Однако при всем многообразии концептуальных подходов при моделировании инновационной школы наблюдается единство, которое проявляется в гуманистическом характере образования. Это единство обеспечивается за счет ориентации на приоритет интересов ребенка и его здоровья, права ребенка и родителей на выбор образования, на индивидуально-личностную траекторию развития, наконец,

право учителя на индивидуальный стиль, на поиск нетрадиционных способов в профессиональной деятельности.

На содержательном уровне вариативность образования реализуется через переход от предметоцентризма при построении учебных планов к образовательным областям; от монопольной программы и учебника к вариативному их набору; введению интегрированных учебных курсов; в реализации регионального компонента образования; во введении различных вариантов дифференциации обучения; в усилении интегрированности учебного процесса за счет выявления межпредметных задач и перехода к построению учебного процесса на проектной основе.

На технологическом уровне вариативность достигается через культуросообразное и научно обоснованное осуществление учебного процесса; введение информационных средств и технологий в учебный процесс; создание условий для освоения эффективных технологий обучения; подготовку учащихся и педагогов к работе с информационными потоками; развитие технологического просвещения и технологической культуры учителей, изменение профессионального мышления педагогов, становление и развитие их информационной культуры.

Таким образом, понимание ценности человека как «меры всех вещей» кардинально изменяет представление о назначении образования в XXI веке: традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни будет окончательно переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. В общественно-педагогическом сознании утвердится мысль о том, что образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить жизнотворчеству.

Модуль «Современный учебный план»

Основные понятия: учебный план, структура и свойства учебного плана.

Требования к усвоению понятия «учебный план»:

- иметь представление об учебном плане как педагогической категории;
- давать современную характеристику учебного плана (раскрывать содержание этого понятия);

- знать о связи учебного плана и стандарта образования;
- уметь анализировать конкретный учебный план.

Содержательный блок

Дидактический аспект: базисный учебный план является основным государственным нормативным документом в сфере школьного образования; его функции: определение объема знаний, умений; объема и структуры содержания общего образования; создание организационных и научно-методических условий для обеспечения грамотности учащихся. Структура базисного плана предусматривает: инвариантную часть (общекультурные и национально значимые ценности, общественные идеалы) и вариативную часть (индивидуальный характер развития школьников). Учебный план характеризуется: гибкостью, интеграцией, дифференциацией, унификацией, гуманизацией.

Психологический аспект: Учебный план предполагает разные уровни усвоения отдельных предметов. Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из уровней: базовый, повышенный, промежуточный.

Методический аспект: структурирование содержания образования в регионе подчиняется принципам: целостности, вариативности, сочетания концентрического и линейного построения учебных курсов, движения от ребенка к миру и от мира к ребенку. Учащийся может получить образование в любом учебном заведении (обычная школа, лицей, гимназия и др.).

Задания

1. Изучите учебный план школы, определите в нем инвариантную и вариативную части.
2. Проанализируйте учебный план лицея (или гимназии) с точки зрения функций государственного стандарта.
3. Сравните учебные планы обычной школы и инновационного учебного заведения: что, прежде всего, их отличает, что у них общего. По какому плану Вы хотели бы учиться?
4. Составьте собственный учебный план для любого учебного заведения и обоснуйте его.

Учебно-исследовательская работа – написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Социально-педагогические факторы разработки учебных планов.
2. Педагогическая характеристика учебного плана.
3. Особенности современных школьных учебных планов.
4. Гуманистическая функция учебного плана школы.
5. Учебный план инновационного учебного заведения как фактор образования выпускника.
6. Условия разработки и реализации школьного компонента базисного плана.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:
 - какова структура учебного плана?
 - какие функции выполняет базисный учебный план?
 - что такое образовательная область?
 - за счет чего учебный план учитывает особенности индивидуального и личностного развития школьников?
 - что означают базисный, повышенный и промежуточный уровни образования? Какой из них Вы получили в свое время?
 - что характерно для содержания образования инновационных учебных заведений?
2. Найдите педагогические ошибки и неточности:
 - «в учебном плане определено, что и в какой последовательности изучается»;
 - «любой учебный план приходит «сверху»»;
 - «для того, чтобы внести изменения в учебный план, достаточно иметь необходимые педагогические кадры».

Литература ко второй главе

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние - М., 1998.
2. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия //Педагогика, № 5, 1993. С. 16-26.
3. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. - С-Пб., 1998.
4. Гребенюк О.С. Научно-методическое обеспечение курса общей педагогики. Калининград, 1997.
5. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода. М., 1994.
6. Закон Российской Федерации “Об образовании”//Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. №1.
7. Захарова Т. Стандарты образования и дифференциация содержания обучения в средней школе//Стандарты в образовании. - М.,1997
8. Колесникова И.А. Методологические основания педагогической деятельности по разработке и реализации образовательных стандартов//Образовательные стандарты: Материалы международного семинара/С-Пб., 1995.
9. Коломиец Б.К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты – М., 1999.
- 10.Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., 1991.
- 11.Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. - М., 1980.
- 12.Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / Под ред. О. С. Газмана. М., 1995. .

- 13.Обатурова Г. Антропологическая концепция как основа общечеловеческого содержания образовательных стандартов //Образовательные стандарты. Материалы международной конференции. – М., 1997.
- 14.Образование в мире на пороге XXI века. - М., 1991.
- 15.Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов-н/Д, 1995.
- 16.Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности //Педагогика, 1997, № 3, С. 36-39.
- 17.Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования. –Томск.:. 1997.
- 18.Рыжаков М.В. Место стандартов в системе общего образования //Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 1, С. 41-42.
- 19.Салихов А.В. Разработка и введение национально-региональных компонентов государственных стандартов общего среднего образования. - М., 1998.
- 20.Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). – М., 1996.
- 21.Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М., 1983.
- 22.Шишов С.Е. Организация и технология разработки государственных стандартов общего среднего образования. - М., 1997.

Глава III. ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Время настоятельно требует от системы образования обеспечения возможностей для личностного роста, для осуществления самореализации; овладения средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создания условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций. Однако современные образовательные процессы не успевают за стремительно нарастающими изменениями в обществе, за поворотами в мыслях и поступках человечества. По словам академика С.П. Капицы²⁴, «сейчас скорость развития цивилизации настолько велика, что духовное развитие личности совершенно за ней не успевает». Общество "быстрого" развития создает потребность в "новых" людях, в "новой" системе образования, способной ответить на вызов возрастающего ускорения развития всех сфер общественного бытия. Инновационные процессы в системе образования, связанные с внедрением новых методов, форм и средств обучения, есть более или менее осознанный ответ на эти социальные требования. В данной главе будут рассмотрены, главным образом, новые педагогические средства, которые находят активное применение в массовой школе, но пока практически не представлены в учебниках и учебных пособиях для будущих учителей. Оценить дидактические возможности новых средств обучения можно лишь на основе традиционного опыта, который имеет определенную ценность для будущих учителей, поскольку дает ответы на многие вопросы: нужен ли урок школе? Каким должен быть профессионально построенный современный урок? Зачем нужны цели урока? Как решать проблему выбора своего профессионального пути при организации процесса обучения? Что такое интерактивные методы обучения? Возможно ли виртуальное образование? И т.д.

3.1. Урок как форма организации процесса обучения

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и

²⁴ Комсомольская правда от 25 декабря 1999 г.

пр.). Форма организации обучения - это исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностный и деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения.

Поскольку в школе 85-95% учебного времени учащиеся проводят на уроке, он считается основной формой организации учебного процесса. Класно-урочная система выдержала испытание жизнью в течение нескольких столетий и несмотря на постоянную острую критику сохраняется до настоящего времени почти во всем мире. Она имеет несомненные положительные качества, такие как простая организационная структура, экономичность, простота управления. Но одновременно у нее имеется немало негативных моментов, таких как недостаточный учет индивидуальных различий, строгая организационная структура, создающая зачастую формальный подход к уроку.

Урок, по М.И. Махмутову, - это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, систематически применяемая (в определенные отрезки времени) для коллективного и индивидуального решения задач обучения, развития и воспитания.

Махмутов Мирза Исмаилович (родился в 1926 г.) – крупный отечественный ученый, филолог, педагог. Известен исследованиями в области теории проблемного обучения и современного урока. Его книги «Проблемное обучение», «Теория и практика проблемного обучения», «Современный урок» и др. получили широкую признание.

Как историческая категория урок хотя и медленно, но постоянно претерпевал определенные изменения. В чем особенности современного урока? Сравним его с так называемым традиционным уроком. К традиционным урокам мы относим уроки, существующие в школе с 50-х годов и по настоящее время. Сущность таких уроков достаточно подробно раскрыта в учебных пособиях по педагогике. Приведем конспективное изложение характеристики урока, данное в пособии Т.А. Ильиной. Рассмотрим основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Первый элемент урока - организационная часть. Обычно в организационную часть входит приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, оборудования, классного помещения, выявление

отсутствующих, сообщение плана работы. Цель организационной части - создать рабочую обстановку на уроке.

Следующий элемент урока - проверка письменного домашнего задания, которая проводится разными методами в зависимости от поставленной цели.

Третий элемент урока - устная проверка знаний учащихся (или опрос), которая обычно проводится разными методами (индивидуальный, фронтальный или комбинированный опрос).

Четвертый элемент урока - введение нового материала, которое осуществляется или на основе сообщения учителя или путем самостоятельной его проработки учащимися.

Пятый элемент урока - задание на дом. В эту часть урока входит объяснение сущности задания и, если нужно, методики его выполнения.

Шестой элемент урока - закрепление нового материала.

Седьмой элемент урока - его окончание, которое должно проходить организованно, так как урок заканчивается лишь по указанию учителя.

Одни уроки включают все элементы, другие - только некоторые, так как тот или иной элемент урока не используется. Различные сочетания элементов, а также особенности учебного предмета и специфика образовательного учреждения создают много разновидностей типов и видов урока. Традиционные уроки могут быть и проблемными. В чем заключаются достоинства и недостатки традиционного урока? Такой урок позволяет многократно повторить учебный материал, а это способствует его запоминанию и развитию памяти, что в немалой степени способствует формированию знаний на уровне их усвоения. В этом и достоинство, и ограниченность урока: он формирует знания, но не обуславливает общее развитие учащихся. Ни один из указанных элементов структуры, обеспечивая усвоение знаний, не гарантирует развития учащихся, поскольку элементы традиционной структуры не отражают процесса их самостоятельной учебной деятельности.

С другой стороны, такой урок отражает лишь внешние признаки учебного процесса (организовать, спросить, объяснить, закрепить и т.д.) и не отражает внутреннюю его сторону (закономерности развития интеллектуальной, мотивационной и других сфер, закономерности учебного познания, структуру учебной деятельности, закономерности проблемно-развивающего обучения). С этой стороны традиционный урок не выполняет регулятивных функций, не может служить для учителя руководством к действию. Эти недостатки пытается преодолеть теория современного урока - урока, который является неотъемлемым компонентом системы проблемно-

развивающего обучения. Рассмотрим его сущность, используя в основном исследования М.И. Махмутова.

Структура урока. На вопрос “Чем вы руководствуетесь при подготовке урока и его организации?” учителя обычно отвечают: “Структурой урока”. Это значит, отмечает М.И. Махмутов, что структура урока понимается и принимается как полезное организационное знание, как предписание, как нормативная теория. Под структурой урока понимается дидактически обусловленная внутренняя взаимосвязь основных компонентов урока, их целенаправленная упорядоченность и взаимодействие.

Структура традиционного урока довольно проста, в ней всего четыре основных элемента: опрос, объяснение, закрепление и домашнее задание. Однако такие уроки не решают задачи развития. Различают несколько структур современного урока: дидактическую (основную) структуру и логико-психологическую, мотивационную и методическую подструктуры. **Дидактическая структура** состоит из трех этапов:

1. Актуализация опорных (прежних) знаний и способов действий (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и их применение часто в новой ситуации, и стимулирование познавательной активности учащихся, и контроль учителя).

2. Формирование новых понятий и способов действий (в значении более конкретном, чем “изучение нового материала”).

3. Применение знаний, формирование умений и навыков (включающее и специальное повторение и закрепление).

Актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного выступают как этапы процесса учения и как три обобщенные дидактические задачи урока, которые в разной степени решаются на каждом уроке, независимо от его типа и вида. Поэтому дидактическая структура урока является общим предписанием, общим алгоритмом организации современного урока. Она является регулятивом деятельности, прежде всего, **учителя**.

Учебная же деятельность учащегося регулируется **логико-психологической структурой** урока. Психологи утверждают, что процесс усвоения всегда начинается с **восприятия** и **осознания** факта, явления, события, правила и пр. Затем мыслительные операции вычленения, сличения, сопоставления, аналогии, анализа, синтеза приводят к **пониманию** и осмыслению сущности нового знания. Далее идет **обобщение** отдельных фактов, признаков, данных наблюдений, что приводит к **систематизации** изученного. Этим процесс усвоения как бы завершается: новое знание включается в систему ранее усвоенных знаний. Вполне понятно, что эти элементы

на уроке не наблюдаемы. Они видны “логическому глазу”, такую структуру урока называют внутренней логико-психологической подструктурой урока:

1. Воспроизведение и восприятие известного знания.
2. Осознание и понимание учащимися знаний в известной ситуации.
3. Восприятие новых знаний и способов действий.
4. Осознание и осмысление учащимися элементов нового.
5. Обобщение элементов знания и способов действий.
6. Применение знаний и новых способов действий в ситуациях по образцу и в измененных условиях .

Функциональная взаимосвязь этих элементов и их последовательность жестко детерминированы общей логикой усвоения; они безотносительны к **видам** умственной деятельности учащихся репродуктивной и творческой.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре **этапов поисковой деятельности**, естественно, что они также представляют **часть внутренней подструктуры проблемного урока**:

1. Создание проблемной ситуации и постановка проблемы.
2. Выдвижение предположений, гипотез и их обоснование.
3. Доказательство гипотез.
4. Проверка правильности решения проблемы.
5. Формулирование выводов.
6. Применение знаний в незнакомой (нестандартной) ситуации.

Эта подструктура урока способствует формированию продуктивного усвоения знаний и развитию интеллектуальной и других сфер школьника.

На современном уроке необходимо учитывать интересы и потребности учащихся, развивать мотивационную, эмоциональную, волевую сферы. Поэтому учителю необходимо структурировать свою деятельность в соответствии с мотивационной основой деятельности учащихся.

Мотивационная структура урока:

1. Организация и управление вниманием учащихся.
2. Разъяснение смысла деятельности.
3. Актуализация мотивационных состояний.
4. Совместная с учащимися постановка целей занятия.
5. Обеспечение ситуаций успеха в достижении цели.
6. Поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у учащихся в своих действиях.
7. Оценивание действий, процесса и результатов обучения.

Мотивационная структура урока выступает как обобщенные вероятные педагогические задачи, которые необходимо решать учителю на каждом уроке. Эта структура является регулятивом деятельности **учителя** по управлению учебной деятельностью **учащегося**. Учебная деятельность рассмотрена нами выше (см), здесь приведем только ее структуру. Учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка. Многие исследователи, принимая данную структуру, стремятся детализировать выделенные компоненты, особенно систему учебных действий, обеспечивающих решение учебных задач. К ним относятся планирующие и исполнительские действия.

Планирующие действия или ориентирующие действия (ориентировочная основа действия - ООД) - это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (Что надо найти? Что сначала? В какой последовательности действовать? Какие действия требуется выполнить?).

Назовем состав исполнительских действий: действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме; действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений; действия отработки учебного материала; действия самостоятельного построения знаний.

В состав контрольных действий входит а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с их образцами; оценивание совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий). Она характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности.

Таким образом, представленные выше структуры урока охватывают все внешние и внутренние его процессы, они выполняют регулятивные функции деятельности учителя и опосредованно деятельности учащихся. В результате того, что эти структуры в максимальной степени охватывают известные закономерности обучения, складывается общая единая структура урока проблемно-развивающего обучения. Возникает только одна, но очень важная проблема: как все эти структуры реализовать практически учителю.

На первый взгляд, эта проблема представляется трудно разрешимой из-за обилия закономерностей обучения и требований к организации урока. Но ведь и в жизни каждый человек сталкивается с

необходимостью выполнения многочисленных законов государства, норм общества, правил общежития. В этом случае никто не обостряет проблему: как все это выполнить? Все дело в том, в каждом конкретном случае жизни человек сталкивается с необходимостью соблюдения **ограниченного** числа нормативных актов. Но это не освобождает каждого из нас от знания законов, по которым мы живем в государстве и обществе. Аналогично, учитель обязан знать все закономерности обучения и развития учащихся, но он практически никогда не встретится с ситуацией, когда все закономерности необходимо реализовать одновременно - просто для этого у него не хватит времени урока. На каждом уроке решается ограниченное количество конкретных педагогических задач, в соответствии с вполне определенными закономерностями обучения. Все практические действия учитель осуществляет в виде системы разнообразных приемов, которая в каждом конкретном случае раскрывается в **методической структуре урока**. Что собой она представляет? Если число компонентов вышерассмотренных структур постоянно, то число элементов методической структуры - величина переменная. По сути, каждый конкретный урок, проведенный учителем имеет свою неповторимую методическую структуру. Поэтому невозможно дать единую схему методической структуры урока - ее можно представить только в виде примера. Как, например, можно реализовать на уроке логико-психологическую структуру: воспроизведение - в **опросе, упражнениях**, восприятие - в **организации внимания, наблюдений, разъяснений**, понимание - **при решении учебных задач, анализе их условий**, обобщение - **при проведении беседы, обсуждении вопросов**, применение - **организации самостоятельной работы**. Все выделенные действия и составляют методическую структуру в данном конкретном случае.

Таким образом, все вышеназванные структуры урока реализуются в практической деятельности учителя при помощи **методической** структуры. Она не имеет определенного трафарета. Методическая структура определяется учителем, он отбирает средства, приемы и способы преподавания. При этом он учитывает все структуры урока и стремится их реализовать с помощью методической структуры. Все элементы вышеприведенных структур выступают как практические задачи, которые необходимо решать учителю в той или иной степени при подготовке и проведении урока.

Рассмотрим теперь содержание дидактической структуры урока, наполнив его другими, по возможности, элементами остальных структур.

1. Актуализация прежних (опорных) знаний. Многие учителя полагают, что актуализация - это то же самое, что и опрос,

“только термин новый”. Но, как отмечает М.И. Махмутов, это далеко не так. Значение самого слова “актуализация”, подчеркивает он, говорит о том, что надо сделать знания актуальными, нужными в данный момент, то есть “освежить” прежние знания и способы деятельности в памяти. Более того, актуализация означает и психологическую подготовку ученика: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса к уроку (нетрудно заметить, как вплетается в этап актуализации мотивационная структура). Практически этот этап осуществляется или в виде проведения проверочного диктанта (математического, физического и пр.), или в виде сочетания различных способов опроса (устный, письменный, фронтальный, индивидуальный и пр.), или в виде повторного разъяснения учителя, или с помощью опорных конспектов Шаталова - все эти моменты представляют методическую структуру. В то же время на этом этапе активизировались многие компоненты внутренней структуры урока: учащиеся воспроизводят известные им знания, осознают их, обобщают факты, связывают старые знания с новыми условиями, с новыми данными и т.д. Кроме того, в процессе актуализации или в результате ее часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Иначе говоря, на этапе актуализации применяются такие структуры, средства и приемы, какие способны подготовить ученика к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

2. Формирование новых понятий и способов действий. Важнейший элемент этого этапа - усвоение новых знаний и способов действий. Усвоение нового начинается с восприятия, если новое не было предъявлено на этапе актуализации; происходит процесс осознания, осмысления значения нового знания или новых способов действий. Обобщение и систематизация приводят собственно к усвоению. Именно на этапе усвоения, подчеркивает Махмутов, используются основные приемы мыслительной деятельности учащихся и развиваются познавательные умения: вычленение, сличение, анализ, синтез, выявление противоречия, постановка вопросов, формулирование проблемы, выдвижение гипотез и пр. В это же время развиваются многие составляющие учебной деятельности (планирующие, исполнительские и др. действия). Здесь учитель структурирует свою деятельность, применяя приемы преподавания, побуждения, общения и аттракции в соответствии со структурой учебной деятельности учащегося и ее мотивационным обеспечением. Таким образом, сочетание внешних и внутренних элементов структуры урока представляет собой единство деятельности учителя и учебной деятельности учащегося.

3. Применение - формирование умений и навыков. Как уже отмечалось, развитие учащегося не сводится только к усвоению. За усвоением должна идти самостоятельная переработка информации и впечатлений, в результате которой формируются умения применять усвоенные способы действий. Но самое главное, на этом этапе целенаправленно создаются условия для появления у ученика способов деятельности, которым его не обучали, когда он самостоятельно открывает для себя новое. Это возможно в тех случаях, когда учителем даются задания на применение знаний в незнакомой ситуации, когда учитель организует эвристическую беседу, когда он организует самостоятельную работу творческого характера. В этих случаях, как отмечают психологи (Л.В. Занков, М.В. Зверева) возникают новообразования за счет внутренних интегративных процессов, в результате внутренней переработки внешних воздействий. В этом главное отличие современного урока от традиционного - в том, что он не только способствует усвоению учеником знаний, но и создает условия для его общего развития.

Типология уроков. При систематизации уроков разные авторы берут различные признаки урока (применяемые на уроке методы, способы организации деятельности, основные этапы урока, цели и пр.). М.И. Махмутов предлагает типологию уроков по **цели** организации занятий, детерминированной общепедагогической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. На этом основании все уроки можно разделить на следующие типы:

- 1 тип - урок изучения нового материала.
- 2 тип - урок применения и совершенствования знаний, умений.
- 3 тип - урок обобщения и систематизации знаний.
- 4 тип - урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков.
- 5 тип - комбинированный урок.

По принципу проблемности уроки делятся на проблемные и неproblemные.

Различают уроки также и по внешней их стороне: урок-беседа, лабораторная работа, зачет, кино-урок, компьютерное занятие и др. Их относят к видам урока.

Примерная схема поурочного планирования. Можно предложить такую схему планирования урока:

Тема урока: Цели урока: ... Тип и вид урока: ... Методы обучения: ... Оборудование:...

1 этап: **актуализация** опорных знаний и способов действий. Вычленяются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уро-

ками, выбирается тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля за ходом работы, отмечаются фамилии учащихся для оценивания их развития и успеваемости.

2 этап: **формирование** новых понятий и способов действий. Вычленяются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбирается тип и форма самостоятельной работы и отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и не проблемные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

3 этап: **применение** знаний, формирование умений. Планируется тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи и т.д.), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Домашнее задание:

1. Указывается, что нужно повторить к следующему уроку (фундамент для будущей актуализации).

2. Объясняется учащимся содержание их самостоятельной работы: объем, источники информации, форма отчета.

