

Глобальні тенденції реформування

Отсутствует понимание или желание понимать тот факт, что качество образования — это не только качество результата, но и качество процесса и что результаты в образовании бывают разные: не только те, которые измеряются количественно и квалитетически в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля, но и иные, отдаленные, с трудом поддающиеся аналитическому разложению в ходе критериального контроля, связанные в первую очередь с воспитывающей и развивающей функциями обучения.

Если в этом процессе изменить некоторые составляющие, например контрольно-оценивающую (что и происходит сегодня с введением Единого государственного экзамена), то это неминуемо влечет за собой изменения в содержании образования и технологиях обучения, и тогда эти самые отдаленные результаты либо становятся вообще недостижимыми, либо принимают незапланированные и уродливые формы. Такова сущность и логика процесса обучения.

Это знают студенты третьего курса педагогических вузов. Это не могут не понимать люди, руководящие нашим образованием. Что заставляет их принимать решения, фактически отбирающие у школы ее основное предназначение — воспитание, развитие, социализацию и самоопределение своих учеников (а вовсе не подготовку к поступлению в вуз)?

Отнесем этот вопрос к числу риторических и обратим внимание на то, что эти, не всегда объяснимые, метаморфозы отечественного образования заявляются как необходимость соответствовать европейским и мировым стандартам качества образования. Так ли это?

К числу современных глобальных образовательных тенденций относятся:

- научить жить и работать вместе, в команде, в группе; принимать на себя ответственность и предотвращать конфликты;
- научить учиться, т. е. ориентация образовательной деятельности на активное освоение человеком способов добывания новой информации;
- постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременно идущей адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности;
- самоактуализация и самоопределение обучающегося в процессе обучения как главный показатель успешности образовательной деятельности;
- подготовка к активному освоению ситуации социальных перемен и др.

Ориентация образовательных учреждений на эти цели и перспективные виды деятельности требует принятия иных принципов и подходов к отбору и конструированию содержания образования, обновлению организационных форм, разработке и конструированию инновационных технологий обучения. Эта работа в значительной степени перемещается в конкретное учебное заведение, в него включаются как педагогические коллективы, так и

отдельные учителя.

Проблемы

Такая образовательная ситуация, затрагивающая как содержательную, так и процессуальную стороны обучения, формирует социальную потребность в учителе, способном самостоятельно осуществлять проектировочную функцию в условиях выбора образовательных альтернатив.

Однако в условиях самостоятельного и не всегда научно апробированного выбора и конструирования учителем, педагогическим коллективом дидактических средств актуальной становится педагогическая защита ребенка от неграмотных «новаторов» и опасных «инноваций». Подобная ситуация с особой остротой ставит проблему подготовки учителя к педагогически и психологически обоснованному конструированию образовательных технологий как механизма реализации гуманистической идеи в образовании.

Подготовка учителя-гуманиста, который не только является носителем данной педагогической ориентации, но и владеет набором профессиональных качеств и техник, позволяющих воплощать эти идеи при создании и реализации собственных образовательных проектов, становится одной из наиболее значимых проблем как в системе вузовского обучения, так и в последипломном образовании педагога.

При наличии высокой степени целостности и углубленной проработки на содержательно-целевом, процессуально-деятельностном, оценочно-результативном и контрольно-управленческом уровнях такой образовательный проект может быть квалифицирован как «образовательная технология».

Образовательные проекты, представляемые учителями на научно-практических конференциях, включаемые в материалы педагогической аттестации и конкурсов «Учитель года» и заявляемые как педагогические (образовательные) технологии или технологии обучения, свидетельствуют о недостаточном развитии системно-моделирующего уровня деятельности педагогов и об их ограниченной готовности к выполнению конструкторско-проектировочной функции в контексте идей гуманистической парадигмы образования. . Обучение будущих педагогов проектированию модельных конструкций педагогической реальности во время учебы в вузе затруднено двумя обстоятельствами. Во-первых, традиционная практика изучения теоретических и методологических основ подобного проектирования строится, как известно, в логике отдельных научных дисциплин (философия и социология образования, дидактика, психология) и определяется в большей степени логикой самой науки, нежели - реалиями знания в различных видах во вторых, как известно подобная проектировочная деятельность предполагает достаточно развитую способность учителя к рефлексии собственной практической деятельности, опыт которой, как правило, отсутствует у студента.

Поэтому проблема подготовки педагога, способного решать проектировочные задачи на уровне образовательных технологий, адресована, прежде всего, системе последиplomного образования, и в частности институтам повышения квалификации и переподготовки.