Правила подготовки и организации урока. Чем необходимо руководствоваться, чтобы успешно спланировать и провести современный урок? Для этого необходимо наряду с выполнением общих требований к процессу в целом руководствоваться и конкретными правилами организации урока: во-первых, определить цели урока (обучения, развития и воспитания); во-вторых, подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, целей развития, обучения и воспитания; в-третьих, выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения; далее: определить структуру урока, отобрать и применить в комплексе приемы аттракции и приемы побуждения; наконец, спланировать и осуществить структурирование процессов преподавания и учения в соответствии со структурой учебной деятельности и мотивационным обеспечением учебного процесса.

Как названные правила выполнить практически? Рассмотрим методику планирования урока на конкретном материале подготовки урока по теме “Электрический ток в газах”.

Определение целей урока производится прежде всего на основании требований учебной программы к знаниям и умениям и требований, предъявляемых обществом к развитию и воспитанности учащихся. Разработка целей производится с учетом реальных условий обучения. Следовательно, при постановке целей необходимо учесть, с одной стороны, нормативные требования, уровни обученности и мотивации учащихся, уровни их развития и воспитания, тип и традиции школы; с другой - реальные возможности данного урока: обучающие и развивающие возможности содержания, методов, форм и средств обучения, а также его воспитательный потенциал. Поэтому постановка целей урока - это не одномоментный акт, а процесс, которым начинается и заканчивается планирование. Анализ учебной программы показывает, что на планируемом уроке учащиеся должны усвоить понятия несамостоятельного и самостоятельного разрядов. Это дает основание предварительно поставить такую цель обучения: сформировать понятия несамостоятельного и самостоятельного разрядов в газах на уровне применения знаний в знакомой ситуации. Уточнение цели обучения и формулировка целей развития и воспитания возможно только после анализа содержания учебного материала (и, конечно, условий реального процесса обучения). Подробнее вопрос о целях урока будет рассмотрен ниже (см. 3.2).

Подготовка содержания учебного материала проводится на основе его всестороннего анализа и корректируется впоследствии в соответствии с поставленными целями и методами обучения. Перейдем к анализу учебного материала.

Понятийный анализ необходим, как известно, для вычленения основных понятий и фактов с тем, чтобы правильно определить цели урока и выбрать методы обучения.

Понятийный анализ учебного материала данного урока, изложенного в учебном пособии по физике, показывает, что весь объем материала обязателен для изучения на данном уроке, за исключением подраздела “термоэлектронная эмиссия”, который можно изучить на следующем уроке. Этот материал содержит новые, впервые вводимые на уроке понятия: электрический разряд в газе, электрическая проводимость воздуха, газовый разряд, ионизация газов, проводимость газов, ионизация газов при нагревании, ионная проводимость, ионизатор, рекомбинация, несамостоятельный разряд, самостоятельный разряд, ионизация электронным ударом, эмиссия электронов (подчеркиванием выделены основные и сложные понятия).

Кроме того, данный материал содержит повторяющиеся, ранее пройденные понятия: плоский конденсатор, диэлектрик, электрод, анод, катод, работа электрического поля, длина свободного пробега.

Для усвоения учебного материала необходимо новые понятия связать с ранее изученными опорными понятиями и фактами: условия существования электрического тока, проводники и диэлектрики, работа электрического поля, кинетическая энергия.

Выделенные опорные понятия подлежат актуализации как на первом этапе урока, так и по его ходу (попутная актуализация). Новые понятия, которые предстоит усвоить учащимся, подлежат формированию и на втором, и на третьем этапах. Вызвано это тем, что на данном уроке необходимо формировать пять основных и восемь второстепенных новых понятий. Поэтому, экономя время и отводя большую часть формированию новых понятий, необходимо органически слить этап формирования понятий с этапом применения знаний.

Понятийный анализ завершим выделением способов раскрытия сущности новых знаний: сообщение фактов, обращение к жизненным наблюдениям, анализ экспериментальных данных, аналогия, оперирование формулами.

Таким образом, понятийный анализ помогает ответить на вопросы: Что необходимо повторить учащимся? Что они должны **усвоить**? Какими способами учебной деятельности овладеть? И, в общем виде, на вопрос: Как этого добиться?

Логический анализ учебного материала необходим для того, чтобы наметить определенную последовательность его изучения. В нашем случае в первую очередь повторяются опорные знания, затем выясняется природа тока в газах, далее - сущность разрядов в газах и, наконец, способы создания самостоятельного разряда.

Логический анализ позволяет определить противоречивые стороны информации: новый факт не соответствует ранее изученным (воздух - это проводник или диэлектрик?); материал противоречит ранее сложившимся представлениям (можно ли создать свободные заряды в газах?); противоречие, основанное на необходимости применить знания в конкретных условиях (можно ли создать в газе самостоятельный разряд?). Отсюда следует, что данный материал можно изучать на проблемном уроке.

Наконец, логический анализ ориентирует на определение физических понятий (фактов, условий, выводов), которые должны усвоить на данном уроке учащиеся: условия, при которых газ может стать проводником, определение несамостоятельного и самостоятельного разрядов, условия возникновения самостоятельного разряда, практические способы их создания. Схематически логика проблемного изучения может быть представлена на следующей странице.

Психологический анализ учебного материала необходим для определения его доступности для учащихся. С учетом предположительного среднего уровня обученности данный материал можно изучать на основе создания проблемных ситуаций и решения учебных проблем. Проблемные ситуации можно создать с помощью вопросов, на основе демонстрационного эксперимента и при обсуждении учебного кинофильма “Ток в газах”.

Таблица 5

Схема проблемного изучения учебного материала
урока по теме: “Электрический ток в газах”

Актуализация знаний об электрических свойствах материалов	Первая проблемная ситуация	Формулировка первой проблемы	Решение первой проблемы
Опорные понятия: проводники, диэлектрики, значение свободных зарядов	Вопросы: К чему отнести газ – проводникам или диэлектрикам? Можно ли сделать газ проводником? Могут ли быть свободные заряды в газах?	При каких условиях газ становится проводником?	Газ проводник - роль ионизатора

Вторая проблемная ситуация	Формулировка второй проблемы	Решение второй проблемы		
Анализ физической природы тока (разряда) в газах. Независимый разряд. Можно ли создать самостоятельный разряд?	Каковы условия создания самостоятельного разряда?	Увеличение напряженности и длины свободного пробега	Теоретический расчет. Практическая реализация.	Наблюдение самостоятельного разряда

Психологический анализ помогает обратить внимание учителя на мотивационную сторону обучения: обновление и углубление ранее известного (объяснение явлений природы: огни святого Эльма, молнии, полярные сияния), опора на жизненный опыт, (кто видел плазму? кто наблюдал разряд в газах?), создание проблемных ситуаций, применение демонстрационного эксперимента, просмотр кинофильма. Все это должно помочь создать необходимые на уроке мотивационные состояния учащихся (проявление внимания, заинтере-

сованности, ответственного и серьезного отношения к своим действиям, стремление к познавательному общению и пр.).

Проведенный анализ учебного материала и его сопоставление с учебными возможностями учащихся и требованиями, предъявляемыми к ним проблемными методами обучения позволяют поставить следующую цель развития: продолжить развитие творческого мышления (умение обнаружить противоречия в фактах, видеть взаимную обусловленность явлений, умение обратить внимание на переход количественных изменений в качественные), совершенствовать познавательные умения: сравнивать, высказывать предположения, выделять существенное в наблюдаемом, выделять главную мысль и делать выводы.

Анализ воспитательной значимости содержания учебного материала. В учебных пособиях по физике не раскрыт воспитательный потенциал материала. Это не значит, что само содержание изучаемого материала не обладает воспитывающими возможностями. В чем они кроются?

Во-первых, можно рассказать о вкладе российских ученых в развитие науки на примере открытия электрической дуги (Петров), электросварки (Бенардос, Славянов), газоразрядных источников света (Вавилов), получения высокотемпературной плазмы (Арцимович, Леонтович). Такие факты, не отнимая много времени, позволяют раскрыть научную и практическую значимость изучаемого материала, оказать на учащихся воспитывающее воздействие примером самоотверженности названных ученых.

Во-вторых, содержание материала позволяет осуществить связь обучения с жизнью, рассказать о перспективах развития энергетики в нашей стране.

В-третьих, последовательность изучения материала дает возможность побудить учащихся к учению следующими приемами побуждения: разъяснение целей деятельности, работа с источниками знания (кинофильм), связь с жизненным опытом, опора в рассуждениях на демонстрационный эксперимент.

Теперь уже можно сформулировать и цель воспитания: вызвать у учащихся стремление принимать активное участие в поиске нового знания, возбудить потребность в самостоятельной поисковой деятельности, сформировать положительное отношение к труду российских ученых.

Дидактический анализ. Вышеприведенный анализ учебного материала позволяет:

- уточнить цель обучения: так как кроме указанных в программе понятий, необходимо сформировать представление о природе тока, способах создания разряда тока, об ионизации и рекомбинации

газов и пр., то правильнее будет формулировка такой цели обучения: добиться усвоения учащимися знаний, раскрывающих физическую природу электрических разрядов в газах на уровне их применения в знакомой ситуации;

- уточнить объем учебного материала, состав опорных знаний и новых понятий. Для нашего урока все выделенные выше понятия должны быть в центре деятельности учителя. Вместе с тем, необходимо обратить внимание на отработку способов действий: постановка целей опытов, выделение существенного в наблюдаемом явлении, выявление различий;

- наметить типы самостоятельных работ на каждом из этапов урока: на первом - репродуктивные (возможно логически-поисковые), на втором - поисковые фронтальные, на третьем - сочетание фронтальной и дифференцированной форм обучения;

- предусмотреть источники информации: сообщающая беседа с опорой на опыт учащихся, эвристическая беседа с опорой на физический эксперимент, повторное рассмотрение и анализ явлений с помощью кинофильма;

- продумать на уроке реализацию принципов обучения: проблемности, мотивации, наглядности, научности и доступности;

- установить связь данного урока с прошлыми уроками - провести сравнение электронного тока в металлах и жидкостях, а затем - в газах;

- подобрать необходимое оборудование.

Дидактическим анализом завершается подготовка содержания учебного материала к уроку.

Выбор наиболее эффективного сочетания методов и приемов обучения. Предшествующая работа показала, что учебный материал располагает определенными возможностями осуществления проблемного обучения. Учитывая это и поставленные цели урока, можно говорить об эвристическом методе обучения. Но окончательно останавливать свой выбор на нем можно лишь тогда, когда учитель уверен, что необходимые для данного урока опорные знания и способы действий достаточно сформированы. При этом очень важно обратить внимание на уровни обученности и мотивации большинства учащихся.

Определение структуры урока. Приведенные выше соображения позволяют выбрать тип, подтип, и вид урока, наметить сочетание дидактической структуры с внешней (методической) и внутренней (логико-психологической) подструктурами.

Данный урок - первого типа (изучение нового материала), проблемный. Вид урока: беседа, кино-урок.

Теперь можно наметить следующую последовательность дидактических и методических задач.

На этапе актуализации опорных знаний :

- ориентировка учащихся в предстоящей деятельности, постановка цели предстоящей деятельности и возбуждение интеллектуальной и познавательной потребностей (сочетание рассказа с беседой);

- актуализация опорных знаний, поддержание положительных мотивационных состояний (фронтальный опрос);

- создание первой проблемной ситуации (беседа в сочетании с демонстрационным экспериментом).

На этапе формирования новых понятий:

- решение учебной проблемы (эвристическая беседа, задание учащимся и его выполнение, демонстрация первой части кинофильма, обсуждение его и формулирование первого вывода);

- создание второй проблемной ситуации, формулирование и решение проблемы (эвристическая беседа, демонстрационный эксперимент, обсуждение наблюдаемых фактов, задания учащимся, демонстрация второй части фильма, обсуждение и выводы).

На этапе применения знаний (этап органически сливается со вторым этапом):

- продолжается проверка гипотез, применяются знания в знакомых и измененных ситуациях;

- организуется деятельность учащихся по наблюдению явлений, просмотру фильма, сравнению увиденного и его объяснения;

- подводятся итоги; - дается домашнее задание.

Определение способов усиления воспитательного и развивающего воздействия урока. Их надо искать в дополнительной информации (история открытий) и в самой организации учебной деятельности учащихся, в которой формируются социально значимые отношения между школьниками.

Приведенная подготовительная работа к планированию урока осуществляется в форме продумывания в процессе изучения учебного пособия, нормативных, методических и других материалов, в процессе обсуждения урока с коллегами. Такой этап работы предваряет планирование и собственно проведение урока. После проведения урока важно его проанализировать прежде всего самому учителю.

Примерная схема анализа урока. При анализе и самоанализе урока можно предложить следующую схему.

1. Выполнение основных требований к уроку:

а) постановка и достижение основной цели урока;

б) соответствие урока дидактическим принципам;
в) эффективность урока и оптимальность работы учителя;
г) целесообразность выбранных методов и приемов обучения, развития и воспитания, применения ТСО.

2. Результативность работы преподавателя:

а) качество этапа актуализации: успешность применения приемов актуализации, достигнутый при этом уровень опорных знаний и умений, эффективность побуждений к учению;

б) качество этапа формирования новых понятий и способов действий: эффективность самостоятельной познавательной и практической деятельности учащихся, всесторонность и глубина объяснений учителя, степень сформированности основных понятий и способов действий;

в) качество этапа применения знаний и формирования умений и навыков: успешность выполнения учащимися самостоятельной работы, степень их подготовленности к выполнению домашнего задания.

3. Анализ урока в целом: дается обобщенная характеристика урока, деятельности учителя и действий и отношения к уроку учащихся, отмечаются замеченные недоработки и положительные стороны урока.

Аспектные виды анализа урока. Предполагают анализ какого-либо аспекта деятельности учителя или учащихся, с этой целью проводится наблюдение и затем анализ урока в определенном аспекте. Приведем рекомендации аспектного анализа урока.

1. Анализ урока с точки зрения учета закономерностей развития интеллектуальной сферы учащихся предполагает внимание к следующим вопросам:

1) в какой мере урок подготовлен с точки зрения развития у учеников составляющих интеллектуальной сферы?

2) соответствуют ли управляющие действия учителя по ходу урока закономерностям мыслительной деятельности учащихся?

3) формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?

4) в какой мере у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности?

5) обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической, смысловой обработки материала?

6) учатся ли школьники оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?

7) какие критерии понимания использует учитель для того, чтобы установить, как понят материал?

8) используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность?

9) в какой мере формируются элементы творческого мышления?

10) учитываются ли различия школьников по основным качествам интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и пр.).

2. Анализ урока с точки зрения возможностей развития мотивационной сферы:

1) что предпринимает учитель в начале урока, чтобы вызвать у учащихся интерес к предстоящей работе?

2) успешным ли с мотивационной точки зрения было начало урока?

3) актуализировал ли учитель по ходу урока мотивационные состояния учащихся?

4) удавалось ли учителю переключать учащихся с одного вида деятельности на другой? Насколько его приемы были эффективны?

5) в какой мере педагог обучает учащихся приемам целеполагания?

6) какие приемы побуждения использовал учитель чаще всего?

7) развитию каких потребностей учитель уделял внимание (интеллектуальная, познавательная, потребность в достижении, потребность в познавательном общении)

8) удалось ли учителю достичь целей развития мотивационной сферы?

9) что необходимо предпринять для более успешного формирования мотивации?

10) учитывалось ли различие учащихся по основным качествам.

Системные свойства урока. Если обратиться к истории урока, то можно увидеть, что в начале на уроке формировали **только** знания, в дальнейшем он все более становится развивающим и воспитывающим. В результате было выделено три функции обучения: обучающая, развивающая и воспитывающая. Урок стал включать три цели: обучения, развития и воспитания. Можно выделить также стимулирующую, побуждающую и др. Но этими функциями не исчерпываются возможности урока. Главная функция урока должна состоять, по нашему мнению, в развитии индивидуальности и формировании личности школьника, отдельных их качеств в единстве.

Поэтому основной функцией урока должна стать **интегративная функция**. Реализация этой функции заключается в формировании:

- а) целостной системы знаний,
- б) алгоритмов деятельности (учебной, познавательной, коммуникативной, профессиональной и др.),
- в) системы основных сфер человека и индивидуальных качеств в их единстве,
- г) системы интегративных свойств индивидуальности и личности в целом.

С этой функцией мы связываем целостные (системные) свойства урока.

Известно, что реальное основание индивидуальности и личности человека лежит в той системе деятельностей, которые им реализуются (А.Н. Леонтьев). Значит, чтобы сформировать целостную систему знаний, отвечающую требованиям предстоящей жизнедеятельности учащихся, необходимо урок все полнее связывать с производительным трудом, с запросами самих учащихся, с их будущей деятельностью, давать те знания, которые понадобятся не столько обществу, сколько конкретной личности. Отсюда, чем полнее на уроке реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, связь обучения с производительным трудом учащихся, тем этот урок более эффективно обеспечивает формирование целостной системы знаний, действительно необходимой данным учащимся. Это первое свойство урока как целостности. Что нужно, чтобы урок обладал таким свойством?

На уроке, как известно, формируются не только знания, но и способы действий и алгоритмы деятельности. Следовательно, чем больше уделяется внимания формированию алгоритмов деятельности, тем урок предопределяет все более активное включение учащихся в разнообразные виды деятельности. Это второе целостное свойство урока. Нетрудно видеть, что первые два свойства способствуют развитию как индивидуальных качеств (сфер человека), так и развитию личности и отдельных ее сторон. Прежде всего, это развитие интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, а также формирование профессиональной ориентации личности, ее взглядов, мировоззрения, познавательной активности и самостоятельности.

Но на уроке необходимо целенаправленно формировать индивидуальные и личностные качества школьника. Поэтому, чем более активизируются на уроке основные сферы человека и структурные компоненты личности, тем более целостным является урок. Это - третье целостное свойство урока.

Урок как целостность необходимо рассматривать во взаимосвязи со всей системой учебно-воспитательного процесса образова-

тельного учреждения. Это положение требует не только установления межпредметных связей, но *координации* действий *всех* педагогов, работающих с конкретным классом. Отсюда следует еще одно (четвертое) целостное свойство урока: уровень целостности урока тем выше, чем он больше будет “работать” на весь учебно-воспитательный процесс.

Чтобы каждый отдельный урок обладал интегративной функцией и целостными свойствами, необходимо, чтобы весь педагогический процесс функционировал как целостность. Таким образом, урок может быть значительно эффективнее, если он будет соответствовать высшему уровню своей целостности, а для этого ему необходимо обладать системными, целостными свойствами.

Завершая рассмотрение урока как целостной системы, можно в дополнение к сказанному выше представить его как совокупность основных компонентов процесса обучения, взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга; как структуру, включающую взаимосвязанные этапы деятельности учителя и учащихся; как единство функций процесса обучения; как последовательность логически сменяющих друг друга ситуаций; как совокупность микроэтапов, решающих очередную педагогическую задачу урока. Вариативность, изменчивость составляющих урок элементов говорит о том, что урок - это развивающаяся (открытая) система.

Нестандартные уроки. Учителями разработано много методических приемов, новшеств, новаторских подходов к проведению различных форм занятий. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровения, урок - “дублер начинает действовать”.

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, “живая газета”, устный журнал.

5. Уроки-фантазии: урок сказка, урок-сюрприз, урок 21 века, урок- подарок от Хоттабыча.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет, редакционный совет.

Особенности нестандартных уроков заключаются в стремлении учителей разнообразить жизнь школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др. сфер; этот факт свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры урока. И в этом заключается их положительная сторона. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока.

Весьма полезно бывает разработать цепочку уроков, совокупность и развитие которых полностью бы охватывало изучение той или иной темы, вопроса программы и раскрывало последовательность развития логики усвоения и применения полученных знаний. Такое планирование, не предусматривающее конкретного содержания, но только логику развития познавательных действий учащихся и обучающих действий учителя называется в дидактике цикловым планированием (где под циклом понимается циклично повторяющаяся от темы к теме, от вопроса к вопросу программы логика познавательной деятельности учащихся и обучающей деятельности учителя). Каким образом разрабатывается такой план?

Прежде всего, важно определить цели, задачи урока. Затем следует определить последовательность задач отдельных этапов урока в соответствии с принятой логикой познания и особенностями концепции обучения. Далее следует наметить содержание деятельности учителя и содержание деятельности учащихся (по этапам, по задачам), время или продолжительность этой деятельности на уроке и, наконец, средства обучения для выполнения каждого из намеченных видов деятельности (возможные варианты). При таком планировании значительно легче оказывается предусмотреть использование и новых педагогических и информационных технологий в логике учебного процесса, заранее продумать общую стратегию и предусмотреть все необходимое для ее осуществления.

Модуль «Урок»

Основные понятия: урок, типы и виды уроков, структура урока, анализ урока.

Требования к усвоению понятия «урок»:

- давать современную научную характеристику понятия «урок»;
- знать типы и виды уроков;
- знать сущность урока (структуры, функции, цели);
- знать виды анализа уроков и применять их;
- уметь анализировать урок и определять его тип, вид, структуру;
- знать содержание подготовки к уроку;
- знать особенности уроков в начальной и средней школе, в обычной школе и лицее, гимназии и др.

Содержательный блок

Дидактический аспект. Урок - основная организационная форма обучения, отражает все свойства и функции процесса обучения; представляет собой дидактическую систему, имеющую структуры - дидактическую, методическую, логико-психологическую, мотивационную; многообразие уроков систематизировано в типы и виды уроков.

Психологический аспект. На уроке осуществляются взаимосвязанные деятельности учителя и учащихся на основе общения, происходит формирование учебной деятельности и усвоение социального опыта.

Методический аспект. Уроки вариативны - отличаются целями, задачами, структурой; зависят от содержания учебного предмета и педагогического мастерства учителя.

Задания

1. Вспомните свои школьные уроки и попробуйте определить, были ли в них структурные элементы (какие?), названные выше.
2. Попробуйте проанализировать все свои школьные уроки и сказать, каких типов и видов уроков было больше, какие из них запомнились и почему.

3. Составьте рассказ о том, какими вы хотите строить свои уроки.

Учебно-исследовательская работа - написание реферата, курсовой и дипломной работы по следующим темам:

1. Сущность современного урока.
2. Урок как целостное явление в теории и практике обучения.
3. Проблемный урок и его особенности в начальной (средней) школе.
4. Интегрированный урок: сущность, планирование, анализ.
5. Взаимодействие учителя и учащихся на уроках разных видов.
6. Урок как средство формирования учебной деятельности школьников.
7. Роль мотивационной основы процесса обучения в проведении урока.
8. Урок в системе обучения: отечественный и зарубежный опыт.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- каковы существенные признаки урока?
- как определяется тип и вид урока?
- какой урок можно считать проблемным, интегрированным?
- что является главным при планировании урока?
- каковы важнейшие критерии оценки современного урока?
- каково ваше отношение к уроку как основной организационной форме обучения?

Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «учительница начала урок русского языка с актуализации знаний: она проверила домашнее задание и убедилась, что

все ученики выполнили его правильно, кроме Ванечки, который, как всегда, перепутал номера упражнений...»

- «методическая структура урока включала опрос, изучение нового материала и его закрепление»

3.2. Цели и задачи урока

Процесс обучения – это специально организуемый процесс, в ходе которого учащиеся под руководством учителя усваивают знания, умения, способы деятельности, познают себя, вырабатывают ценностное отношение к социальному опыту, окружающему миру и к себе. В том, что именно каждый ребенок приобретает в процессе обучения, заключена направленность этого процесса на образование, развитие и воспитание. Иначе говоря, процесс обучения функционален, выполняет функции образования, развития и воспитания одновременно, в единстве. Данное свойство процесса обучения объективно ему присуще. Независимо от того, как представляет себе учитель процесс обучения на уроке, в ходе этого процесса будет происходить обучение, развитие и воспитание. Однако при этом результаты процесса обучения могут быть различны. Во многом это зависит от тех целей и задач, которые учитель ставит перед собой. Цель обучения – это системообразующий компонент процесса обучения, от поставленной цели зависит выбор остальных компонентов процесса, их согласование между собой, установление связей таких, которые обеспечивают целостность и оптимальность самого процесса и его результатов. Поэтому роль целей в обучении достаточно велика. Что же понимается под целями обучения? Что – под задачами? Что они представляют собой?

Цель обучения определяется в педагогике на основе общего понимания цели как идеального образа желаемого, мысленной модели чего-либо. Это есть предполагаемый результат образования. В таком понимании цели обучения представлены, например, в Государственном стандарте образования, в образовательных областях. Например, в образовательной области «Химия» предусмотрена система химического школьного образования, при этом первый (подготовительный) компонент направлен на *создание у школьников первоначальных представлений о целостности мира путем формирования знаний о некоторых веществах и их превращениях, а также основных понятиях, относящихся к составу и дискретному строению*

веществ. Второй компонент призван *обеспечить освоение всеми учащимися необходимого минимума химических знаний*. Третий компонент направлен на *обеспечение более высокого теоретического уровня химического образования*. Здесь представлены варианты целей обучения, которые заданы обществом и определены на основании требований, предъявляемых обществом к подготовке школьников, студентов, слушателей курсов и др. Требования общества периодически, по мере развития общества, меняются, и формулировки целей обновляются. Так, если в 70-е годы цели обучения студентов-будущих педагогов ориентировали на овладение знаниями и умениями по предметам общенаучного, психолого-педагогического и методического циклов, формирование коммунистического мировоззрения и профессиональных качеств, то сегодня у будущего учителя необходимо вырабатывать профессиональную компетентность, психологическую, информационную, управленческую культуру и др. Цели обучения школьников также со временем уточняются – в них вносятся коррективы, что находит отражение в основных учебных документах (см: Государственный стандарт начального и среднего образования, учебные программы по школьным предметам).

Общие цели обучения отражают социальный заказ и служат для учителя ориентиром в его профессиональной деятельности. Поскольку учитель является членом педагогического коллектива, то его деятельность одновременно носит и индивидуальный, и коллективный характер. Как член коллектива, он добивается общих целей; работая же в с конкретными учащимися, он осуществляет свою индивидуальную деятельность и ставит, исходя из общих, частные цели. Поэтому педагогический коллектив должен, прежде всего, вырабатывать общие цели. Эти цели чаще всего отражаются в концепции конкретной школы и принимаются всем коллективом.

Примеры целей из концепции школы:

- *обеспечить становление физически и психически развитого и здорового, имеющего достаточно высокий уровень общего развития, просвещенного и культурного, духовно богатого человека; любящего семьянина; трудолюбивого, дружелюбного, лояльного гражданина; наконец, личности, усвоившей и принявшей общечеловеческие (интерсоциальные) ценности и интересы;*
- *обеспечить развитие целостной индивидуальности каждого школьника (ниже представлены общие цели развития отдельных сфер индивидуальности)*

Таблица 6

Цели развития сфер индивидуальности

Сфера индивидуальности	Цели развития
Интеллектуальная сфера	- формирование познавательного и творческого мышления, организация процесса самовоспитания по овладению школьником саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления; - развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность; - развитие познавательных процессов: внимание, воображение, память, восприятие; - развитие мыслительных навыков: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация; - развитие познавательных умений: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и неизвестной ситуациях; - развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.; - развитие предметных умений; - развитие предметных знаний, умений и навыков.
Мотивационная сфера	- воспитание мотивов учения, положительного отношения к знаниям, к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их; сформировать интеллектуальную потребность, познавательную потребность, потребность в достижении и в общении; воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым каждому человеку; сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей; развивать стремление давать явлениям самостоятельную критическую оценку; развивать познавательные интересы и другие мотивы учения; способствовать развитию духовных потреб-

Сфера индивидуальности	Цели развития
	ностей человека и др. - воспитание мотивов труда, добросовестного отношения к труду: формирование стремления к профессионализму в работе, к качественному ее выполнению; воспитание стремления принести пользу себе и людям в соответствии со своими возможностями; воспитание уважения к правам и интересам людей труда; формирование потребности в труде; ориентация учащихся в мире профессий; воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы; воспитание интереса к выбранной профессии и т.д.
Эмоциональная сфера	- формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими как отрицательными, так и положительными эмоциями, обучение его умениям проявлять и руководить конкретными чувствами ; - обучение школьника пониманию своих эмоциональных состояний и причин, порождающих эти состояния; - создание условий, понижающих уровень тревожности.
Волевая сфера	- развитие у учащихся инициативы, уверенности в своих силах; - развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченных целей; - развитие умений владеть собой (выдержка, самообладание); - совершенствование навыков самостоятельного поведения; - обучение знаниям как действовать, как планировать деятельность, как ее осуществлять и вести контроль без посторонней помощи.
Сфера саморегуляции	- формирование высоких уровней ее развития, развитие у учащихся навыков психической и физической саморегуляции; - формирование у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; - обучение детей умению осознавать свое поведение и соотносить его с состоянием других людей; - формирование навыков честного отношения к самим

Сфера индивидуальности	Цели развития
	себе, к другим людям; - формирование у ребенка ответственности за свою жизнь.
Предметно-практическая сфера	- развитие способностей (общих, специальных), формирование поступков, умений учащихся в различных видах деятельности и общении.
Экзистенциальная сфера	-обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; - развитие способности чуткого уважения к людям; - формирование навыков социального взаимодействия; - формирование признаков плодотворной ориентации.

Общие цели являются одним из главных факторов, определяющих взаимную деятельность педагогов между собой, их достижение способствует целостности процесса. В практической индивидуальной деятельности каждого учителя они трансформируются в частные цели - цели урока. Разрабатывая и формулируя их, педагог руководствуется определенными положениями. Рассмотрим их.

Цели обучения предполагают, что учитель будет добиваться усвоения учащимися знаний и изменений в сфере способов деятельности. В процессе обучения учитель формирует знания, научает способам деятельности - специальным (предметным) умениям и навыкам (например, производить фонетический анализ слов, писать слова по определенным правилам, производить различные математические операции, владеть тем или иным инструментом и т.п.) и общеучебными умениями и навыками (интеллектуальным умениям – например, вычленять признаки, сравнивать их, устанавливать причинно-следственные связи, обобщать; организационным умениям - планировать и организовывать свою учебную деятельность и т.п.) Овладение школьниками способами деятельности - важнейший результат обучения, так как свидетельствует об их общем развитии.

Знание о целях обучения будет неполным, если ограничиться только теми знаниями и способами деятельности, которым преднамеренно учил учитель. Необходимо, как советуют психологи (Л.В. Занков, М.В. Зверева и др.), пойти дальше и запланировать в целях обучения создание новых для ребенка, не встречавшихся ему ранее ситуаций. В этих ситуациях учителю необходимо создавать для учащихся условия, в которых бы они обнаруживали новые, заведомо не изучавшиеся знания, решали бы новые незнакомые им задачи,

обнаруживали бы способы деятельности, которым их не обучали. Иначе говоря, процесс проблемно-развивающего обучения уже в целях обучения прогнозирует развитие учащихся, причем оно не сводится только к усвоению знаний, способов деятельности, но и приводит к развитию, как появлению нового, не задававшегося прямо обучением. Это одно из важных свойств проблемного обучения: способствовать новообразованиям в психике ребенка, выходящим за рамки того, что ему преподавалось, и возникающего у него в результате самостоятельной переработки внешних воздействий. Поэтому цель обучения необходимо конкретизировать как минимум по трем уровням: 1) уровень усвоения знаний; 2) уровень овладения способами деятельности и применения их в сходной ситуации (по образцу); 3) уровень проявления и применения способностей в новой, неизвестной ситуации.

Выбор уровня целей обучения связан, прежде всего, с трудностями усвоения учебного материала школьниками. Простых элементов знания, с которыми учащихся достаточно просто познакомить, очень мало - в основном это знания более трудные, требующие для своего усвоения применения в различных ситуациях. Поэтому не всегда на одном уроке оказывается возможным организовать усвоение материала до необходимого уровня. Так бывает, когда учебный материал очень сложен, либо уровень подготовленности учащихся недостаточен. В этом случае учитель может построить работу таким образом, что на первом уроке по данной теме учащиеся просто воспримут, познакомятся с изучаемым явлением, а на следующем уроке цель может видоизмениться: добиться усвоения изучаемого вопроса на уровне применения знаний по образцу, в сходной ситуации. Далее цель следующего урока может ориентировать деятельность преподавателя и учащихся на более высокий уровень развития.

В общем виде можно предложить следующую номенклатуру формулировок целей обучения, пользуясь которой учитель конкретизирует цели урока, учитывая особенности класса:

- сформировать новое понятие на уровне (указывается уровень усвоения);
- обеспечить усвоение учащимися закона (признаков, свойств и т. д.);
- обучить новому способу действия (указывается способ действия);

- устранить пробелы в знаниях (перечисляются какие конкретно);
- обобщить и систематизировать знания (называется раздел, тема);
- сформировать у учащихся представление о....;
- сформировать умение видеть связи между понятиями...;
- обучить учащихся выполнению задания по образцу;
- обучить переносу знаний в новую ситуацию;
- добиться усвоения учащимися мировоззренческой идеи...;
- добиться от учащихся самостоятельного вывода...;
- оценить наличие у учащихся умений решать задачи определенного типа (уровня) и т.д.

Конкретизация названных выше целей обучения необходима и возможна. Прежде всего, следует учитывать требования учебной программы и стандарта образования, учитывать содержание и объем знаний и умений, которые должны усвоить учащиеся на данном уроке. Необходимо также учитывать наличный уровень знаний и умений учащихся, их отношение к учению, мотивы учения. Иначе говоря, цели обучения конкретного урока должны быть сопоставлены с объективными возможностями учебного предмета, обеспеченностью педагогического процесса (дидактические средства, технические и наглядные средства обучения, межпредметные связи и пр.) и наличным уровнем развития мотивации учащихся и их обученности. Заметим также, что не обязательно ставить цели обучения на каждом уроке разные: возможно достижение какой-то одной цели в течение нескольких уроков.

Используя разработанную Д. Толлингеровой таксономию (последовательность) учебных задач, приведем примерную последовательность целей обучения, реализующих идею развития учащихся:

- цели обучения, предполагающие воспроизведение знаний (вопросы на узнавание; задачи на воспроизведение фактов, понятий, данных; примеры на воспроизведение определений, правил; задания на воспроизведение текста (стихов и пр.);

- цели обучения, предполагающие воспроизведение простых мыслительных действий (вычленение и сличение, описание и систематизация фактов) (задания на определение фактов (измерение, расчеты); вопросы на перечисление и описание фактов; задания на перечисление и описание процессов и приемов деятельности; задачи на анализ и синтез; задачи на сравнение и различение; задачи на упорядочивание (классификация); задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, функция, способ и пр.); задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение; решение простых заданий, предполагающих манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле; задачи на доказательство);
- цели обучения, ориентирующие на формирование сложных мыслительных операций (аргументация, объяснение): трансформацию (перевод, выражение знаков в словах); интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.); задачи на индукцию; задачи на дедукцию; задания на аргументацию (доказывание верности);
- цели обучения, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст): написание сочинений, рефератов (конспекты, тезисы, резюме); подготовка доклада, отчета; самостоятельные письменные работы, проекты и пр.;
- цели обучения, направленные на развитие продуктивного мышления (решение проблем): применение знаний на практике; решение проблемных ситуаций; целеполагание и постановка вопросов; задачи на эвристический поиск на базе

наблюдения и конкретных эмпирических данных; задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Рассмотренная последовательность целей может быть продуктивно использована учителем для типологий целей и задач, она является средством целенаправленного прогнозирования процесса обучения.

Цели развития представляют собой планируемый результат количественных и качественных изменений в сферах индивидуальности школьника. Номенклатура целей развития частично совпадает с перечнем общих целей, так как большинство элементов, составляющих различные сферы, может развиваться и совершенствоваться одновременно почти на каждом уроке. Отличие же частных целей (целей урока) от общих заключается в их большей детализации. Приведем их примерную номенклатуру:

- формировать навыки познавательного мышления;
- формировать навыки творческого мышления;
- формировать навыки саногенного мышления и поведения;
- формировать качества ума (сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность);
- развивать познавательные процессы (внимание, воображение, память, восприятие);
- развивать мыслительные навыки (вычленение, сличение, анализ, синтез, конкретизация, систематизация);
- формировать познавательные умения (умения задавать вопросы, формулировать проблему, выдвигать гипотезы, доказывать, делать выводы, применять знания);
- формировать умения и навыки учебного труда (возможные цели урока: добиться сформированности умения работать с книгой, найти нужный материал в справочнике, составить план параграфа, найти в тексте главную мысль, составить конспект, ответить на поставленные вопросы);
- развивать умения применять знания на практике (обучить навыкам: строить замысел работы, планировать свою дея-

тельность, пользоваться приборами и инструментами, контролировать и оценивать результаты своих действий, проводить измерения, вычисления) и т.д.

Выше приведен лишь небольшой перечень формулировок частных целей развития. Он касается только одной, интеллектуальной, сферы. По другим сферам читатель должен разработать цели по аналогии. Выбор целей развития, как и целей воспитания, зависит, прежде всего, от степени сформированности у учащихся тех или иных качеств. Постановка конкретных целей необходима как при планировании отдельного урока, так и на более длительные промежутки времени. При выборе целей развития педагогу необходимо учитывать особенности развития психических качеств учащихся каждого класса. Вполне возможно, что при изучении одного и того же учебного материала в разных классах могут быть поставлены разные цели развития. Например, одна из целей урока физики по теме “Деформация. Виды деформаций” в одном классе может заключаться в выработке навыка пользования при решении задач справочной литературой, а в другой, более развитой группе - в выработке умения самостоятельно составлять тексты задач и решать их.

В целом, постановка частных целей развития производится на основе содержания учебного материала, возможностей урока, условий применения приемов и методов обучения, а также в значительной степени исходя из актуальности, необходимости развития в данный период тех умений и навыков, индивидуальных способностей, которые недостаточно сформированы у учащихся и развитие которых намечено в общих целях, поставленных педагогическим коллективом.

Цели воспитания предполагают формирование у школьников свойств личности и черт характера. В психологии установлено, что сформировать какое-либо качество личности, черту характера в течение одного урока не представляется возможным. Воспитание личностных свойств требует длительного времени. Поэтому правильной будет ставить цели воспитания не отдельных уроков, а отдельных частей учебно-воспитательной работы (полугодия, года). Урок же, как наименьшая часть процесса обучения, обладает возможностями возбуждения актуальных состояний формируемых качеств личности, их стимулирования и подкрепления в сходных ситуациях. Например, одной из целей воспитания учащихся на уроках является формирование положительного отношения к учению, к изучению предмета. Добиться этой цели по отношению ко многим

учащимся на одном-двух уроках практически невозможно. Как правило, работа в этом направлении проводится систематически как в течение одного отдельного урока, так и в течение всего изучения определенного курса. В зависимости от того, каково отношение учащихся к данному предмету, используются разнообразные педагогические средства и формы воздействия: возможности учебного материала (например, занимательные факты, демонстрации явлений и пр.), методы и приемы обучения, соответствующие уровню подготовленности учащихся, оказание им помощи, индивидуальные задания и т.д. Важно отметить, что воспитание любого качества, любой черты характера должно проходить через следующие стадии: **возбуждение – побуждение (подкрепление) - генерализация** (С.Л. Рубинштейн). Поэтому и формулировки целей воспитания на конкретных уроках могут приобретать соответствующее выражение:

- вызвать заинтересованность...,
- пробудить любознательность...,
- возбудить готовность решать задачи самостоятельно...,
- побуждать учащихся к активности...,
- закрепить уверенность в ... и т.п.

Цели воспитания предполагают формирование определенных отношений школьников к Родине (государству, обществу, природе; месту, где родился; месту, где живешь), к другим странам, к окружающим людям, к себе, к знаниям, к труду, к профессии. В общем виде можно предложить следующую номенклатуру частных целей воспитания:

- воспитывать чувство гордости к своему народу, к его истории и культуре;
- формировать бережное отношение к природе - народному достоянию;
- формировать привычки оказывать помощь товарищам в учении, труде, повседневных делах, например, побуждать учащихся оказывать помощь, внимание поддержку друг другу при выполнении лабораторной, практической работы;

- развивать требовательность к себе и товарищам, например, формировать добросовестное отношение к выполняемому заданию,
- развивать привычку быть добропорядочным в различных ситуациях;
- воспитывать положительное отношение к знаниям, например, раскрыть смысл изучения нового способа действий для дальнейшей учебной или производственной деятельности;
- воспитывать привычки своевременного выполнения любой нужной работы,
- воспитывать ответственность за свои действия и поступки;
- развивать культуру речи и письма, организации своего рабочего места,
- воспитывать валеологическую культуру, информационную культуру и др.

Чтобы достичь на уроке целей воспитания, учителю необходимо ориентироваться в эталонных целях, задаваемых обществом и концепцией школы, трансформировать эти цели в промежуточные (на месяц, полгода, год) и затем в цели урока. При этом важно обратить внимание на психологические закономерности формирования качеств личности, в соответствии с которыми следует вести целенаправленную работу по воспитанию школьников.

Заканчивая рассмотрение целей процесса обучения, отметим, что при их выборе и достижении необходимо учитывать следующие требования:

- формулировки целей должны быть конкретными. Например, вместо цели “познакомить учащихся со свойствами пластмасс” лучше сформулировать такую цель: добиться понимания учащимися физических и химических свойств пластмасс;

- цели должны быть реально достижимыми при данных условиях. Очевидно, неправильно наметать такие цели отдельного урока или внеклассного мероприятия, как “сформировать мировоззрение”, “воспитать ответственное отношение к учению”, “развивать ту или иную сферу”. Такие цели достигаются, и то не всегда, в течение длительного времени;

- цели должны быть реальными. Учителю необходимо постоянно соотносить цели, свои возможности и уровни развития и воспитанности учащихся;
- необходимо учитывать и то, что выбор целей должен быть своевременным. Для этого важно знать особенности развития сфер школьника, его личностных качеств в определенные возрастные периоды;
- полезно принять во внимание и тот факт, что человек одновременно не может стремиться к двум целям, как не может одновременно идти по разным направлениям, по разным дорогам. Педагогические воздействия носят целостный характер: невозможно сначала обучать, потом развивать, далее воспитывать. Точно также индивидуальность и личность школьника не формируются по частям, так как они целостны. Поэтому учитель ставит всегда одну комплексную цель предполагающую достижение в единстве целей обучения, воспитания и развития. Отсюда следует очень важное требование к постановке этих целей - все они должны быть согласованы между собой, непротиворечивы.

Одновременная постановка несогласованных между собой целей чревата для учителя ошибками в деятельности. В этом случае часто происходит подмена цели истинной целью ложной. В.И. Слущкий выделяет ряд ложных педагогических целей. Например, многие учителя активно и целеустремленно добиваются контакта, взаимопонимания с классом; но, добившись его, прекращают воспитательную работу, считая, что достигли цели и теперь им остается только наслаждаться достигнутым. Здесь цель истинная - счастье ребенка - подменяется целью ложной - своим удобством. К ложным целям можно отнести стремление сделать детей послушными орудиями в руках взрослых; развлечение детей; стремление вызвать интерес детей, чтобы как-то “продержаться” на уроке, а не для того чтобы его формировать и др. Вообще, отличительная черта любой ложной цели, - отмечает Слущкий, - та, что ее можно довольно быстро достичь, тогда как цель истинная (долг перед детьми) остается всегда, каких бы успехов ни достиг педагог.

Это не значит, конечно, что воспитание процесс бесконечный, но в том, что касается именно детей, конец имеют фактически только отдельные воспитательные действия, например, решение каких-то конкретных педагогических задач; процесс же воспитания в целом здесь действительно бесконечен.

Что же такое педагогическая задача? В педагогике данное понятие трактуют по-разному: одни авторы считают, что задача — это цель, заданная в определенных, конкретных условиях; другие под педагогической задачей понимают способ достижения цели. В зави-

симости от цели учитель планирует для ее достижения те или иные действия. Выше уже отмечалась эта особенность достижения целей - если, например, необходимо было обеспечить усвоение понятия на уровне его понимания и осмысления, то учитель ставил перед собой следующие задачи: а) объяснить содержание понятия; б) проиллюстрировать примерами рассматриваемое явление или процесс; в) отметить значимость его для практики. В другом случае, когда то же понятие необходимо усвоить учащимся на уровне применения, в качестве педагогических задач могут выступать, например, следующие: а) организовать самостоятельную работу над понятием; б) предложить набор упражнений, задач, заданий; в) показать образец их выполнения и объяснить действия.

Как видим, дифференциация целей обучения по уровням усвоения знаний и умений, во-первых, вынуждает учителя обращаться к разным педагогическим задачам; во-вторых, количество педагогических задач, как правило, превышает количество целей обучения. Ниже приводятся примеры целей развития индивидуальности (по трем сферам) младшего школьника и варианты соответствующих им педагогических задач.

Таблица 7

Связь целей развития индивидуальности младшего школьника и соответствующих им педагогических задач

Сфера	Цели развития	Педагогические задачи
Интеллектуальная	развитие творческого мышления ...	организация выполнения учащимися творческих заданий, обсуждений проблем в инициативных группах и др.
Эмоциональная	1) формирование у детей умения управлять своими эмоциональными состояниями; 2) формирование у детей умения быть сопричастным другому человеку в его переживаниях, развитие эмпатийных состояний.	управление эмоциональными состояниями младших школьников (использование вербальных и невербальных приемов), разъяснение способов управления эмоциональными состояниями, приведение примеров, организация тренировок и упражнений
Волевая сфера	учить учащихся ставить цели перед собой, выбирать цели из предложенных, добиваться постав-	показать значение целей в жизни, в учебной деятельности; привести примеры учебных целей, предложить перечень возможных целей для учащихся, стимулировать их к постанов-

Сфера	Цели развития	Педагогические задачи
	ленных целей, развивать самостоятельность поступков	ке или выбору целей, контролировать и оценивать целеполагание учащихся

Поставленные перед собой педагогические задачи учитель решает, выбирая соответствующие средства обучения. Например, в таблице приведены вероятностные педагогические задачи по формированию у младших школьников умений оценить результаты учебной деятельности и действия учителя по решению этих задач.

Таблица 8

**Связь вероятностных педагогических задач
и способов их решения**

Вероятностные педагогические задачи	Способы и приемы решения
Своевременная оценка учителем результатов деятельности учащихся	1. Подбадривающие замечания, одобрительные движения (взглядом, кивком головы) 2. Одобрение точных ответов, применяемых способов 3. Похвала по поводу дополнений, уточнений, внесенных учащимися 4. Поощрение высказанных учащимися догадок, гипотез, идей 5. Оценка промежуточных действий учащихся 6. Комментирование учителем выставленных оценок

В заключение подчеркнем еще раз, что цели урока и связанные с ними педагогические задачи – неотъемлемые компоненты процесса обучения, компоненты педагогической деятельности, имеющие не только теоретическое, но и практическое значение. Важно не только сложить о них представление, но и сформировать соответствующие умения.

Модуль «Цели обучения»

Основные понятия: цель обучения, цель урока, цель образования, цель развития, цель воспитания, педагогическая задача.

Требования к усвоению понятий:

- давать четкое определение понятия или научную трактовку со ссылкой на ученых и их труды по этой проблеме;
- устанавливать связи между дидактическим, психологическим и методическим аспектами данного понятия;
- определять на основе учебных документов (учебная программа по школьному предмету, учебник и др.) цели конкретного урока;
- определять цели урока по любому предмету для конкретных условий (на основе знания исходного уровня обученности, воспитанности и развитости учащихся, материально-технической базы школы и пр.);
- объяснять связь между целями и педагогическими задачами урока.

Содержательный блок

Дидактический аспект: Цель обучения - компонент процесса обучения, обусловленный рядом факторов (исходное состояние обученности, воспитанности и развитости учащихся, педагогические средства и условия, в которых протекает процесс обучения). Цель обучения – это системообразующий фактор, выполняет функцию установления связей между всеми педагогическими средствами. Цели урока - частный случай целей образования, целей педагогического процесса; отражают направленность педагогического процесса на стороны, свойства и качества индивидуальности и личности школьника; представляют собой единство целей обучения, воспитания и развития. Приоритетными являются последние две цели. Цели урока - планируемый результат деятельности учителя, выражаемый в изменениях у учащихся состояний обученности, воспитанности и развитости. Цели урока достигаются посредством решения педагогических задач.

Психологический аспект: определение целей урока обусловлено прежде всего достигнутым уровнем учебных возможностей учащихся (уровнем обученности, воспитанности, развития всех сфер школьника), во-вторых, должно соотноситься с их зоной ближайшего развития. В процессе обучения стремление к достижению целей осуществляется путем анализа возникающих ситуаций, постановки и

решения педагогических задач (применения способов и приемов педагогической деятельности).

Методический аспект: определение целей урока осуществляется на основе анализа учебной документации и содержания учебного материала. Цели урока должны соответствовать требованиям к усвоению знаний и умений по изучаемому предмету. Достижение целей - вариативный процесс, обусловлен применяемыми сочетаниями средств обучения, возникающие при этом педагогические задачи отражают и цели урока, и особенности методики преподавания учебного предмета.

Задания

1. Определите собственные цели на одном из предстоящих занятий. Легко ли у Вас получилось?
2. Побеседуйте со знакомыми учителями, своими однокурсниками и узнайте, как они определяют свои цели деятельности.
3. Проанализируйте свою жизнь и попытайтесь вспомнить, какие цели вы ставили перед собой, если они менялись, то почему.

Учебно-исследовательская работа – написание реферата, курсовой или дипломной работы по одной из следующих тем:

1. Цели и педагогические задачи урока.
2. Целеполагание в деятельности учителя.
3. Цель как системообразующий фактор процесса обучения.
4. Сравнительный анализ целей уроков разных типов и видов.
5. Вероятностный характер педагогических задач на уроке.
6. Классификации педагогических задач урока.

Контрольный блок

1. Ответьте на следующие вопросы:
 - какое значение имеет целевой компонент процесса обучения?
 - как определяются цели урока?
 - какие факторы влияют на определение целей урока?
 - каковы особенности формулировок целей урока?

- чем отличается цель обучения от педагогической задачи?
- сколько может быть целей и педагогических задач на одном уроке?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «цель обучения - изучить правило сложения....»;
- «цель развития - развить умения учиться.....»;
- «цель воспитания - воспитать самостоятельность.....»;
- «цель урока – объяснить тему ...»;
- «самая главная моя задача – объяснить детям новое правило».

3.3. Методы обучения

Термин “метода” в русском языке насчитывает тысячу лет. Методов обучения насчитывается несколько десятков (М.Н. Скаткин). И, несмотря на долгую историю развития этого понятия и на многообразие самих методов, пока еще не сложилось единой, общепризнанной теории методов обучения. Что такое метод обучения? Какими методами пользуется учитель? Какой системой методов предпочтительнее овладеть учителю? На эти вопросы педагогика не дает однозначного ответа. В данном пособии мы рассмотрим точки зрения на эту проблему известных отечественных дидактов (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин).

Понятие «метод обучения». Что же собой представляет метод обучения? В литературе существуют различные подходы к определению этого понятия: 1)это способ деятельности учителя и учащихся; 2)совокупность приемов работы; 3)путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию; 4) система действий учителя и учащихся и т.д.

Обучение как взаимодействие обучающего и обучающихся обусловлено как его целью обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения. Поэтому И.Я. Лернер дает следующее определение метода обучения: метод обучения как способ достижения цели обучения пред-

ставляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. В этом определении автор подчеркивает, что деятельность учителя в обучении, с одной стороны, обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащихся, а с другой - сама обуславливает учебную деятельность учащихся, реализацию закономерностей усвоения и развития.

Большинство дидактов, отмечал Ю.К. Бабанский, рассматривает методы как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса. Отличие этих определений метода обучения в том, что если в первом из них метод связывается с достижением цели **обучения**, то во втором цели применения метода понимаются шире - как комплекс задач учебного процесса. А в них предусмотрена реализация функций не только обучения, но и развития, а также воспитания, побуждения, организации и контроля.

Познакомим читателя и с третьим подходом к определению метода обучения. Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов и имеются лишь объективные законы. То есть методы имеются в головах, в сознании, а отсюда - в сознательной деятельности человека. Метод - это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П.В. Копнин). Под методом я разумею точные и простые правила, отмечал Рене Декарт. Как видим, философы подчеркивают в методе прежде всего его внутреннюю сторону - правила как действовать, которые находятся не вне, а в сознании человека. В начале 30-х гг. XX века о методе обучения, наоборот, судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель. Если рассказывает, беседует, то и методы получают название "рассказ", "беседа". При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. Но, опираясь на философов, можно утверждать: метод не само действие, не вид и не способ деятельности. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине - это указание к педагогически целесообразному действию, предписание как действовать.

В настоящее время в методах выделяют две стороны: внешнюю и внутреннюю (М.И. Махмутов). Внешняя отражает то, каким способом действует учитель, внутренняя - то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода должно быть от-

ражено единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и учащегося. Какое же можно дать определение методу обучения в этом случае?

Метод обучения - это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания. Таким образом, в этом определении подчеркивается, что метод содержит в себе и правила как действовать, и сами способы действия.

Какого из приведенных определений метода обучения необходимо придерживаться? Каждый ученый дал свое понятие метода, акцентировав внимание на той или иной стороне. Сравнение определений показывает, что они не противоречат одно другому, а дополняют друг друга. Поэтому полезно знать все приведенные определения метода обучения.

Наряду с понятием «метод обучения» в теории и педагогической практике используется понятие «прием обучения». Принято считать, что метод как способ деятельности состоит из приемов или отдельных действий, направленных на решение педагогических задач. Так, беседа включает два основных приема – постановку вопроса и ответ на вопрос. Кроме основных приемов метод может включать и другие, усиливающие какую-либо функцию обучения. Например, если в беседе учитель использует проблемный вопрос, то усиливается развивающий характер беседы; если вопросы беседы связывают изучаемые знания с окружающей жизнью, практикой, усиливается воспитывающий характер обучения.

Классификация методов обучения. Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации - система традиционных методов (Е.Я. Голант, И.Т. Огородников, С.И. Перовский): словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения и пр.).

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся - система методов обучения Лернера И.Я. - Скаткина М.Н.: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический метод, исследовательский метод.

3. По основным компонентам деятельности учителя - система методов Ю.К. Бабанского, включающая три большие группы методов обучения: а) методы организации и осуществления учебной де-

тельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя); б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса - познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении - разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

4. По сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося - система методов М.И. Махмутова: включает систему методов проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный).

Различные точки зрения на проблему классификации методов отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Но все более четко обозначается целостный подход к характеристике их сущности. Какой же классификации методов придерживаться учителю? Той, которая более понятна ему и удобна в его работе. Из современных классификаций методов рассмотрим методы проблемно-развивающего обучения, разработанные М.И. Махмутовым. По нашему мнению эта система методов представляет модифицированную на более высоком уровне систему методов Лернера-Скаткина. С системой же методов обучения Ю.К. Бабанского ввиду популярности его работ читатель может ознакомиться и без нашего участия.

Система методов проблемно-развивающего обучения

В этой системе методы обучения группируются по нескольким основаниям: по уровню проблемности; по видам деятельности учителя (методы изложения преподавателя - монологическое, показательное, диалогическое; методы организации самостоятельной учебной деятельности учащихся - эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический); по характеру учебной деятельности учащихся (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая); по основным дидактическим целям и функциям (организации, развития, образования, побуждения и контроля).

Такая классификация способствует осознанному усвоению теории методов; позволяет научно обоснованно выбрать метод и сознательно его применить в нужном месте и в нужный момент.

Рассмотрим подробнее содержание методов проблемного обучения. Рекомендуем следующий план рассмотрения каждого метода: признаки - определение - основные функции - правила - применение - отличие от других методов. При этом правила формулируются исходя из инвариантной структуры основных задач обучения: 1) формирование новых знаний и способов действий, 2) побуждение учащихся к активной деятельности, 3) управление процессом учения, 4) оценивание процесса и результатов. Поэтому несмотря на то, что методов семь, правил всего четыре. По содержанию, конечно, правила каждого метода отличаются.

Монологический метод обучения. П р и з н а к и: наличие вербального изложения учителем учебного материала, описательное объяснение фактов и т.п., спорадическое возникновение проблемных ситуаций. Доминирует исполнительская деятельность учащихся: наблюдение, слушание и запоминание, выполнение действий по образцу; контроль и оценка по качеству воспроизведения знаний.

О п р е д е л е н и е: монологический метод - это обусловленная принципами обучения система правил подготовки и изложения обучающим учебного материала с целью объяснения учащимся готовых выводов науки в форме рассказа или школьной лекции с применением аудиовизуальных средств и формирования у учащихся знаний и умений на уровне их восприятия и понимания.

Основные ф у н к ц и и: а) передача учащимся готовых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений; б) организация повторения и закрепления пройденного материала, углубление знаний; в) совершенствование репродуктивного мышления.

П р а в и л а: 1) сообщить учащимся учебный материал, дать его описание или объяснение для запоминания или применения в упражнениях; 2) выбрать и применить приемы побуждающего воздействия; 3) показать образцы действий (показать на примерах как выполнить то или иное действие); 4) контроль и оценку знаний и умений проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

П р и м е н е н и е: монологический метод применяется в форме рассказа, лекции с использованием таких приемов, как описание фактов, демонстрация явлений, напоминание, указание и др. Этот метод предполагает деятельность учащихся копирующего характера: наблюдать, слушать, запоминать, выполнять действия по образцу, работать с таблицами, приборами, решать типовые задачи и пр. На первый взгляд кажется, что использовать монологический метод довольно просто: рассказал, показал, прочитал, объяснил, повторил. Однако каждому учителю известно, как это трудно сделать. Трудно

удержать активное внимание учащихся на учебном материале, поддерживать их интерес к нередко неинтересным для них явлениям и фактам. Монологический метод, как уже отмечалось, предполагает в общем-то пассивную деятельность учащихся: они должны слушать, наблюдать, выполнять и т.д. Должны... Но не всегда они это осознают и потому могут и не слушать, и не наблюдать, и не выполнять. Поэтому при монологическом методе необходимо обращать особое внимание на приемы усиливающие его возможности. Мы имеем в виду приемы побуждения учащихся к учению, например, при разборе ошибок, допущенных учащимися при выполнении задания, в ситуациях, когда преподаватель требует выполнять работу по образцу или слушать. Во всех этих случаях следует прежде всего подготовить учащихся к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели деятельности, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса (см. соответствующий раздел данного пособия).

Показательный метод обучения. П р и з н а к и: 1)показывается логика решения научной проблемы ученым или решение нравственных проблем писателем; 2)показывается образец доказательства, рассуждений, путь поиска истины; 3)показываются способы решения практической проблемы.

О п р е д е л е н и е: показательный метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки и объяснения учебного материала путем постановки проблемы и показа способов ее решения или путем показа учащимся образца логики научного исследования, формирование у них способов поисковой деятельности.

Ф у н к ц и и: формирование у учащихся понятия о логике и способах решения научной или практической проблемы, формирование представлений о способах творческой деятельности.

П р а в и л а: 1)создать проблемную ситуацию и объяснить сущность основных понятий путем показа решения проблемы; второе - четвертое правила те же, что и у монологического метода.

С п о с о б ы применения: в форме рассказа (лекции) с показом логики открытия, решения научной или практической проблемы, показом конструирования способа действий, сопровождаемых демонстрацией опытов, диа- и видео- фильмов. Данный метод применяется в двух вариантах. В первом случае учитель подбирает факты из истории науки и показывает логику решения научной проблемы учеными. Приводя в своем рассказе исторические факты, обнажая противоречивость данных науки, учитель создает проблемную ситуацию, сам формулирует проблему и показывает, как она решена

учеными, обращая внимание учащихся на логику познания, на логику движения мысли ученого к истине (в том числе на его ошибки, сомнения, успехи, описание опытов).

В другом случае учитель применяет показательный метод, чтобы продемонстрировать образец исследования при выводе какого-либо уравнения, доказательства, закономерности, решения практической проблемы. Деятельность учителя в этом случае аналогична первому варианту. Деятельность учащихся носит репродуктивный характер, но возможности побуждения к учебной деятельности шире, чем при монологическом методе. Активизирует их деятельность такие приемы: постановка проблемных вопросов, которые вызывают удивление, создают познавательное затруднение, вызывают эмоциональное отношение; демонстрации, подтверждающие или опровергающие выдвинутые предположения, что позволяет удерживать внимание учащихся на изучаемых понятиях; связь с производственным опытом; оценочные обращения учителя, его уверенность в доступности учебного материала; стимулирование уверенности учащихся в своих возможностях.

Диалогический метод. Основные признаки: изложение учебного материала идет в форме сообщающей беседы, в которой используются в основном репродуктивные вопросы по известному учащимся материалу. Учитель может также создать проблемную ситуацию, поставить ряд проблемных вопросов, но в этом случае сущность новых понятий и способов действий объясняет учитель.

О п р е д е л е н и е: диалогический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала учителем, усвоения его учащимися, побуждения учащихся к участию в постановке проблем и их решении и активизации их учебной деятельности.

Основные функции: раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизация познавательного общения и побуждение учащихся к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.

П р а в и л а: 1) в ходе сообщающей беседы создавать по возможности проблемные ситуации; 2) привлекать учащихся к участию в формулировке проблемы, выдвижению предположений, в обосновании гипотезы и ее доказательстве. 3) контроль и оценку производить по уровню активности участия учащихся в сообщающей беседе и решении учебных проблем. Работа диалогическим методом осу-

ществляется в форме беседы на уроках первого и третьего типа (изучения нового материала; обобщения и систематизации знаний). В беседе преподаватель привлекает учащихся к ответам на такие вопросы, которые обращены к имеющимся у них знаниям и умениям. Доля их самостоятельности в учебной деятельности определяется количеством вопросов репродуктивного характера. При постановке вопросов, требующих для ответа новой информации, новых знаний, новых подходов, преподаватель либо сам отвечает на них, либо организует изучение учащимися учебного пособия, видеофильма и пр. Этот метод очень динамичен, он может перейти и в эвристический, и при необходимости в монологический, может применяться практически на любом этапе урока. Но прежде чем перейти к научному описанию эвристического метода, остановимся на одной важной стороне беседы.

При сократовской беседе (эвристическом методе) педагог чувствует себя некой обобщенной личностью и ведет занятия, задает вопросы, не очень-то обнаруживая свое мнение, но лишь всемерно побуждая учеников к поиску. Тогда дети сами втягиваются в поиск, уточняют вопрос учителя своими вопросами и одновременно прислушиваются: не звучит ли уже в них искомый ответ? Если вопрос учителя задан правильно, то дети, пытаясь найти ответ, расширяют саму область вопроса. Л.В. Сурова в книге «Православная школа сегодня» (Книга для учащихся и учащихся. М., 1996. 495 с.) пишет: «Если свобода действий человека иногда нуждается в ограничении, то свободу восприятия надо охранять, и всем друг в друге поддерживать. Она наше достояние. Творческие способности непосредственно связаны со свободой восприятия». И далее автор на примере педагогической ситуации показывает, как можно лишить детей свободы восприятия: учитель показывает ученику что-то, чего тот раньше не видел, при этом он, естественно, хочет на что-то обратить внимание больше, на что-то меньше. Вот его первая реплика: “Посмотри, какой белоснежный цветок!” или “Видишь, на что похож этот дом, ну, настоящая гора!” или “Посмотри, какой черный лес на фоне белого неба. Помнишь, как у Пушкина: “прозрачный лес один чернеет, и ель сквозь иней зеленеет, и речка подо льдом блестит...”” Казалось бы, учитель все делает правильно, даже более того, он вплетает в свои впечатления уже имеющиеся в культуре образы. Все очень грамотно. С точки зрения уже имеющейся в багаже человечества культуры грамотно, а сточки зрения педагогической науки **неграмотно**. Почему? Да потому, что перед нами живой человек, который видит, слышит, чувствует все раньше, чем ему на это укажем. Он способен чувствовать сам.

Эффективность труда инженера, конструктора, исследователя, разработчика определяется не только уровнем знаний и опыта (необходимое условие), но и богатством воображения, развитостью фантазии, умением абстрагироваться, «видеть в обычном необычное и в необычном обычное». «Воображение, – по словам А. Эйнштейна, – важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции». Воображение (фантазия) – психический процесс, состоящий в создании образов на основе переработки прошлых восприятий.

Эвристический метод. Основные п р и з н а к и: организация учителем изучения учебного материала в форме эвристической беседы; постановка проблемных вопросов; решение познавательных задач; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя.

О п р е д е л е н и е: эвристический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы в сочетании с решением познавательных задач.

Основные ф у н к ц и и: самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации аффилиации, мотивации достижения.

П р а в и л а: 1) формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы и должно сочетаться с самостоятельной работой учащихся (участие в эвристической беседе - задавание учащимися встречных, проблемных вопросов, ответы на проблемные вопросы, решение познавательных задач); 2) учитель преднамеренно создает проблемные ситуации, учащиеся должны их анализировать и ставить проблемы, выдвигать и доказывать гипотезы, делать выводы; 3) оценка ставится в основном за умение применять ранее полученные знания на разных этапах поиска, за умение выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение способами деятельности.

Применяется эвристический метод при изучении нового материала, имеющего противоречивый характер, или при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения полученных ранее впечатлений, стимулирования многоаспектного осмысления яв-

лений, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности, которым их ранее не обучали. В большой степени применение этого метода зависит от уровня обученности и развития учащихся, особенно от сформированности их познавательных умений. Эвристический метод применяется в форме эвристической беседы, во время семинара, дискуссии, учебной конференции. Учитель сочетает частичное объяснение нового с постановкой проблемных заданий. Учащиеся выполняют самостоятельные работы поискового типа: анализируют проблемные ситуации, ставят проблемы и решают их, находят новые знания и способы действий.

Исследовательский метод. Основные признаки: преподаватель организует самостоятельную работу учащихся по изучению нового знания, предлагая им задания проблемного характера и разрабатывая совместно с ними цель работы. Проблемные ситуации, как правило, возникают в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих обычно не только теоретический, но и практический (инструментальный) характер (поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т.д.)

О п р е д е л е н и е: исследовательский метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы учащихся по решению проблемных заданий с целью усвоения учащимися новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер.

Основные функции: формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у учащихся новых способов действий, которым их заранее не обучали; формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

П р а в и л а: 1)учитель, исходя из возможности и целесообразности проблемного учения, дает учащимся самостоятельную работу по решению учебной проблемы; 2)созданием проблемной ситуации и постановкой задания по ее разрешению учитель побуждает учащихся к учебной деятельности поискового характера; 3) контроль и оценка проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению ставить и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

Применяется исследовательский метод (как более сложный) реже эвристического на доступном учащимся материале, изучение которого чаще связано с выполнением практических или теоретических работ поискового характера. Этот метод применяется в форме организации и проведении лабораторных и практических работ,

практикумов, при проведении общественных смотров знаний, при решении в течении нескольких уроков тематических межпредметных (интегративных) учебных проблем, при решении целостной проблемы творческими группами учащихся, при организации учебных игр.

Алгоритмический метод. Основные признаки: устное инструктирование учащихся; показ образца действия и алгоритма (совокупности правил и предписаний) его выполнения; наличие деятельности по образцу и алгоритму; возможны ситуации когда алгоритмы разрабатывают сами учащиеся.

О п р е д е л е н и е: алгоритмический метод обучения - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил организации учителем процесса усвоения новых знаний и способов действий (включая усвоение алгоритмов) путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий.

Основные функции: формирование у учащихся умений работать по определенным правилам и предписаниям; организация лабораторных и практических работ по инструкциям; формирование умения самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности.

Основные правила: 1) учащихся подробно инструктируют как выполнить задание; 2) им показывается образец практического выполнения задания; 3) при выполнении задания учащиеся пользуются предложенным учителем алгоритмом (или разрабатывают его сами); 4) контроль и оценка осуществляется в ходе и по результатам деятельности.

Применяя алгоритмический метод обучения, преподаватель имеет возможность показать учащимся готовые образцы действий, он дает предписания, учит их алгоритмам действий, учит самостоятельно составлять их, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности (самостоятельное ее планирование, коррекция, контроль, разработка алгоритмов). На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями.

Реализуется данный метод в форме заданий выполняемых по алгоритму или поиску нового алгоритма. В основе алгоритмического метода лежит передача алгоритма действия в форме инструктажа о целях, задачах, способах выполнения предстоящего задания (зачем, что и как делать). В зависимости от уровня развития учащихся инструктаж может быть кратким, обобщенным или подробным, детальным, может проводиться в вопросно-ответной форме или с применением письменных предписаний, карточек, ТСО. Например, при выполнении лабораторно-практических работ можно предложить такой план деятельности: 1) какова цель предстоящей работы? Что

нужно сделать, какое новое знание усвоить, каким способом овладеть, какое умение выработать? 2) Что для этого необходимо сделать? Что нужно определить в работе? Какую закономерность необходимо проверить? Как она формулируется, как доказывается? и т.д.

Программированный метод. Основные признаки: машинное и безмашинное программирование учебного материала с постановкой вопросов и заданий учащимся для самостоятельного усвоения знаний и способов действий.

О п р е д е л е н и е: программированный метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил структурирования учебного материала и управления самостоятельной работой учащихся по его изучению с помощью программных педагогических средств (ППС).

Основные функции: управление с помощью ППС и ТСО учебной деятельностью; обучение навыкам самоконтроля; обучение навыкам работы с компьютером; составление обучающих и других программ для компьютера; развитие индивидуальных способностей.

П р а в и л а: 1) учебный материал структурируется с помощью ППС; 2) включение учащихся в учебную деятельность и побуждение к выполнению программированных заданий осуществляется за счет новизны форм работы и мотивационного обеспечения учебного процесса, заложенного при разработке ППС; 3) контроль и оценивание проводятся по результатам выполнения программированных заданий.

Программированный метод с внедрением персональных компьютеров занимает все больший удельный вес среди остальных методов обучения. За счет высоких технических и дидактических возможностей компьютеров этот метод находит применение при изучении многих учебных предметов и на всех этапах урока.

Интерактивные методы. В процессе обучения восприятие и усвоение учебной информации происходит путем межличностного познавательного общения и взаимодействия всех его субъектов. Поэтому методы группового взаимодействия еще называют интерактивными методами, основанными на явлении интеракции (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). К ним относят: разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций (проблемных, конфликтных, производственных), игровое проектирование, деловые игры, дидактические (деловые учебные) игры, круглый стол (учебные семинары, учебные дискуссии, учебные встречи), мозговую атаку. Развитие индивидуальности каждого студента и воспита-

ние его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом.

В основе интерактивных методов лежит процесс игрового взаимодействия, или механизм интеракции (от англ. interaction- взаимодействие, воздействия), под которой понимается непосредственная межличностная коммуникация ("обмен символами"), важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Поэтому-то развитие личностных качеств и происходит в процессе взаимодействия. Бернард Шоу: «У Вас яблоко и у меня яблоко. Что произойдет, если обменяемся? Теперь: у Вас идея, у меня идея. Что произойдет, если обменяемся? У каждого будет по две идеи». И это без материальных потерь друг друга. Это и есть интеракция - процесс обогащения идеями, развития друг друга в результате взаимодействия.

Под интерактивными методами мы понимаем систему правил организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующее педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Понятие об учебных деловых играх. Учебная деловая игра (УДИ) является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. То есть УДИ является воссозданием содержания будущего труда в его предметном и социальном аспектах, так как в ней воспроизводятся наиболее типичные, профессиональные ситуации в сжатом виде. В условиях УДИ обучаемый приобретает не только компетенцию специалиста, но и социальную компетенцию. УДИ - это в определенной мере репетиция производственной или общественной деятельности.

Модификации УДИ:

1. Имитационные игры - на занятии имитируется деятельность какой-либо организации или подразделения (деятельность педагогического коллектива школы, работа отдела и т.п.), имитируются события (деловое совещание, обсуждение плана, родительское собрание, педсовет), обстановка, условия (кабинет начальника, зал заседаний, защита диплома, экзамен).

2. Операционные игры - предполагают отработку конкретных специфических операций (например, методика ведения беседы учи-

теля с родителем, методика проведения урока, технологический процесс изготовления изделия и пр.), то есть здесь моделируется соответствующий производственный (или социальный) процесс.

3. Исполнение ролей - отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и т.д. Модель - пьеса ситуации, между участниками распределяются роли с “обязательным содержанием”.

4. Инсценировка - “деловой театр” - разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Задачи участников: мобилизовать свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его работу, оценить обстановку, найти правильную линию поведения.

5. Психодрама и социодрама - это модификация п. 3 и 4. Это тоже “театр”, но уже социально-психологический, в котором отрабатываются умения чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в психологический контакт.

Основная цель всех УДИ - научить участников ориентироваться в различных ситуациях, учитывать возможности и состояния других людей, научиться устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы и пр. Здесь необходимо разработать сценарий, где описываются функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Методика проведения УДИ:

- Этап подготовки аудитории, участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы. Выдаются (или готовятся) пакеты материалов.

- Этап изучения ситуации, инструкций, установок и др. материалов. Собирается дополнительная информация, проводятся консультации. Допускаются предварительные контакты между участниками игры.

- Этап проведения - процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий (это не обязательно учитель) может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры.

- Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступают эксперты, все обмениваются мнениями. Идет защита участниками своих решений и выводов.

Принципы организации УДИ

1. Принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, а также игрового моделирования содержания профессиональной деятельности специалиста.

2. Принцип проблемности содержания игры и процесса ее развертывания.

3. Принцип совместной деятельности участников на уровне взаимодействия каждого с каждым.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре. “Вопросное” состояние участников игры.

5. Принцип двуплановости игровой деятельности. Серьезная деятельность реализуется в “несерьезной” игровой форме, что позволяет участникам интеллектуально и эмоционально раскрепоститься, снять зажатость, проявить инициативу, творчество.

Правила для участников игры:

- уважать право другого на собственное мнение, даже если оно резко расходится с твоим собственным;
- вдумчиво и терпеливо выслушивать своего товарища, стараясь понять его;
- не охаивать огульно оппонента в споре, а заметить сильные и слабые стороны в его высказываниях, в его аргументации;
- взвешивать все, что сам собираешься сказать;
- быть готовым признать правоту другого;
- не горячиться и не торопиться с выводами;
- постоянно находиться в “вопросном” состоянии.

Экспертам необходимо заранее на доске приготовить табло игры (см. пример табло ниже)

Таблица 9

Пример табло игры

Критерии	max балл	№№ команд			
		I	II	III	IV
Активность	3				
Научность	3				
Самостоят.	3				
Артистизм					
Новое освещение проблемы	3				
оригинальное суждение, вопрос	3				

Доп. информация	3				
Использование доп. материалов.	3				
подмена проблемы	-3				
повторение сказанного	-3				
Дисциплина	+, - 3				
Итого:					

Мозговая атака. Метод «мозговой атаки» широко применяется для систематической тренировки творческого мышления и его активизации.

Известно, что критика или даже боязнь критики служат помехой творческому мышлению. Разумеется, любая новая идея может оказаться неверной. Если автор боится критики, которая может быть вызвана тем, что идея его плоха, он не станет высказывать непроверенные мысли. В этом случае многие потенциально хорошие идеи будут потеряны. Для того чтобы устранить боязнь критики при генерировании идеи и вызываемые ею последствия, А. Осборн разработал метод так называемой «мозговой атаки». Его книга «Прикладное воображение», выпущенная в 1957 г., была принята за основу курсов лекций в Массачусетском технологическом институте, а также в других высших учебных заведениях США, в колледжах, НИИ и промышленных компаниях.

Предложенная А. Осборном методика используется с целью выявления возможно большего количества оригинальных идей. В сущности, она представляет собой видоизмененный метод свободных ассоциаций. Упор делается на расслабление внимания к критической оценке ценности отдельных идей. Важно не их качество, а количество. Критика выдвинутых идей производится позднее, после того, как «творческий сеанс» будет закончен.

Основными правилами проведения заседаний (сессий) по методу «мозговой атаки» рекомендуется:

1. Сформулировать проблему в основных терминах, выделить единственный центральный пункт.
2. Не объявлять ложной и не прекращать исследование ни одной идеи.
3. Подхватывать идею любого рода, даже если ее уместность кажется в данное время сомнительной.

4. Оказывать поддержку и поощрение, столь необходимые для того, чтобы освободить участников от скованности.

5. Проводить оценку и селекцию идей только после окончания сессии с помощью группы экспертов, желательно не участвовавших в проведении сессии.

Таким образом, сущность метода сводится к запрещению критиковать любую идею, какой бы «дикой» она ни казалась. Участники заседания могут комбинировать или совершенствовать идеи, предложенные другими. Данный метод, по Осборну, можно применять на любой стадии технического творчества: вначале, когда техническая задача еще окончательно не определена, и позднее, когда она сформулирована и намечаются пути и способы ее решения.

Успех проведения заседания по методу «мозговой атаки» в значительной степени зависит от ее руководителя, который должен уметь вести заседание в соответствии с определенными правилами, владеть необходимыми приемами, уметь задавать вопросы, подсказывать или уточнять поданные идеи, следить за тем, чтобы не было больших пауз в высказывании идей или чтобы высказывание идей не происходило только в рациональном направлении (если это случится, руководитель должен принять предупредительные меры, например, подсказать заведомо фантастическую или непрактическую идею, наводящим вопросом направить рассуждение по менее рациональному руслу).

Допустимое количество участников заседания – от 4 до 15 человек. Длительность проведения заседания по методу прямой коллективной «мозговой атаки» – от 15 мин до 1 ч в зависимости от характера и сложности проблемы. Для записи высказанных идей выделяется секретарь или используется магнитофон.

Группа экспертов тщательно изучает высказывания участников заседания, обращая особое внимание на возможность использования оригинальных, хотя, на первый взгляд, и нереальных идей. Эксперты сначала отбирают идеи, которые могут быть реализованы при данном уровне развития техники, затем из них выбирают наилучшие идеи для применения в конкретных условиях.

В том случае, если необходимо выявить недостатки и противоречия в техническом объекте, подлежащем усовершенствованию, проводится обратная «мозговая атака». При обратной «мозговой атаке», в отличие от прямой, критическим замечаниям уделяется основное внимание, причем осуществляется выбор не общей, а сугубо конкретной технической (или технологической) задачи.

Метод «мозговой атаки» обычно применяется как групповой с использованием приемов аналогии, фантазии, инверсии, эмпатии, однако имеются сообщения и об индивидуальном его применении.

Наилучшие результаты этот метод дает при поиске таких решений, которые не являются точными, специальными, а носят общий или организационный характер. Иногда с помощью данного метода решают несложные изобретательские задачи.

Выбор методов обучения. Вопросы выбора наиболее адекватного в данной учебной ситуации метода обучения, оптимального для данных условий его применения составляет важнейшую сторону деятельности учителя. Поэтому педагогика и уделяет им особое внимание (см. работы А.Н. Алексюка, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова). Рассмотрим факторы, от которых зависит правильный выбор метода. Какие факторы влияют на выбор метода обучения? Исследования Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова и др. показали, что при выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие целям и задачам обучения и развития;
- 2) соответствие содержанию темы урока;
- 3) соответствие реальным учебным возможностям школьников: возрастным (физическим, психическим), уровню подготовленности (обученности, развитости, воспитанности), особенностям класса;
- 4) соответствие имеющимся условиям и отведенному времени для обучения;
- 5) соответствие возможностям самих учителей. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, методической подготовленностью, уровнем психолого-педагогической подготовки.

Цель урока всегда соотносится с возможностями средств ее достижения, а к ним относятся содержание и методы обучения. Но при разном содержании методы могут быть разными, поэтому при выборе методов учитываются сразу все названные критерии. Для этого требуется комплексный анализ содержания учебного материала и выявление его доступности для усвоения учащимися. Поэтому особенности учебного материала (его трудность, сложность, противоречивость, соотношение опорных и новых понятий) соотносятся с возрастными особенностями школьников.

Модуль «Методы обучения»

Основные понятия: метод обучения, прием обучения.

Требования к усвоению понятий «метод обучения» и «прием обучения»:

- давать четкое определение понятий;

- раскрывать сущность каждого понятия и связи между ними;
- называть и объяснять функции методов и приемов обучения;
- знать классификации методов и приемов обучения;
- называть факторы выбора методов и приемов обучения;
- анализировать урок и выявлять применяемые методы и приемы обучения.

Содержательный блок

Дидактический аспект. Метод и прием обучения - компоненты процесса обучения, взаимосвязаны с другими компонентами процесса обучения; это знание о том, каким способом действовать в процессе обучения; множество методов и приемов объединены на основе разных подходов в классификации; их выбор зависит от целей, содержания образования, уровня учебных возможностей и других факторов; выполняют обучающую, воспитывающую, развивающую, коммуникативную функции.

Психологический аспект. Методы и приемы - способы деятельности, действия, подчиняются целям и направлены на достижение целей; придают определенный характер деятельности; активизируют психические процессы и состояния.

Методический аспект. Применение методов и приемов обучения вариативно, осуществляется в сочетаниях друг с другом, в логической последовательности, определяемой методикой преподавания предмета.

Задания

1. Ниже приведены определения понятия «метод обучения», взятые из разных учебников и учебных пособий. Проанализируйте их и определите, какие наиболее точно отражают сущность педагогического процесса и почему:

- искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану;
- система алгоритмизированных логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели;
- способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения;
- способ организации учебной деятельности;
- систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осу-

ществления запрограммированных изменений в личности учащихся;

- способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

2. Вспомните свои школьные уроки и назовите методы обучения, применявшиеся на них. Какие методы наиболее часто (или, наоборот, крайне редко) применялись? Какие методы более нравились и запомнились лучше?

3. Проанализируйте свои занятия в вузе и определите, какие методы используют преподаватели на них. Зависит ли от изучаемого курса применение ими тех или иных методов? Как связаны они с целями и содержанием образования? Соответствуют ли применяемые в вузе методы обучения вашему уровню развития?

4. Подумайте, какие методы обучения вы хотели бы использовать на своих занятиях в вузе. Назовите их.

Учебно-исследовательская работа студента по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

1. Метод обучения в педагогической теории.
2. Особенности применения методов обучения в инновационном учебном заведении.
3. Дидактическая игра как средство обучения.
4. Методы проблемного обучения.
5. Педагогические условия эффективного применения методов проблемного обучения в начальной (средней) школе.
6. Интерактивные методы обучения в теории и практике образования.
7. Роль дискуссии в развитии индивидуальности и личности студента (школьника).
8. Место мозгового штурма в процессе обучения (на материале конкретного предмета).

9. Взаимодействие учителя и школьников в игровой деятельности.

10. Приемы, побуждающие школьников к активной познавательной деятельности.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- Какова сущность метода обучения?
- Что можно сказать при сравнении методов обучения о функциях, которыми они обладают?
- Каково соотношение между методами и приемами обучения?
- Какова связь методов обучения с другими компонентами процесса обучения?
- Какая классификация методов обучения представляется вам более совершенной, приемлемой и почему?
- Хотели бы Вы применять интерактивные методы обучения в своей педагогической деятельности и почему?
- Каковы, по-вашему, причины совершенствования знаний о методах обучения?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «учительница удачно использовала на своем уроке методы стимулирования и наглядные методы обучения....»
- «учитель с помощью вопроса всегда добивается внимания ученика, а ученик своим вопросом всегда хочет «проверить» учителя»
- «учительница назвала номер упражнения и велела его выполнять...»
- «учительница, глядя на расшалившегося за партой Васю, применила испытанный метод – не прекращая свой рассказ, она погрозила ему пальцем...»
- «ученикам: Ну что, будем дискутировать или учиться?»

3.4. Классификация средств обучения

Необходимым компонентом правильно построенного процесса обучения являются дидактические средства. Как подчеркивают дидакты (Ч. Куписевич, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь), хотя дидактические средства не оказывают решающего влияния на конечные результаты процесса обучения, тем не менее, обогащая используемые методы обучения, они содействуют эффективности обучения и развития учащихся. Правильно подобранные и умело включенные в систему применяемых учителем методов и организационных форм обучения, дидактические средства облегчают реализацию многих принципов дидактики.

В традиционном учебном процессе такими средствами являются: печатные издания учебников, учебно-методических пособий, справочников, дискеты с учебной информацией, записи на доске, плакаты, кинофильмы, видеофильмы, дидактические материалы, а также слово преподавателя.

В последнее время существенно изменились средства обучения: появились электронные учебники, средства интернет (электронная почта, мультимедиа, программные педагогические средства (ППС) и др.).

Во всех видах образовательных учреждений в настоящее время широко используются давно известные традиционные виды дидактических средств и вместе с тем все шире применяются так называемые средства новых информационных технологий. Рассмотрим, прежде всего, формы применения этих средств, обещающих в перспективе обеспечить в российских школах мировой уровень отечественного образования.

Аудио и видео учебные материалы - записываются на магнитные носители, аудио - и видеокассеты, и могут быть представлены обучаемому с помощью магнитофона, видеомагнитофона или лазерных компакт-дисков CD-ROM.

Телевидение и компьютер являются самыми важными информационными средствами среди всех, когда-либо изобретенных человечеством. Телевидение, а позднее видеозаписи, дали человеку возможность наблюдать события и слышать о них, расширяя, тем самым, его знания о мире, и помогли наглядно представить то, что невозможно было выразить с помощью слов. Изобретение компьютера открыло доступ к большому количеству информации и средство стало практически универсальным, найдя свое применение и в образовании.

В связи с появлением персональных компьютеров и возможностью использования интернет возникли новые модели процесса обучения - проблемно-компьютерное обучение, дистанционное/дистантное обучение. Появление новых элементов (компьютер, интернет, мультимедиа) в педагогической системе во многом может изменить ее функции и позволит достичь нового педагогического эффекта.

Электронные издания учебного назначения, обладая всеми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ. В частности: компактность хранения в памяти компьютера или на дискете, гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость, возможность оперативного внесения изменений и дополнений, удобство пересылки по электронной почте. Это - автоматизированная обучающая система, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Компьютерные обучающие системы - программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе дистанционного обучения (ДО) и позволяют:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечить самоконтроль и само коррекцию учебной деятельности;
- сократить время обучения за счет трудоемких вычислений на компьютере;
- демонстрировать визуальную учебную информацию;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- прививать умение в принятии оптимальных решений;

- повысить интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации;
- передать культуру познания и формировать навыки информационной культуры.

Глобальная сеть INTERNET, является интегральным средством, широко используемым в современном образовании, в частности в дистанционном обучении. Для того, чтобы **INTERNET** выполнял функции дидактического средства используются следующие информационные технологии:

- информационные технологии обработки данных предназначены для группировки, сортировки, агрегирования данных и вычислений;
- информационные технологии управления предназначены для удовлетворения информационных потребностей всех без исключения пользователей **INTERNET**, имеющих дело с координацией и управлением образовательным процессом;
- информационные технологии поддержки и принятия решения предназначены для организации взаимодействия пользователя **INTERNET** и компьютера;
- информационные технологии экспертных систем, дающие возможность пользователям дистанционного обучения получать консультации экспертов по дисциплинам, о которых в них накоплены знания;
- информационные технологии коммуникации участников дистанционного обучения обеспечивают между ними оперативную связь и взаимодействие.

К дидактическим средствам **INTERNET** относятся:

- **электронная почта (E-mail)**, основываясь на сетевом использовании компьютеров, дает возможность слушателям и преподавателям обмениваться информацией;

- **компьютерная доска объявлений** для передачи сообщений всем участникам учебного процесса;
- **аудио-почта** для обмена информацией голосом по телефону, которая включает специальное устройство для преобразования аудио-сигналов в цифровой код и обратно и хранения их в цифровой форме в компьютере;
- **компьютерная конференция** использует компьютерные сети для проведения дискуссий в группе; а аудио конференция, реализующая телефонную связь, оснащенную дополнительным устройством, обеспечивающим участие в разговоре более двух человек;
- **видеоконференция** с применением видеоаппаратуры; ее участники, удаленные друг от друга, могут видеть и слышать себя и других участников на телеэкране;
- **телеконференция** включает в себя все три вида конференций;
- **факсимильная связь** основана на использовании факс-аппарата, способного читать сообщение на одном конце коммуникационного канала и воспроизводить его на другом.
- **мультимедиа** предназначены для одновременного представления информации: трехмерная компьютерная графика, звуковой и видеоряд, интерфейсы виртуальной реальности и др.;
- **гипертекст** для организации в тексте точек разветвления, что позволяет возвращаться назад по тексту, либо перейти к любой точке разветвления; широко используется при создании электронных учебников.

Применение вышеназванных средств являются функциями не только всей сети **INTERNET**, а являются скорее функциями учебного **INTERNET**.

Учебный Интернет в России в настоящее время находится на первом этапе развития. На этом этапе он будет создаваться скорее всего хаотично, по инициативе наиболее "продвинутых" школ, вузов и педагогов. Упорядочивание его содержания произойдет после того, как будет наработан первичный материал. Тогда к этой работе подключатся административные, научно-исследовательские и массовые образовательные структуры. Дистанционное образование будет носить характер дополнительного, и лишь затем, начнет представлять собой полноценную форму образования, эквивалентную очной форме обучения. Возможные области Учебного Интернета могут быть следующие: а) коммуникация учеников, учителей, школ с целью самоопределения и завязывания знакомств; б) дистантные образовательные проекты (базы данных, условия участия в них и др.); в) дистантные курсы - дополнительные, базовые, подготовка в вузы; г) система тестирования, дистантные формы выпускных и впускных экзаменов; д) виртуальные классы и школы с комплексным дистантным образованием; е) система учительской подготовки - дистантные семинары, банки педагогических находок, базы данных по различным методикам, дистантная аттестация учителей; ж) дистантное студенческое обучение, з) родительские страницы и т.д. Актуальной проблемой Учебного Интернета является дистанционное творчество учеников и учителей - проведение эвристических олимпиад и конкурсов, школьных творческих проектов, учительских семинаров.

Применение названных средств в современной дидактике еще только исследуется, опыт их применения еще невелик. Поэтому рассмотрим подробнее возможности этих средств на примере мультимедиа, как наиболее характерного дидактического средства средней и высшей школы.

Мультимедиа²⁵, будучи относительно новой разновидностью компьютерных технологий, в последнее время все активнее проникает в учебный процесс высшей школы. Сам термин "мультимедиа" получил распространение в образовании еще задолго до изобретения компьютера и обозначал сочетание различных средств сообщения учебной информации. С появлением же компьютера стало возмож-

²⁵ Исследование возможностей мультимедиа как дидактического средства выполнено Н.В. Клемешовой под нашим научным руководством.

ным одновременное сочетание и представление информации различными средствами, а также контроль над ними.

Уже в начале 90-х годов XX века многие зарубежные исследователи указывали на быстро развивающуюся индустрию мультимедиа, активно использующую все предоставленные технологические возможности – высокое качество изображения и звука, а к середине 90-х ученые отмечают очевидные преимущества от использования мультимедиа в качестве дидактического средства по сравнению с традиционными информационными экранными средствами.

Сочетание интерактивных возможностей компьютера с коммуникативными особенностями видео является наиболее общим определением мультимедиа. На технологическом уровне мультимедиа можно определить как интеграцию двух или более различных средств передачи информации с персональным компьютером, где под компонентами такой интеграции понимается текст, графика, анимация, речь, музыка и видео. При этом пользователи программ имеют возможность контролировать связи между отдельными частями мультимедиа-программы, определять индивидуальные способы работы с ней, устанавливать скорость подачи и обработки информации и структурировать ее в соответствии с непосредственными целями деятельности. С точки зрения использования мультимедиа в учебном процессе и рассматривая его как одно из информационных экранных средств наряду с учебным телевидением и видео, его можно определить как эстетически организованную наглядную форму предъявления учебного содержания, где происходит интеграция двух информационных потоков (звукового и наглядного), выполняющих свои специфические задачи и взаимодополняющих друг друга.

Представляется, что все приведенные выше определения мультимедиа отражают исключительно его внешнюю, техническую сторону и не раскрывают развивающих возможностей мультимедиа как дидактического средства. Поэтому, принимая во внимание существующие дефиниции, попытаемся более полно определить содержание понятия мультимедиа. Под “мультимедиа” будем понимать такое дидактическое компьютерное средство, которое, предъявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью двух модальностей (звуковой и визуальной), обеспечивает эффективное протекание перцептивно-мнемических процессов, позволяет тем самым реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению как педагогических целей обучения, так и целей развития, содействует формированию индивидуальности обучающегося.

Для того, чтобы полнее раскрыть сущность мультимедиа, остановимся, прежде всего, на характеристике его технических составляющих, или различных способах передачи информации – с помощью графики, аудио и видео. Компьютерная графика, будучи основой сегодняшней мультимедиа-технологии, находит свое непосредственное применение в образовании, так как, прежде всего, позволяет реализовать дидактический принцип наглядности. При этом графический пользовательский интерфейс создается таким образом, что представленные в нем текст и графика выглядят максимально реалистичными и напоминают привычные изображения на листе бумаги или фотографическое изображение, а анимация позволяет плавно передвигать “застывшие образы”, превращая их в динамичную графику.

Мультимедиа, как и традиционные информационные экранные средства, позволяет реализовать учебное содержание, сделать его доступным для усвоения обучающимися с помощью трех типов знаков: индекса, икона и символа. Во всех случаях форма представляет собой структурное образование, элементы которого расположены в изобразительном поле в определенном порядке. Любое изображение на экране представляет собой знак, или имеет значение, несет информацию. С этой точки зрения компьютер обладает значительно большими, по сравнению с традиционными информационными экранными средствами, возможностями манипулирования элементами изобразительного поля, их интеграции, максимально наполняя необходимым содержанием как отдельные компоненты визуального ряда, так и их сочетания, способствуя тем самым быстрейшему сообщению и усвоению информации.

В современной компьютерной графике эффективно используются результаты исследований психологии восприятия при выборе цвета объектов, составляющих изобразительный ряд. Так, с помощью цвета передаются отношения между идеями или объектами, а также иерархические уровни. Цвет используется для привлечения внимания к наиболее значимому отрезку сообщаемой информации для лучшего ее запоминания. Более того, при помощи цвета можно апеллировать напрямую к подсознанию аудитории, так как каждый цвет несет свое собственное значение, восприятие которого зависит от работы глаза, от того естественного окружения, в котором находится пользователь. Например, сочетание красного, белого и голубого цветов символизирует патриотизм для американской аудитории (цвета национального флага), те же эмоции на подсознательном уровне вызывает у итальянцев сочетание красного, белого и зеленого цветов. Кроме цвета, компьютер дает возможность эффективно

пользоваться контрастом, перспективой, а также широким спектром шрифтов для сообщения необходимой информации.

Таким образом, с помощью мультимедиа-программ появляется возможность представлять учебный материал на всех его уровнях, интегрируя абстрактность теоретического знания с конкретикой и предметностью практического и предъявляя те или иные его формы в соответствии с учебными целями. Эта особенность мультимедиа особенно важна в ситуации вузовского, когда студентам необходимо осваивать значительные объемы теоретической информации. Следовательно, мультимедиа может выступать в качестве дидактического средства, способствующего усвоению обучающимися содержания вузовского образования. Кроме того, реализуя вышеуказанные возможности мультимедиа в процессе обучения, можно, очевидно, не только эффективно обучать, но и развивать психические функции обучающихся, способствовать формированию таких составляющих их индивидуальности, как интеллектуальная, предметно-практическая сферы и других.

Как известно, наглядное представление знания является оптимальным тогда, когда обучающийся обеспечивается теми внешними средствами, которые необходимы ему для выполнения соответствующих когнитивных операций. Иными словами, мультимедийная наглядность оправдана и эффективна там, где она снижает или устраняет когнитивный дефицит пользователя. С этой точки зрения многие исследователи рассматривают мультимедийную визуализацию как “дополняющее” средство и подчеркивают, что такого рода внешняя информация должна вводиться в учебный контекст по мере возникновения необходимости в ней с тем, чтобы активизировать процесс усвоения знания. Психологи отмечают, что образная информация как таковая и в качестве дополнения к текстовой лучше усваивается и ведет к более прочному запоминанию материала.

Визуальный ряд рассматривается многими исследователями проблемы информационных экранных средств как такая синтетическая конструкция, которая включает в себя как научный, так и эстетический компоненты. Форма построения визуального ряда, выступающая как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, не может не оказывать сложного воздействия на обучающихся. Это воздействие, по мнению ряда исследователей осуществляется в двух плоскостях: в виде интеллектуального влияния научного содержания, заложенного в информационном экранном средстве, на рациональную сферу обучающихся и эмоционального воздействия формы реализации этого содержания. В данном случае можно наблюдать формальное направление взаимодействия двух форм общественного сознания, науки и искусства, когда струк-

тура, которую составляют элементы искусства, используется для построения научных форм, то есть научные понятия выстраиваются в формах, характерных для искусства с целью насыщения образной эмоциональностью, придания эстетической окраски.

Таким образом, с учетом особенностей построения формы и содержательного наполнения визуального ряда мультимедиа-программ, можно констатировать наличие у мультимедийных программных средств возможностей влиять на развитие интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной и предметно-практической сфер индивидуальности обучаемых. Далее обратимся к рассмотрению особенностей аудиоряда мультимедиа-программ.

Аудиоряд мультимедийных программ представляет собой звуковую информацию – музыку, речь, звуковые эффекты, где звуки, в свою очередь, подразделяются на буквальные (точные) и абстрактные. Буквальные звуки необходимы для создания ощущения реальности: так, это могут быть слова, произносимые актером; музыка, исполняемая музыкальным коллективом; или звуки, ассоциируемые с тем или иным окружением, либо двигающимися объектами. Абстрактные звуки, хотя не всегда непосредственно относящиеся к содержанию, добавляют эмоциональную окраску тому или иному отрезку информации. Звуки также подразделяют на те, которые появляются на экране и звучащие вне экрана. Все абстрактные звуки звучат вне экранного изображения, в то время как точные относятся к обеим категориям. Так, диалог обычно имеет место на экране, в то время как повествование может быть как в одной плоскости, так и в другой. Внеэкранные звуки взрывов, лопающихся шин автомобилей, криков могут передавать значительный объем информации без ее визуального сопровождения.

Информация, передаваемая с помощью звука и воспринимаемая на слух, является такой же неотъемлемой частью процесса коммуникации, как и визуальная информация, хотя неоспоримым является тот факт, что значительно большую часть всей информации человек воспринимает и усваивает в результате зрительного контакта. Звуковой ряд мультимедийных программ рассматривается исследователями как вспомогательная модальность в общей структуре мультимедиа-сообщения. В его задачи входит: пояснять трудные для восприятия и осмысления моменты содержания зрительного ряда, концентрировать внимание обучающихся на элементах, необходимых для понимания сути представляемого учебного материала, подчеркивать внутреннюю логику демонстрируемых явлений и процессов.

По содержанию аудиоряд мультимедиа-программ представляет собой концентрированный научный комментарий учебного мате-

риала, предъявляемый в вербально звуковой форме. С помощью звукового ряда содержание представляется в большинстве случаев на теоретическом уровне, что предполагает именно вербальную форму изложения. Между содержанием и формой звукового ряда учебных экранных средств существует органическая взаимосвязь, единство, в котором форма сообщения информации детерминирована ее учебным содержанием. Компьютер предоставляет возможности для создания такого информационно и эмоционально наполненного звукоряда, с помощью которого становится возможным существенно дополнить теоретический уровень предъявления учебного содержания и реализовать его также на практическом уровне. Остановимся далее на тех возможностях звуковой информации, которые могут быть реализованы с помощью компьютера в мультимедийных программах.

По мнению психологов, звук сам по себе может нести определенные значения: создавать ощущения времени, места, реальности, а также передавать эмоции. Создание ощущения реальности с помощью звука может включать в себя как воспроизведение звуков реального мира, так и передачу ощущения близости и соответствующего окружения слушающего. Компьютер позволяет подобрать и варьировать уровень звучания таким образом, что у пользователя создается ощущение приближенности к источнику звука и, таким образом, усиливается ощущение реальности. Это же ощущение может быть увеличено путем воспроизведения мельчайших акустических деталей той среды, изображение которой появляется на экране. Иногда звуковые эффекты намеренно преувеличиваются для того, чтобы усилить ощущение реальности.

Абстрактные смыслы (эмоциональные состояния, ощущения времени, географического месторасположения и другие) могут также передаваться с помощью звука. Музыка является чрезвычайно мощным способом передачи эмоций. Более того, различные музыкальные жанры ассоциируются у слушателей с определенными настроениями. Звуковые эффекты способны добавлять определенные значения той или иной сцене. Так, тиканье часов сразу же вызывает представление о времени, ожидании или предвкушении чего-либо. Тишина может добавлять ощущение напряженности к изображаемому, и даже в большей степени, если другие изображения сопровождалась звуком. С помощью музыки возможно также воздействовать непосредственно на подсознание аудитории – прием, который часто используется в рекламе той или иной продукции: в соответствии с возрастными рамками аудитории, ее вкусами, привычками выбираются мелодии, которые и сопровождают визуальное изображение. При этом, знакомые и любимые произведения восприни-

маются аудиторией непосредственно, без оценки, на уровне подсознания. Музыкальное сопровождение делает все мультимедийное представление и информацию, сообщаемую им, более запоминающимися. Однако, специалисты, исследовавшие воздействие звуковой информации на усвоение визуального сообщения подчеркивают, что музыка, которая сопровождает значимые действия или диалог на экране, должна быть практически незаметной. Сопровождающая музыка должна оставаться на эмоциональном, подсознательном уровне, а не восприниматься сознательно. Этот вывод еще раз свидетельствует в пользу необходимости разумной интеграции аудио и визуальных элементов.

Таким образом, звуковой ряд мультимедиа-программ, будучи вспомогательным по отношению к визуальному, но в то же время существенно дополняя его, обладает возможностями развития памяти и других составляющих интеллектуальной сферы индивидуальности обучающихся. За счет сочетания вербального (звукоряд) и невербального (видеоряд) представления содержания учебного материала появляются возможности углубленного его изучения. А форма звукового ряда непосредственно может оказывать сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, что, в свою очередь, стимулирует развитие мотивационной сферы.

Представляется необходимым отметить, что, по мнению многих специалистов–разработчиков мультимедийных программ, возможности звука используются далеко не в полной мере. Это объясняется, в первую очередь, тем, что непосредственным предшественником мультимедиа-технологии были слайдовые презентации, в которых отсутствовал какой бы то ни было звук. С другой стороны, невнимание к звуковому способу передачи информации во многих случаях связано с дополнительными издержками на техническое обеспечение, так как не все компьютеры снабжены звуковыми колонками или наушники. Тем не менее, неоспоримым является тот факт, что современные участники коммуникации весьма привычны к восприятию информации на слух и звуковой ряд мультимедиа-программ значительно дополняет зрительный ряд, так как, прежде всего, помогает максимально реализовать учебное содержание. Обратимся к рассмотрению еще одной составляющей мультимедиа – компьютерному видео.

Компьютерное видео – это в буквальном смысле мультимедиа, так как представляет собой сочетание двух способов передачи информации: видеоряда и аудио-сопровождения. Особенностью наглядного видеопредставления учебной информации является то, что для ее сообщения здесь, прежде всего, используется не отвлеченный язык символов и индексов, характерный для науки, а изоб-

разительный, иконический язык конкретного, предметного мира. Основной же отличительной особенностью компьютерного видео является его интерактивный характер, то есть возможность для пользователя самому контролировать работу программы. Традиционные учебные информационные экранные средства – учебное телевидение, видео, диафильмы – отличаются своего рода жесткостью, запрограммированностью и не оставляют пользователю возможности активного участия при работе с ними.

Завершая описание технических возможностей мультимедиа, нельзя не остановиться на такой, неоднократно уже упоминавшейся, черте данного компьютерного дидактического средства, как интерактивность. Под этим термином понимается возможность программы изменять свое “поведение” под влиянием действий, совершаемых пользователем. К интерактивным относят компьютерные дидактические средства, так как только при их использовании в учебном процессе происходит взаимодействие между обучающимся и дидактическим средством. В результате такой интеракции обучающийся в ответ на свои действия получает обратную реакцию, или отдачу, от компьютера. Ученые выделяют два вида обратной реакции – внутреннюю и внешнюю. Внутренняя обратная реакция является непосредственным результатом произведенного действия, она порождается тем же самым контекстом, что и действие. Внешняя же реакция представляет собой оценку действия (похвала, порицание) и генерируется контекстом, внешним по отношению к самому действию. С этой точки зрения, работа с мультимедиа-программами носит интерактивный характер, так как обучающийся может обеспечиваться как внешней, так и внутренней обратной реакцией на свои действия.

Необходимо, однако, отметить, что не все ученые признают значимость такого рода компьютерной интерактивности для учебного процесса, считая ее неполноценной, так как в ответ на действия обучающихся не происходит “подлинных” изменений в информационном потоке, а реакцией на действия студентов выступают заложенные в программу ее разработчиками “порции” информации. Более подробно эта проблема будет освещена в следующем разделе. Но, нам представляется, что роль интерактивности компьютерных дидактических средств для учебного процесса нельзя недооценивать. Интеракция является неотъемлемой чертой, присущей учебному процессу, как, прежде всего, диалогу между обучающим и студентами. Учебная среда представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, направленных на достижение определенной учебной цели, и эффективность учебного процесса в целом зависит от участия в этом процессе каждого отдельно-

го звена. Следовательно, взаимодействие на уровне “студент-компьютер” может способствовать интерактивной целостности всего учебного процесса. Более того, в процессе взаимодействия с компьютером у обучающегося появляется больше возможностей для самостоятельного принятия решений в отношении выполнения тех или иных учебных действий, и такого рода интеракция может влиять на развитие волевой сферы студента.

Модуль «Классификации средств обучения»

Основные понятия: дидактические средства обучения, средства новых информационных технологий.

Требования к усвоению понятий:

иметь представление о традиционных и новых средствах обучения;

- приводить примеры средств обучения и давать им краткую характеристику;
- знать педагогические возможности средств обучения, их преимущества и недостатки;
- знать связи традиционных и новых средств обучения с целями, методами и условиями процесса обучения.

Содержательный блок

Дидактический аспект: средства обучения включают печатные, звуковые, изобразительные (аудио и видео учебные материалы, книги и др.), электронные и компьютерные системы (мультимедиа, интернет и др.); средства обладают разными техническими, дидактическими и развивающими возможностями.

Психологический аспект: средства обучения, особенно новых информационных технологий, активизируют психическую деятельность и способствуют развитию индивидуальности, повышению обученности.

Методический аспект: применение средств обучения вариативно, обусловлено целями обучения, уровнем развития индивидуальности школьника, всегда связано со словом учителя (вопросами и заданиями), сопровождающим применение средств. Средства новых информационных технологий требуют компьютерной грамотности, владения и учителем, и учащимися специальными умениями.

Задания

1. Побывайте в компьютерном центре и испытайте на себе возможности средств новых информационных технологий. Опишите свои ощущения.
2. Расшифруйте смысл новой поговорки «не имей сто друзей, а имей один e-mail».
3. Побеседуйте с знакомыми учителями и узнайте их мнение о целесообразности, возможности и необходимости применения различных средств обучения в школе.
4. Вспомните, какие средства обучения вы наблюдали на уроках в своей школе.
5. Напишите, какими средствами обучения вы хотели бы воспользоваться на занятиях в вузе.

Учебно-исследовательская работа студента по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

1. Современный подход к классификации средств обучения.
2. Технические возможности средств новых информационных технологий: современное состояние, проблемы и перспективы.
3. Отношение педагогов и учащихся к средствам обучения.
4. Влияние средств обучения на развитие индивидуальности и личности школьника.
5. Компьютер как средство формирования информационной культуры у школьника.
6. Роль мультимедиа в повышении эффективности процесса обучения.
7. Условия применения электронного учебника в процессе обучения.
8. Разработка школьниками компьютерных обучающих программ как одна из форм проектного обучения.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- какие средства обучения относятся к традиционным, а какие – к новым информационным технологиям?
- какие средства, на ваш взгляд, являются самыми эффективными и почему?
- умеете ли вы работать на компьютере?
- какие средства вы использовали бы в своей педагогической деятельности?

2. Найдите педагогические ошибки и неточности:

- «видеозаписи одинаково приемлемы на уроках любых учебных предметов»
- «все традиционные средства обладают равными дидактическими возможностями»
- «учителю меньше приходится прикладывать усилий при подготовке к уроку с использованием компьютера, чем с использованием демонстрационного оборудования»
- «все средства хороши, когда они работают»

3.5. Современные модели организации обучения

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если - формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения, если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития от модели догматического обучения, затем объяснительно-

иллюстративного, до проблемно-развивающего типа. При этом уровень целостности процесса обучения становился выше и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения. Сущность целостности проблемно-развивающего типа обучения - в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека - гармоничному развитию индивидуальности и воспитанию личности.

Как видим, модели обучения постоянно видоизменяются и уже проблемно-развивающий процесс обучения мы относим к традиционному его типу. Традиционный процесс обучения в настоящее время осуществляется в виде педагогической или андрагогической²⁶ модели. Их лучше рассмотреть, сопоставляя педагогическую и андрагогическую модели обучения²⁷.

Педагогическая и андрагогическая модели обучения. Когда мы говорим о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения. При этом, конечно же необходимо учитывать и другие компоненты процесса – содержание, источники, средства, формы и методы обучения. Но основное в модели - это именно деятельность обучающегося и обучающего.

В самом общем виде можно сказать, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучаемый в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации обучения в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль - это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим.

²⁶ Андрагогика (от греч. aner. andros - взрослый мужчина, зрелый муж - + ago - веду) - наука об обучении взрослых.

²⁷ См.: Змеев С. Наука XXI века. // Высшее образование в России. 1998. № 2, с. 76-79.

В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый – «актор», один из равноправных субъектов процесса обучения. Это происходит в силу особенностей взрослых людей. С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности (хотя в некоторых ситуациях они и могут быть временно зависимы от кого-либо), должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и качеств.

Значение опыта обучаемого в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт преподавателя либо автора учебника. Соответственно, основными видами технологии учебной деятельности являются передаточные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи.

С точки зрения андрагогической модели человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта последнего. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды деловых игр.

В рамках педагогической модели готовность обучаемого к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека, угрозой жизненной неудачи в случае отказа и т.д. Обучаемые согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их учебу можно строить по единому стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами

и критериями, которые помогли бы выяснить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни: основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

В педагогической модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств про запас, без конкретной связи с практикой. Курс обучения строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета.

В рамках андрагогической модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения важной проблемы. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

Исходя из вышесказанного и учитывая особенности незрелых и взрослых обучающихся, в педагогической модели обучения часто декларируемая совместная деятельность обучаемых и обучающихся практически не имеет места. Она принципиально не может осуществляться на этапах планирования, оценивания и коррекции процесса: реализуется частично - лишь на этапах диагностики и реализации процесса обучения. Однако в старших классах (а в перспективе 12-летнее обучение) необходимо стремиться применять андрагогическую модель обучения.

Современные модели организации обучения можно разделить на две группы: к первой относятся модели, в основе которых лежат педагогические концепции (цели-идеалы), ко второй – модели, построенные на новых возможностях дидактических средств обучения. Поворот российского образования к человеку, его обращение на новом витке истории к гуманистическим идеям вызвало повышенный интерес педагогов к построению различных моделей обучения, направленных на развитие сущностных сил человека. Рассмотрим эти концепции.

Человекоцентрированный подход в образовании. Эта модель личностно-ориентированного образования принадлежит известному американскому психотерапевту Карлу Роджерсу,²⁸ который считал, что педагогика, как и терапия, должна помогать человеку быть здоровым, то есть быть самим собой, иметь адекватные представления о своих возможностях и постоянно развиваться. Будучи одним из создателей гуманистической психологии, К. Роджерс с большим доверием относится к человеку. Он считает, что человек по природе добр, заслуживает доверия и способен к позитивному самоизменению. Являясь субъектом своей жизни, он свободен в своих выборах, принятии решений, стремится к проявлению самостоятельности и ответственности, саморазвитию и личностному росту. Все эти свойства характеризуют здорового, нормального человека, они всегда существуют в нем как потенциальные возможности. Чтобы этот человеческий потенциал раскрылся и реализовался, необходимы благоприятные условия жизни и обучения, ориентированные на личность и ее жизненные проблемы. В связи с этим К. Роджерс выделяет два типа обучения: информационное, обеспечивающее простое знание фактов, и значимое учение, дающее обучающимся действенные знания, необходимые им для самоизменения и саморазвития.

Признавая важность всех линий развития человека — психического, социального, профессионального и т.д., К. Роджерс считает приоритетным направлением собственно личностное развитие, становление «полноценно функционирующей личности» и в первую очередь — развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции: «помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка». Обучение, помогающее человеку быть личностью, — это и есть личностно-ориентированное обучение, или, по Роджерсу, значимое учение.

К. Роджерс полагает, что личность полнее всего проявляется и определяет себя в опыте, который включает события, восприятия, ощущения, воздействия и т.д., то есть все, что происходит с человеком в данный момент и доступно сознанию. Поле опыта каждой личности уникально. Содержание индивидуального опыта определяется тем, какие его элементы становятся предметом осознания, то

²⁸ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.

Роджерс К. О групповой психотерапии. – М., 1993.

есть на какие жизненные проблемы направлено внимание индивида, какие жизненные проблемы его занимают или беспокоят. Поэтому педагог, осуществляющий значимое обучение, должен понять эти проблемы, а также увидеть в поле личного опыта ученика те проблемы, которые важны для его развития, но еще им не осознаны как личностно значимые. В этом случае нужно организовать его «встречу с проблемой», включив ее в содержание обучения.

К. Роджерс исходит из того, что источник и движущие силы развития и личностного роста находятся в самом человеке. Поэтому главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь ему понять себя, разобраться в своих проблемах и мобилизовать свои внутренние силы и возможности для их решения и саморазвития. Основываясь на собственном педагогическом опыте, К. Роджерс выделил пять условий личностно-ориентированного (значимого) учения. Первое касается наполненности содержания обучения жизненными проблемами учащихся, создания ситуации учения, в которой бы учащимся в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них лично проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить.

Второе условие обозначается как «реальность личности учителя», который должен быть конгруэнтным, то есть вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками.

Третьим условием является принятие учителем учащегося таким, каков он есть, и понимание его чувств. К. Роджерс подчеркивает необходимость теплого принятия, безусловного позитивного отношения учителя к ученику.

Четвертое условие касается недирективной, диалогичной позиции учителя к источникам и способам получения знаний.

Наконец, пятое условие значимого учения состоит в необходимости учителя опираться на самоактуализирующую тенденцию своих учащихся. Его обучение должно строиться на том, что ученики взаимодействуют с жизненными проблемами, которые хотели бы решить, что они стремятся к росту, не всегда способны найти выход из сложной ситуации, полагаются на учителя и имеют непреодолимое желание творить. Роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций.

Процитируем К. Роджерса: «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо.

Позвольте мне суммировать ответы на вопросы, которые я поставил бы перед собой, если бы был учителем, и выразить их в несколько иной форме. Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает,—сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний—с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи— чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился — стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному, усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей».²⁹

Психолого-дидактическая концепция, основанная на принципе субъективности. Автор этой концепции И. С. Якиман-

²⁹ Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. - №. 1. - С. 164-168.

ская, так же как и К. Роджерс, различает процессы обучения и учения, понимая последнее как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт. Однако если для К. Роджерса ученик выступает как субъект жизни, то для И.С. Якиманской он — лишь субъект познавательной и предметной деятельности. Соответственно этому в качестве основных сфер возникновения и осознания субъектного опыта автор рассматривает не целостную жизнедеятельность, а лишь сферы познания и учебной деятельности.

И. С. Якиманская подчеркивает, что ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении же происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение. Иными словами, исследователь считает, что субъектный опыт — это такой опыт, который приобретается ребенком в основном вне учебного процесса, самостоятельно. Роль же обучения состоит в том, чтобы, выявив особенности субъектного опыта создать условия для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных возможностей.

«Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса».³⁰ (Якиманская И.С. – 1996, с. 26).

Поскольку главное назначение обучения, по И.С. Якиманской, состоит в том, чтобы преобразовывать, шлифовать, обогащать субъективный опыт, то в ее концепции основное внимание уделяется технологии личностно-ориентированного обучения, основанной на реализации принципа субъектности. Основные требования к технологии обучения в свете принципа субъектности состоят в следующем:

- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний;

³⁰ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 26.

- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе.

По И. С. Якиманской, «единицами учения» в личностно-ориентированном образовательном процессе следует считать личностно значимое отношение ученика к учебному тексту, самостоятельность мышления и способ учебной работы, создаваемый и реализуемый самим учеником. Творцом способов является субъект учения — ученик. Учитель их «окультуривает», «опредмечивает», способствует их закреплению и превращению в приемы интеллектуальной деятельности.

Для раскрытия, развития и самореализации личности, считает И.С. Якиманская, нужна разнообразная по содержанию образовательная среда, доступная каждому ребенку. Наблюдая за учеником в образовательной среде, учитель составляет его «познавательный портрет» (характеристику его личностного развития) и выявляет его «познавательный профиль» (тип мышления), что позволяет проектировать дальнейшее личностное развитие ученика.

Позиционно-дидактическая концепция. В основу модели личностно-ориентированного образования, разработанной В.В. Сериковым, положена идея С.Л. Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. Личность — это не набор заданных качеств, а способность человека «быть личностью», то есть проявлять свои отношения к миру и самому себе. Личностно-ориентированное образование — это такое образование, считает В.В. Сериков, которое создает условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смыслотворчества, самореализации, рефлексии и др. Это и есть универсальные личностные способности. Главным условием проявления личностных способностей в образовательном процессе исследователь считает создание личностно-ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной). В чем ее суть?

Это такая ситуация, в которой востребуется проявление личностных функций, то есть ребенок попадает в ситуацию, когда требуется искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать оценку факторам и т.д. В этой ситуации возникает задача, которую

нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне, потому что нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Ориентировка на прежний смысл оказывается неэффективной, неадекватной, и происходит явление, которое психологи называют «ревизия смысла». Ребенок сам находит проблему, противоречие, он выражает обоснованное несогласие с какими-то, утверждениями, находит причину и источники собственной ошибки, ищет собственное объяснение и толкование явления и т.д. Иными словами, в такой ситуации формируется его субъектный опыт. Содержание личностно-ориентированного образования должно включать различные виды таких ситуаций.

Основное внимание в концепции В. В. Серикова уделено педагогической технологии их создания. Предлагаемая им технология основывается на идее реализации трех основных характеристик личностно-ориентированной ситуации: жизненной контекстности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии ее участников. Триада «задача-диалог-игра» образует базовый технологический комплекс, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Проективная модель личностно-ориентированного обучения. В модели, разработанной Н.И. Алексеевым, сущность личностно-ориентированного обучения связывается не только с уникальностью и самобытностью учащегося, но и с неповторимостью личности педагога, с одной стороны, а с другой — с понятием «культурного акта», смысл которого заключается в создании учащимся себя, своей личности посредством самоутверждения в культуре. Педагогическая технология в контексте личностно-ориентированного обучения рассматривается этим автором, во-первых, как авторская (то есть создаваемая самим педагогом с учетом особенностей учащихся, содержания учебного материала, ситуации обучения, своих собственных возможностей) и, во-вторых, как принципиально не инвариантная, поскольку предполагает собственное «доопределение» в конкретных условиях обучения. Поэтому педагог, принимающий идею личностно-ориентированного обучения, должен занять позицию его проектировщика).

Проектирование личностно-ориентированного обучения — особый тип педагогической деятельности, содержание и организационное оформление которого ориентировано на учет:

- типа психического развития учащихся;
- личностных возможностей и особенностей педагога;
- психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета.

Тип психического развития учащихся, по Н.И. Алексееву, детерминирован направленностью обучения — инструментальной или культурологической. В первом случае развиваются, в основном, когнитивные способности личности, рассматриваемые как инструменты познания: память, внимание, мышление, ее самостоятельность и активность в познании; во втором — развивается ценностно-эмоциональная сфера личности, ее личностные отношения к миру, деятельности, себе, ее личностная позиция. Такой подход привел исследователя к различению субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения.

Ориентирами первого являются умения учащихся активно оперировать знаниями, например, перенос их в новую ситуацию, а ориентирами второго — личностные свойства: смысл деятельности, иерархия оценок, развитие рефлексии, самостоятельности, наличие личной позиции и др.

Проектируя личностно-ориентированный образовательный процесс, учитель работает с содержанием обучения. Н.И. Алексеев выделил три группы предметов, которые условно обозначил как структурно-ориентированные (математика, физика, химия, биология и др.), позиционно-ориентированные (история, родной, иностранный язык, право и др.), смысло-ориентированные (литература, предметы искусства). Механизмом усвоения первых выступает рефлексия, поиск «нового» знания, вторых — стереотипизация, поиск инструментальных ориентиров, третьих — персонализация, поиск смыслов (Я — в мире). Такая «личностная» классификация учебных предметов позволяет педагогу проектировать технологию личностно-ориентированного обучения, адекватную как задачам личностного развития учащихся, так и возможностям содержания обучения в их реализации.

Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования. Культурологический подход к проектированию личностно-ориентированного образования разрабатывается в научной школе, руководимой Е.В. Бондаревской, и состоит в следующем.

Личностно-ориентированное образование является закономерным этапом развития гуманистического направления в мировой педагогике. Его теоретические предпосылки созданы русской классической педагогикой, которая, будучи органической частью духовной культуры российского общества, стремилась привнести ее идеалы и ценности в образование и воспитание. Российские педагоги полагали, что главная общественная потребность, удовлетворить которую призвано образование, есть потребность в «истинных людях».

Высшими ценностями образования были обоснованы целостность личности, ее внутренний мир, свобода, индивидуальность, творчество (В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.).

В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С.И. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В.В. Розанов), свободы (Н.И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский) и другие положения, вытекающие из понимания образования как культуросообразного процесса. Основываясь на этих положениях, мы рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, питается ею, а с другой — влияет на ее сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным. Это означает, что основным методом его проектирования и развития должен стать культурологический подход, который предписывает поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

В свете этого компонентами культурологического подхода в личностно-ориентированном образовании выступают:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;

- отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Культурологическое личностно-ориентированное образование — это такое образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Это образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуаль-

ность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию. По отношению к ученику оно выполняет следующие культурные функции:

- помогает обрести ценности и смыслы жизни;
- осуществляет его развитие как человека культуры и целостной личности;
- поддерживает его индивидуальность и творческую самобытность.

Личностная направленность образовательного процесса определяющим образом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают:

- не знание, а личностные смыслы учения и жизни ребенка;
- не отдельные (предметные) умения и навыки, а индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности;
- не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог учителя и ученика;
- не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика.

Автор (Е.В. Бондаревская) использует метод противопоставления не для того, чтобы принизить значение знаниевого, практического, поведенческого или информационного компонента в образовании, а для того, чтобы подчеркнуть их инструментальный характер по отношению к главной ценности — культурному, личностно-смысловому развитию ребенка. Изменение ценностей закономерно ведет к переосмыслению основных образовательных процессов, обеспечивающих их реализацию. В традиционной системе ими являются:

- обучение как вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками;
- развитие основных психических процессов — памяти, внимания, мышления;
- воспитание как направленное формирование личности с заданными свойствами.

А в личностно-ориентированной системе основными образовательными процессами становятся:

- образование личностных смыслов учения и жизни;
- развивающее обучение;

- педагогическая поддержка становления детской индивидуальности;
- воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка.

Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ученику как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения. Из ценностного отношения к ребенку вырастает понимание цели личностно-ориентированного образования — не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Это значит, что содержание личностно-ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный.

Аксиологический компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентации, личностных смыслов.

Когнитивный компонент содержания обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности.

Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию.

Важно признать, что личностный компонент является системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования, и этим оно существенно отличается от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный. Из этого следует, что основные усилия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности. Содержание образования

необходимо наполнить культурными, то есть человеческими смыслами. Возможные средства этого — гуманитаризация, экологизация, эстетизация содержания. Перспективные пути обновления содержания — интеграция в целях создания единого поля смыслов, регионализация, включение в содержание индивидуального опыта и др.

Личностно-ориентированное содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Это авторские технологии, они выращиваются в опыте. Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся. Эти требования обладают свойством универсальности, они могут быть отнесены к любой технологии. Любая педагогическая технология может стать личностно-ориентированной, если будет отвечать указанным требованиям.

Переход к личностно-ориентированному образованию зависит от учителя — его желания, общей и педагогической культуры, личностных качеств. Учитель, в котором нуждается личностно-ориентированная школа, удовлетворяет следующим требованиям:

- имеет ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- проявляет гуманную педагогическую позицию;
- заботится об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей;
- умеет создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- умеет работать с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;
- владеет разнообразными педагогическими технологиями, умеет придать им личностно-развивающую направленность;
- проявляет заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка.

Для реализации такой системы отношений работникам образования необходим достаточно высокий уровень общей и педагогической культуры. Повышение уровня индивидуальной культуры учителя должно сочетаться с работой по созданию культурно-педагогической среды школы. Педагогическая культура личностно-ориентированной, гуманной школы — это целостная культурная среда, в которой охраняется и воспроизводится целостный мир детства, обеспечивается психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие и достижение успеха во всех сферах жизнедеятельности детей, успешное общекультурное и индивидуально-творческое развитие каждого ребенка.

Появление различных концепций личностно-ориентированного образования и соответствующих им моделей обучения в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенности которого состоят в следующем:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъектными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.п., в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;
- подвергается ревизии отношение к ученику как объекту педагогических воздействий и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания им субъектного опыта, индивидуально-личностных способностей, свойств, педагогическая поддержка детской индивидуальности рассматриваются как главные цели образования;

- в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности. Наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий во внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм личностного развития (социализации), важное значение придается персонализации, самоидентификации, стремлению к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития.

Все это знаменует отход педагогики и образовательной практики от парадигмы формирования личности с заданными свойствами и поворот к разработке теории образования как личностно-ориентированного культуросообразного педагогического процесса. В концепциях личностно-ориентированного образования оно рассматривается как целостный педагогический процесс, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Это образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности и, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Личностно-ориентированное образование актуализирует авторские характеристики педагогической деятельности, предъявляя повышенные требования к таким личностным качествам педагога, как осознание смысла своей профессии, выбор ценностей и целей, личная ответственность за детей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательно-воспитательного процесса, качество собственных педагогических «произведений» и др.

Рассмотрим модели обучения, построенные на новых возможностях дидактических средств.

Модель компьютерного обучения. Как и при внедрении всякого другого средства обучения, возникает ряд проблем, связанных с психолого-педагогическими условиями применения компьютера в процессе обучения. В то же время компьютер дает такие возможно-

сти информационного обеспечения учебного процесса, которых до сих пор никогда не было. Возникает серьезная многоаспектная проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, которая позволила бы использовать все его преимущества и избежать потерь, влияющих на качество педагогического процесса и затрагивающих развитие основных сфер человека. Поэтому прежде чем приступить к проектированию учебного процесса с использованием компьютера, преподаватель должен знать методику обучения с применением компьютера. Следовательно, правомерно ставить вопрос о новой модели обучения, которая давала бы преимущества, компенсирующие затраты на приобретение ЭВТ и на овладение навыками работы с ней. Для этого нужен поиск принципиально новых перспективных решений использования компьютера как эффективного средства обучения.

Анализ научного знания позволяет систематизировать и выделить следующие функции компьютера в обучении:

- техничко-педагогические (обучающие и управляющие программы, диагностирующие, моделирующие, экспертные, диалоговые, консультирующие, расчетно-логические);

- дидактические (компьютер как тренажер, как репетитор, как ассистент, как устройство, моделирующее определенные ситуации; компьютер как средство интенсификации учебной деятельности, оптимизации деятельности преподавателя; компьютер как средство, выполняющее функции: оперативного обновления учебной информации, получения оперативной информации об индивидуальных особенностях обучающихся; компьютер как средство корректировки, контроля и оценки их деятельности, ее активизации и стимулирования).

Задача педагогики в этой связи состоит в том, чтобы определить и обеспечить те условия, при которых обозначенные функции действительно достигаются. На практике же эти условия или не выявлены, или не используются, поэтому и функции компьютера реализуются зачастую на примитивном, в педагогическом аспекте, уровне. Что это за условия?

Не претендуя на абсолютную полноту, назовем следующие:

- взаимосвязь применения компьютера и целей, содержания, форм и методов обучения;

- сочетание слова преподавателя и применения компьютера;

- дидактическая структура компьютерного занятия;

- мотивационное обеспечение компьютерного занятия;

- сочетание компьютера и других ТСО.

Вычленение названных условий необходимо для того, чтобы найти разумное, дидактически обоснованное соответствие между

логикой работы компьютера и логикой развертывания учебной деятельности. В настоящее время вторая логика приносится в жертву первой, поэтому компьютеризация обучения не дает должного педагогического эффекта. Установка в школьном классе или вузовской аудитории компьютеров есть не окончание компьютеризации, а начало компьютерного обучения. Рассмотрим подробнее условия компьютерного обучения.

Взаимосвязь компьютера с основными компонентами педагогического процесса. Здесь важно вскрыть целесообразность применения компьютера и его сочетаемость с содержанием, формами и методами обучения. С какой **целью** применяют компьютер? На сегодняшнем этапе применения компьютерного обучения выделены следующие цели:

- по временному фактору: выигрыш во времени при контроле учащихся и их диагностировании, выигрыш в тиражировании и предъявлении контрольных и самостоятельных работ учащихся, обработка результатов и их оперативное доведение до каждого обучающегося и т.п.;

- по степени “охвата” учащихся в учебном процессе: возможность массового обучения на этапе актуализации опорных знаний и способов действий, на этапе отработки репродуктивных умений и навыков;

- по реализации индивидуального подхода к учащимся: каждый работает с компьютером с учетом своего темпа и возможностей;

- по степени “механизации” педагогических операций: интенсификация работы учащегося при подготовке лабораторных и практических работ, работа компьютера в режиме тренажера, репетитора, работа с компьютером над лекционным материалом, на лабораторно-практических занятиях.

В представленном перечне целей видно, что используется только одна сторона компьютерного обучения - это программированное обучение, но только на более совершенной техники. Практика использования систем программирования подтверждает правомерность такого набора целей при решении задачи формирования практических умений и навыков. Но технологии программированного обучения по существу дублируют традиционные методы обучения: оптимизируя операционные и регуляторные компоненты управления деятельностью учащегося, они существенно обедняют и даже разрушают другие ее компоненты (интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный). Поэтому использование целей программированного обучения необходимо, но недостаточно: оно достаточно лишь в узком спектре педагогических ситуаций, связанных

с формированием навыков, но совершенно недостаточно в ситуациях развития основных сфер человека.

Мы не отвергаем приведенную выше номенклатуру целей, но ее необходимо существенно дополнить. В чем ее недостатки? Она предполагает значительное облегчение труда преподавателя, но не направлена на развитие учащегося как субъекта деятельности, ибо в этом случае остается вне поля анализа проблема организации учебной деятельности. С учетом этого основной стратегической линией психолого-педагогического обеспечения компьютерного обучения становится обоснование целостных систем учебной деятельности, сохраняющих и при использовании компьютера, все возможности формирования и развития основных сфер человека. Иначе говоря, необходима номенклатура целей, учитывающая новые педагогические концепции личностно ориентированного обучения и индивидуально-деятельностный подход. Отсюда следует, что вышеприведенную номенклатуру целей необходимо дополнить следующим образом:

- развитие интеллектуальной сферы: развитие мышления (познавательного, творческого), памяти, внимания, качеств ума (сообразительность, гибкость, экономичность, самостоятельность), мыслительных навыков (вычленение, сличение, анализ и пр.), познавательных умений (видеть противоречие, проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и пр.), умений учиться, формирование предметных знаний, умений, навыков;

- развитие мотивационной сферы: формирование потребностей - интеллектуальной, в знаниях, в познании природы, общества, человека, закономерностей мышления и познания, потребности в овладении способами познания и преобразовательной деятельности, воспитание мотивов учения (познавательные интересы, смысл изучения предмета и пр.), мотивов достижения и др.;

- развитие эмоциональной сферы: формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности, воспитание адекватной самооценки;

- развитие волевой сферы: формирование целеустремленности, умения преодолевать мышечные и нервные напряжения, развитие инициативы, уверенности в своих силах, развитие умений владеть собой, обучение знаниям как действовать, как планировать деятельность, как ее осуществлять и вести контроль без посторонней помощи;

- формирование учебной деятельности в целом и основных ее компонентов: управление вниманием обучающихся - разъяснение им смысла предстоящей деятельности - актуализация необходимых

мотивационных состояний - стимулирование целеполагания - создание условий для успешного выполнения учащимися системы исполнительских действий - помощь и коррекция деятельности - оценивание процесса и результата учебной деятельности обучающихся.

Рассмотрим сочетаемость компьютера с содержанием, формами и методами обучения. Опыт отечественной высшей и средней школы как и опыт зарубежной школы показывает, что для применения компьютера по любому предмету практически нет ограничений. Но содержание компьютерного занятия должно обязательно включать данные о способах анализа условия задачи, о поисках способа ее решения, о способах контроля за правильностью решения. То есть в содержание необходимо включать данные о всех типах рефлексии - интеллектуальной, личностной и межличностной: учитывать как учащиеся понимают логику компьютерного обучения, смысл требований и пр.

Применение компьютера должно учитывать сложившиеся формы обучения. Современные формы обучения независимо от типа школы имеют следующую инвариантную структуру:

- актуализация опорных знаний и способов действий;
- формирование новых понятий и способов действий;
- применение знаний, формирование умений.

Как сочетается с выделенными этапами компьютер? Много зависит от специфики учебного предмета: очень трудно формализовать знания по гуманитарным предметам (хотя это и временные трудности), трудно также с помощью компьютера развивать творческое мышление. Поэтому второй этап занятия (формирование новых понятий и способов действий) чаще проводится традиционными (вербальными) методами. Первый и третий этапы как показывает опыт применения компьютеров в учебном процессе и наши исследования вполне поддаются компьютеризации.

На этапе “актуализации” компьютер может восполнить недостающие у учащихся знания независимо от того, по какой причине они у него отсутствуют, поможет ему вспомнить необходимые опорные знания и способы действий. Учитель при этом может получить информацию об уровне актуализации знаний всех учащихся. Все это создает определенные предпосылки успешности обучения на других этапах.

На этапе “применения” компьютерное обучение может полностью погрузить учащихся в самостоятельную деятельность.

Приведенная выше структура занятия носит название дидактической структуры. Наряду с ней существует психологическая структура занятия. Для компьютерного обучения нами предлагается следующая структура:

- управление вниманием учащихся на занятии: включение их в деятельность в его начале, организация внимания при смене деятельности, поддержание непроизвольного и произвольного внимания на необходимое время;

- раскрытие смысла предстоящей деятельности: каждому учащемуся самому нужно осознать смысл предстоящей деятельности. Только тогда у него возникнет желание что-то делать, только тогда он включится в активную деятельность. Для этого учащийся должен получить информацию о предмете потребности, позволяющую ему ясно представить, какие знания ему надо усвоить, какими способами овладеть, что необходимо делать и почему это необходимо;

- актуализация мотивационных состояний: учащийся под влиянием педагогических воздействий осознает свои побуждения и действует, побуждаемый значимым в данной ситуации мотивом;

- совместное с учащимися целеполагание: формулирование проблемы, целей предстоящей деятельности;

- формирование системы учебных действий (планирующие, ориентировка в деятельности, исполнительские);

- формирование способов контроля за своими действиями;

- формирование самооценки, отношения к процессу и результату деятельности.

Как приведенную выше психологическую структуру компьютерного занятия реализовать практически? Рассмотрим инвариантный сценарий модели компьютерного занятия.

На первых двух этапах психологической структуры создается высокая личностная заинтересованность учащихся с помощью информации вводимой на дисплей монитора компьютера:

- информация о необходимости учения, значимости знаний;

- информация об актуальности и практической значимости обучающей программы, предъявляемой компьютером;

- информация, помогающая настроиться на работу, сосредоточить внимание;

- информация настраивающая на самообразование и развитие познавательного интереса;

- информация, объясняющая важность и актуальность выбранной темы изучения;

- информация, объясняющая, что в обучающей программе имеются специальные средства, помогающие преодолению трудностей;

- одобрительная информация о правильном отношении обучаемого к образованию, к необходимости стремления к новым знаниям;

- одобрительная информация о правильном выборе профессии (специальности), о важности обучения рациональным способам учения;

- информация, объясняющая, что в обучающей программе имеются средства, способствующие развитию инициативы и волевых качеств.

На третьем этапе с помощью компьютера вводится:

- информация о том, где реально могут пригодиться получаемые знания;

- информация, подчеркивающая те вопросы, которые демонстрируют определенные приемы учебной деятельности;

- информация объясняющая как в случае затруднения обращаться за помощью, какой вид помощи выбрать;

- информация, требующая проявления максимума самостоятельности при выполнении заданий;

- информация подчеркивающая, что рассматриваемая ситуация развивает умение ставить цели учебной деятельности;

- информация объясняющая, что в случае затруднения будет выдаваться дополнительная информация, ставиться вопросы, помогающие решению рассматриваемых проблем;

- информация, подчеркивающая, что решение этих проблем способствует формированию определенных умений;

- информация, подчеркивающая, что действия, осуществляемые обучающимися, формируют умения учебной и профессиональной деятельности;

- информация, объясняющая, что в случае затруднений будут выдаваться вспомогательные задания или алгоритмические предписания.

На четвертом этапе происходит сознательный выбор учащимися цели деятельности, выбор решения как действовать. На этом этапе осуществляется создание индивидуальной установки на выполняемую деятельность. Возможности компьютера здесь ограничены и лучше этот этап проводить в процессе живого общения между педагогом и обучающимися.

На заключительных этапах психологической структуры компьютерного занятия вновь можно использовать компьютер и дать возможность учащимся выбрать вид помощи. В случае затруднений предложить дополнительные вопросы или информацию, учебные задачи, алгоритмические предписания. Центральной задачей преподавателя на этих этапах является моделирование с помощью компьютера индивидуальной деятельности обучающихся. Приведем сценарий дифференцированных вспомогательных обучающих воздействий.

Учащимся предъявляется задание, в случае затруднений обучающая программа предлагает:

- “выберите помощь”: 1) подсказка, 2) правильный ответ без объяснения, 3) правильный ответ с объяснением;

- “нужна ли помощь?": 1) попробуйте ответить еще раз; 2) устраните ошибку; 3) правильный ответ с объяснением;

- помощь в доброжелательной форме с нарастающей степенью подсказки, приводящей в итоге к правильному ответу; - указание на причину затруднений, другое;

- дополнительную информацию, заставляющую обучаемого задуматься над тем, к чему он должен стремиться, чтобы найти правильное решение;

- дополнительные вопросы типа “Что дано?” “Что нужно найти?”

- вспомогательные учебные задачи, проблемные вопросы, которые помогут определить принцип решения основной задачи;

- выполнить алгоритмические предписания;

- мотивационные указания, дополнительные указания.

Таким образом, модель компьютерного занятия должна быть многогранной или полифункциональной: формировать не только знания, но и развивать обучаемых, вовлекать их в сферу разносторонней психической деятельности. На этой основе происходит развитие интеллекта, мотивации, воли и пр. Поэтому модель компьютерного занятия должна быть также процессуальной. Процесс - это не только изменение, но и ряд генетически преемственных стадий развития, соответствующих этапам компьютерного обучения. Модель должна также отвечать критериям противоречивости и проблемности, вариативности и гибкости.

Как уже отмечалось, компьютерное занятие не предполагает стопроцентного использования своего времени на работу компьютера. Поэтому необходимо рассмотреть проблему сочетания слова преподавателя и использования компьютера. Можно выделить несколько форм такого сочетания:

- первая форма сочетания: преподаватель руководит работой обучаемых с компьютером, знания об объекте изучения они извлекают сами;

- вторая форма сочетания: знания об объекте изучения обучаемый получает от преподавателя, а компьютер служит подтверждением или конкретизацией вербальных сообщений;

- третья форма сочетания: на основании работы с компьютером, осуществленной учащимися, преподаватель решает совместно с ними учебную проблему;

- четвертая форма сочетания слова преподавателя и использования компьютера: опираясь на информацию, заложенную в компьютер, педагог сам решает проблему (и показывает ее решение) монологическим методом.

В зависимости от рассмотренных форм сочетания, компьютерное занятие может быть проведено различными методами обучения:

- алгоритмическим и исследовательским методами при первой форме сочетания;

- монологическим и диалогическим методами обучения при второй форме;

- при третьей форме сочетания действий преподавателя и применения компьютера доминирующими методами будут диалогический и эвристический;

- наконец, четвертая форма сочетания предопределяет применение монологического метода обучения.

Эффективность проведения занятия с компьютерным сопровождением зависит от многих факторов. К ним, как известно, относятся: содержание учебного материала (его противоречивость, насыщенность математическим аппаратом или гуманитарным содержанием, возможность его программирования, создания проблемных ситуаций и др.), форма проведения занятий (урок, лекция, практическое занятие, коллоквиум, консультация и др.), выбранная преподавателем форма сочетания компьютера с применяемыми им методами обучения, актуальный уровень развития у учащихся интеллектуальной, мотивационной и других сфер, наконец, уровень методического мастерства преподавателя и его умение отбирать и применять программные педагогические средства (ППС).

Таким образом, модель компьютерного занятия как дидактическая система включает номенклатуру целей обучения знаниям и умениям, целей развития основных сфер человека, целей формирования учебной деятельности; характеристику содержания учебного материала, критерии его отбора для создания программных педагогических средств, связи программного материала с остальным содержанием занятия; характеристику дидактической структуры занятия; мотивационное его обеспечение; указания на формы связи деятельности преподавателя и применения компьютера и связанное с ним сочетание методов обучения. Педагогическая эффективность компьютерного занятия зависит от ряда выше названных факторов и от того насколько реализован замысел, представленный в его модели.

Модель дистанционного обучения. В нашей стране разрабатывается Единая система дистанционного образования (ЕСДО). Ди-

станционное образование разрабатывается достаточно быстро и эффективно как за рубежом, так и в нашей стране (А.А. Андреев, Н.И. Гендина, Р.С. Гиляревский, А.И. Змитрович, А.Д. Иванников, Д.В. Куракин, Г.А. Кручинина, Тихомиров В.П., Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.). Дистанционное обучение (ДО) - это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени.

Дистанционное образование - это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения для достижения и подтверждения обучаемым определенного образовательного ценза, который становится основой его дальнейшей творческой и/или трудовой деятельности.

Информационно-образовательная среда ДО представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, и ориентируется на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличаются следующие характерные черты:

Гибкость. Возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины.

Модульность. Возможность из набора независимых учебных курсов - модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

Параллельность. Параллельное с профессиональной деятельностью обучение, то есть без отрыва от производства.

Охват. Одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т.д.) большого количества обучающихся. Общение через сети связи друг с другом и с преподавателями.

Экономичность. Эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней снижает затраты на подготовку специалистов.

Технологичность. Использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных

технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство.

Социальное равноправие. Равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

Интернациональность. Экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

Новая роль преподавателя. ДО расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно усовершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Позитивное влияние оказывает ДО и на учащегося/студента, повышая его творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения.

Качество ДО не уступает качеству очной формы получения образования, а улучшается за счет привлечения выдающегося кадрового профессорско-преподавательского состава и использования в учебном процессе наилучших учебно-методических изданий и контролирующих тестов по тем или иным дисциплинам.

Цель обучения. Приобретение обучаемым системы умений и знаний, которые формируются в соответствии с моделью специалиста и госзаказом.

Содержание обучения. Педагогическая модель социального заказа. Процесс обучения, методы и организационные формы его реализации определяются его содержанием.

Объект обучения. Пользователи образовательных услуг ДО являются объектами данной формы получения образования (студенты, слушатели, обучаемые и т.д.). Слушатели ДО в отличие от учащихся и студентов традиционных форм получения образования, должны проявлять большую настойчивость, стремление к знаниям, организованность, умение работать самостоятельно и иметь навыки работы с компьютером и телекоммуникационными средствами связи.

Субъекты обучения. Субъектами ДО являются преподаватели. Преподаватель - главное звено в обеспечении высокой эффективности образовательного процесса ДО. Значительная специфика деятельности преподавателя ДО вызвала необходимость ввести термин тьютор. Это - преподаватель-консультант, который должен знать основы фундаментальной информатики и телекоммуникаций, его образованность должна иметь опережающий характер.

Методы обучения. Дистанционная форма включает пять общедидактических методов обучения: монологический, показательный, эвристический, программированный и исследовательский. Они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Средства обучения. В образовательном процессе ДО используются как традиционные, так и инновационные средства обучения, основанные на применении компьютерной техники и телекоммуникаций, а также последних достижений в области образовательных технологий.

Учебно-научная материальная база. Комплекс материальных и технических средств, необходимых для обучения в соответствии с учебными программами. Он включает в себя учебные и учебно-вспомогательные помещения; лабораторное оборудование, технические средства обучения, учебники, учебные пособия и другие учебно-методические материалы. Большая часть учебно-научной материальной базы образует виртуальную информационно-образовательную среду по причине удаленности ее слушателей.

Идентификационно-контрольная подсистема. Особенностью входного контроля ДО является оценка уровня развития учащегося, и построение соответствующего социально-психологического портрета с тем, чтобы выбрать эффективные средства и методы обучения. В традиционном процессе контроль служит, в основном, для конкурсного отбора кандидатов на учебу. Очевидна возможность и целесообразность рейтингового контроля и непрерывного мониторинга, как положительной инновации ДО.

Принципы обучения: соответствие дидактического процесса закономерностям учения; ведущая роль теоретических знаний; единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; стимуляция и мотивация положительного отношения обучающихся к учению; соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в обучении; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя; системность и последовательность в обучении; доступность; прочность овладения содержанием обучения.

Из дополнительных принципов применительно к ДО наиболее значимым является:

гуманистический принцип ДО: направленность обучения и образовательного процесса к личности; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, соответствующими избранной профессии, для развития и проявления твор-

ческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств;

принцип целесообразности применения новых информационных технологий. Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека;

принцип безопасности. Этот принцип включает широкий спектр мероприятий, касающихся защиты секретной информации, распространения ложной информации, исключения недобросовестности и фальсификации обучения и др.;

принцип опережающего образования. Этот принцип образования заключается не только в передаче новому поколению уже накопленного научного и культурного наследия прошлых поколений, но и в формировании его сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

Модель концентрированного обучения. Кратко рассмотрим основные положения концепции и технологии **концентрированного обучения**, цель которого заключается в ликвидации многопредметности учебного дня, калейдоскопичности ощущений и впечатлений при формировании знаний, раздробленности процесса познания и создания такого процесса обучения, когда вместо шести предметов на шести уроках в течение учебного дня (и четырнадцати предметов в течение учебной недели) изучается от одного до трех предметов. Идея концентрированного обучения не нова ее впервые высказал Я.А. Коменский, потом эту идею поддерживали многие ученые (И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, В.В. Розанов, П.П. Блонский) и реализовали на практике как отдельные педагоги (Г. Тоблер, Б.Ф. Райский, М.П. Щетинин), так и ряд стран (США, Швеция, Германия и др.).

В 80-е годы XX века вновь обратились к реализации концепции концентрированного обучения и стали разрабатывать на ее основе соответствующие технологии (интегрированный учебный день, бинарное обучение, концентрированное обучение отдельным предметам, концентрированное изучение циклов учебных дисциплин).

Модель концентрированного обучения - это такая организация учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредотачивается на изучении одного-двух предметов за счет сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин, концентрации

изучения учебного материала на определенных (достаточно длительных - до нескольких недель) повторяющихся отрезках времени. В зависимости от единицы укрупнения (учебный предмет, учебный день, учебная неделя) может быть несколько разновидностей таких технологий (Г.Г. Ибрагимов).

Может быть модель концентрированного изучения одного предмета. Продолжительность погружения в предмет определяется при этом особенностями содержания и логики его усвоения учащимися, общим числом отводимых на его изучение часов. В этом случае общее годовое количество часов делится примерно поровну на четыре части. Далее по 4-6 уроков в день изучается только этот предмет в течение времени, отводимого учебным планом на изучение этой части. Получается, что в течение учебного года происходит четыре погружения в один предмет.

Другая разновидность модели предполагает укрупнение второй организационной единицы - учебного дня. Количество учебных предметов в течение недели не меняется и соответствует учебному плану, но их изучение концентрируется во времени: в течение учебного дня изучается два-три предмета.

Третья разновидность предполагает укрупнение учебной недели. Количество предметов запланированных на год не меняется и соответствует учебному плану, но меняется структура учебной недели: в течение учебной недели изучается не более двух-трех дисциплин.

Многими учеными указываются несомненные достоинства модели концентрированного обучения:

- устранение многопредметности и разбросанности расписания снимает нервное напряжение учащихся и учителей, благотворно сказывается на физическом состоянии и здоровье детей;
- укрупнение организационных форм процесса обучения способствует целостности (по крайней мере снимает раздробленность) в развитии мотивационной сферы (нет постоянной смены мотивов учения), интеллектуальной (концентрируется внимание на относительно завершенном блоке учебного материала, успешно формируются способы умственных действий, плодотворно развиваются познавательные и учебные умения, системно и основательно усваиваются знания) и других сфер;

- концентрация обучения дает значительную экономию учебного времени.

Модель проектного обучения. Данная модель сложилась на основе метода проектов, который возник еще в 20-е годы нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Но для чего, когда? Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. Где, каким образом? Учитель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся проблема, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней - стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с практическими с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но не-

достаточно продуманно и последовательно и постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный результат, готовый к внедрению. Умение пользоваться методом проектов, групповым обучением - показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающие, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, ис-

следовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий и пр.);
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола", статистических методов, творческих отчетов, просмотров, пр.).
6. Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других, выдвигаться учителями

с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В-третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

7. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса школьной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов, особенно рекомендуемые органами образования, относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, кстати, достигается вполне естественная интеграция знаний.

Ну, например, очень острая проблема городов - загрязнение окружающей среды отходами быта. Проблема: как добиться полной переработки всех отходов? Тут и экология, и химия, и биология, и социология, и физика. Или такая проблема: отечественные войны 1812 и 1941-45 годов. Здесь не только история, но и политика, этика. Или: проблема государственного устройства США, России, Швейцарии. Здесь потребуются знания из области государства и права, международного права, географии, демографии, этноса и пр. Или: Золушка, Белоснежка и Царевна Лебедь в сказках народов мира. Эта проблема для младших школьников, а сколько здесь потребуется от ребят поисков, смекалки, творчества. Тем для проектов неисчерпаемое множество и перечислить хотя бы наиболее, так сказать, "целесообразные", - дело совершенно безнадежное, поскольку это живое творчество, которое нельзя никак регламентировать. Другое дело, если мы хотим использовать не просто метод проектов, а телекоммуникационных проектов, нам следует абсолютно четко уяснить, что это такое и в каких случаях в школьной практике они могут ис-

пользоваться. Результаты выполненных проектов должны быть материальны, то есть как-либо оформлены (видеофильм, альбом, бортжурнал "путешествий", компьютерная газета, альманах и т.д.). В ходе решения какой-либо проектной проблемы учащимся приходится привлекать знания и умения из разных областей: химии, физики, иностранного и родного языков.

Типология проектов. Метод проектов, обучение в сотрудничестве находят все большее распространение в системах образования разных стран мира. Причин тому несколько и корни их не только в сфере собственно педагогики, но, главным образом, в сфере социальной:

необходимость не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, то есть умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, пр.);

актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Если выпускник школы приобретает указанные выше навыки и умения, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах.

Для того, чтобы овладеть методом проектом, необходимо, прежде всего, знать, что проекты могут быть разными и использование их в учебном процессе требует от учителя серьезной подготовительной работы. Давайте разберемся с самими проектами, их типологией.

Прежде всего, определимся с типологическими признаками. Таковыми, с нашей точки зрения, могут быть:

- доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный, пр.
- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
- характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
- количество участников проекта.

- продолжительность проекта.

В соответствии с первым признаком можно наметить следующие типы проектов: исследовательские; творческие; приключенческие, игровые; информационные проекты; практико-ориентированные проекты.

По второму признаку - характеру координации проекты могут быть: с открытой, явной координацией; со скрытой координацией.

Что касается характера контактов, то проекты могут быть: внутренними или региональными; международными (участники проекта являются представителями разных стран).

По количеству участников проектов, можно выделить проекты: личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах); парные (между парами участников); групповые (между группами участников). В последнем случае очень важно правильно, с методической точки зрения, организовать эту групповую деятельность участников проекта (как в группе своих учеников, так и в объединенной группе участников проекта различных школ, стран и т.д.). Роль педагога в этом случае особенно велика.

И, наконец, по продолжительности проведения проекты могут быть: краткосрочными (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы). Такие небольшие проекты могут быть разработаны на одном - двух уроках; средней продолжительности (от недели до месяца); долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

Как правило, краткосрочные проекты проводятся на уроке (двух-трех) по отдельному предмету, иногда с привлечением знаний из другого предмета. Что касается проектов средней и значительной продолжительности, то такие проекты обычные или телекоммуникационные, внутренние или международные являются междисциплинарными и содержат достаточно крупную проблему или несколько взаимосвязанных проблем и тогда они могут представлять собой программу проектов.

Характер оценки детей и их учебной деятельности в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать такую деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При этом и здесь, как и при обучении в сотрудничестве оценка обязательно должна выражаться в виде отметок. Это могут быть самые разнообразные формы поощрения вплоть до самого обычного:

"Все правильно. Продолжайте" или "Надо бы остановиться и подумать. Что-то не клеится. Обсудите". В проектах игровых, предусматривающих соревновательный характер, может использоваться балльная система. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты. Но отслеживать работу все равно необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если такая помощь потребуется (но не в виде готового решения, а в виде совета). Другими словами, внешняя оценка проекта (как промежуточная, так и итоговая) необходима, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов. Учитель или доверенные внешние эксперты проводят постоянный мониторинг совместной деятельности, но не навязчиво, а тактично в случае необходимости приходя на помощь ребятам.

Типы проектов по доминирующему методу):

- исследовательские. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов;
- творческие. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.);
- приключенческие, игровые. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результа-

ты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая, приключенческая;

- информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты также, как и исследовательские требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, его актуальность - методы получения (литературные источники, средства СМИ, базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение "мозговой атаки" и пр.) и обработки информации (их анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) - результат (статья, реферат, доклад, видео и пр.) - презентация (публикация, в том числе в сети, обсуждение в телеконференции и пр.). Структура исследовательской деятельности с целью информационного поиска и анализа имеет следующий вид: предмет информационного поиска - поэтапность поиска с обозначением промежуточных результатов - аналитическая работа над собранными фактами - выводы - корректировка первоначального направления (если требуется) - дальнейший поиск информации по уточненным направлениям - анализ новых фактов - обобщение - выводы, и так далее до получения данных,

удовлетворяющих всех участников проекта - заключение, оформление результатов (обсуждение, редактирование, презентация, внешняя оценка);

- практико-ориентированные. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта.

Типы проектов по характеру координации:

1) с открытой, явной координацией. В таких проектах координатор проекта участвует в проекте в собственной своей функции, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников (например, если нужно договориться о встрече в каком-то официальном учреждении, провести анкетирование, интервью специалистов, собрать репрезентативные данные, пр.)

2) со скрытой координацией. В таких проектах координатор не обнаруживает себя ни в сетях, ни в деятельности групп участников в своей функции. Он выступает как полноправный участник проекта (один из...). Примером таких проектов могут служить известные проекты, организованные и проведенные в Великобритании (Кембридж, Б. Робинсон), в которых в одном случае профессиональный

детский писатель выступал как участник проекта, стараясь "научить" своих "коллег" грамотно и литературно излагать свои мысли по различным поводам. В конце этого проекта был издан интереснейший сборник детских рассказов по типу арабских сказок. В другом случае в качестве такого скрытого координатора экономического проекта для учащихся старших классов выступал британский бизнесмен, который также под видом одного из деловых партнеров пытался подсказать наиболее эффективные решения конкретных финансовых, торговых, других сделок. В третьем случае для исследования некоторых исторических фактов в проект был введен профессиональный археолог, который, выступая в роли престарелого, немощного специалиста, направлял "экспедиции" участников проекта и просил их сообщать ему обо всех интересных фактах, найденных их участниками, задавая время от времени "провокационные вопросы", которые заставляли участников проекта еще глубже вникать в проблему.

Модуль «Современные модели обучения»

Основные понятия: модель обучения.

Требования к усвоению понятий:

- знать сущность модели обучения;
- давать характеристику модели обучения как дидактической категории;
- знать сложившиеся в отечественной теории и практике образования модели обучения;
- раскрывать содержание моделей обучения на конкретных примерах;
- иметь представление о зарубежных моделях обучения;

Содержательный блок

Дидактический аспект: модель обучения - систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, подразделяется на два вида моделей – педагогические и андрагогические. Современные модели организации обучения делятся на две группы: 1) модели, в основе которых лежат педагогические концепции (цели-идеалы), 2) модели, построенные на новых возможностях дидактических средств обучения.

Психологический аспект: современная модель обучения отражает психологические закономерности организации и осуществления процесса обучения обучающихся разного возраста и в разных условиях.

Методический аспект: классификации современных моделей обучения свидетельствуют о вариативности организации и осуществления процесса обучения, о возможности учета особенностей развития индивидуальности обучающегося, условий, в которых протекает процесс обучения.

Задания

1. Подберите характерные признаки той модели обучения (возможно, не одной), которая использовалась в вашей школе.
2. Определите, какая модель обучения используется преподавателями вуза. Найдите факты, подтверждающие реализацию модели обучения в вузе.
3. Попробуйте составить собственную модель обучения для конкретной школы (вуза).

Учебно-исследовательская работа студента по написанию реферата, курсовой и дипломной работы. Возможные темы:

1. Современные модели обучения: сущность, классификации.
2. Андрагогическая модель обучения.
3. Теория и практика проблемно-развивающего обучения.
4. Место объяснительно-иллюстративного обучения в современной системе образования.
5. Достоинства и недостатки концентрированного обучения.
6. Реализация модели компьютерного обучения в современных условиях.
7. Особенности дистанционного обучения.
8. Разновидности моделей личностно-ориентированного обучения.

Контрольный блок

1. Ответьте на вопросы:

- что такое модель обучения?
 - что представляют собой современные модели обучения?
 - что является главной характеристикой современной модели обучения?
 - какая модель обучения вам представляется лучшей и почему?
 - почему появляются новые модели обучения? каковы факторы?
 - какую модель обучения вы хотите реализовать в своей педагогической деятельности?
2. Найдите педагогические ошибки и неточности:
- «ни одна из современных моделей не может быть реализована»
 - «самое главное, чтобы в модели были представлены условия, в которых происходит процесс обучения»
 - «если у учителя не будет в достаточном количестве нужных пособий, никакая модель обучения не поможет».

Литература к третьей главе

1. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
2. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование. 1997. №4.
3. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М., 1994.
4. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерми-

нанты и последствия // Вестник МГУ. 1996. Сер. XIV. Психология. №4.

5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
6. Вержбицкий В.В., Попов В.В. Подготовка к созданию в России национальной системы дистанционного образования // Дистанционное образование. 1997. №2.
7. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М., 1995.
8. Дистанционное обучение. Learning Space: Учебное пособие: В 3 кн. / Под ред. А.И. Змитровича. Минск, 2000.
9. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. М., 1998.
10. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
11. Змеёв С.И. Основы андрагогики. - М., 1999.
12. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика. – Казань, 1998.
13. Компьютерные телекоммуникации - школе /Под ред. Е.С. Полат - М., 1995
14. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
15. Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1985.
16. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. - М., 1997.
17. Сериков В.В. Образование и личность. – М., 1999.
18. Тихомиров В.П. Основные принципы построения Системы дистанционного образования России // Дистанционное образование. 1998. №1.

- 19.Хуторской А.В. Дистанционные технологии обучения // 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / Под ред. В.С. Леднева, Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 1999.
- 20.Хуторской А.В. Понятия и принципы дистанционной педагогики // Школа-2000. Концепции, методики, эксперимент / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 1999.
- 21.Школьные технологии. 2000, № 1-3.
- 22.Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.