Вместе с тем анализ образовательных проектов, разрабатываемых в настоящее время учителями и педагогическими коллективами, показывает, что они сталкиваются с целым рядом противоречий между:

— различными представлениями учителей, школьной администрации, учеников и родителей о ценностях образования и отсутствием технологических разработок, позволяющих согласовать их между собой;

— гуманистической направленностью целей и принципов функционирования и развития образовательных систем и отсутствием тщательной технологической проработанности этих идей.

Указанное рассогласование приводит к недооценке учителем значимости такого аспекта деятельности, как грамотный и осознанный выбор цели или системы целей педагогической деятельности и их последующей экспликации. При отборе и конструировании содержания образования на уровне учебного предмета, раздела или темы данное противоречие приводит к тому, что в разработках педагогов часто выпадают значимые компоненты содержания образования (например, опыт эмоционально-ценностных отношений):

- неупорядоченность и многообразие трактовок понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» и принцип терминологического единообразия и точности;
- — активное участие педагогов-практиков в конструкторо-проектировочной деятельности при работе в условиях образовательного выбора и несформированность у большинства учителей соответствующей компетентности;
- — интенсивный поток инновационных образовательных ^проектов и их недостаточная научная обоснованность;
- — необходимость подготовки педагогов к такого рода деятельности и отсутствие или недостаточная разработанность целостных дидактических систем обучения педагогов в условиях последиplomного образования, позволяющие достичь поставленных целей. На уровне современной системы последиplomного образования педагогов указанное противоречие отражается в предпочтении многими учителями рецептурно-предписывающего способа преподнесения нового знания в системе повышения квалификации, что часто приводит к преобладанию адаптационной и компенсаторной функций этой системы по отношению к развивающей.

Эта книга — не что иное, как попытка описания путей и способов разрешения перечисленных противоречий. В ее основу положены результаты многолетнего исследования, посвященного теоретическому обоснованию

содержания практики последипломного образования и созданию на этой основе дидактической системы подготовки учителей к конструированию собственных гуманистически ориентированных дидактических проектов. Развиваемая в книге общая концепция может быть представлена в виде следующей тезисной парадигмы.

Тезис 1

Идеология подготовки учителя к созданию собственных технологий обучения заключается в переводе идей гуманистической психологии и педагогики из декларативной в инструментально-технологическую плоскость.

Тезис 2

Подготовка учителя к обоснованному выбору и (или) конструированию образовательной технологии (технологии обучения) предполагает принятие педагогом в качестве оснований для такой деятельности следующих значимых позиций:

— содержание личностного развития человека как субъекта познавательной деятельности (его потребностей в знаниях, в способах деятельности, в отношениях, а также соответствующих им способностей) филогенетически находится в полном соответствии с освоением им основных компонентов содержания образования как отражения социокультурного опыта.

В свою очередь развитие и накопление этого опыта находится в такой же прямой зависимости от развитых потребностей и способностей членов социума, образуя своеобразное «дидактическое кольцо» на содержательном уровне.

Если рассматривать данную закономерность на филогенетическом и социогенетическом уровнях, то речь должна уже идти о «спирали», по которой знания о мире, способы деятельности и отношения как элементы социокультурного опыта и соответствующие им группы познавательных и операционно-деятельностных потребностей членов социума оказываются взаимообусловленными и развиваются параллельно.

Дидактична система

Тезис 3

Данная закономерность находит свое отражение в соответствующем принципе обучения, который требует, чтобы деятельность педагога была направлена на «выращивание» таких потребностей ученика, которые органично соответствуют основным компонентам содержания образования

как отражению социокультурного опыта. Тем самым процесс обучения оказывается замкнут на достижении единой цели — развития потребностей, запросов и способностей личности в процессе усвоения соответствующих компонентов содержания образования.

Тезис 4

Этот принцип, названный нами принципом «дидактического кольца», дает основания для разрешения известного противоречия в педагогической деятельности, связанного с попыткой реализации и ранжирования двух систем целей педагогической деятельности при обучении учащихся («познавательных», «развивающих»), в условиях ограниченного образовательного потенциала школы. Целеполагание на основе этого принципа приводит к созданию целостной системы, которая в отличие от других совокупностей педагогических целей обладает системным качеством по определению.

Тезис 5

Развитие конструкторско-проектировочной функции в деятельности учителя основывается на выявлении взаимосвязи между теми проблемами, с которыми сталкивается педагог, проектируя учебный процесс, и его компетентностью в области современных образовательных стратегий и технологий обучения.

Тезис 6

Сравнительный анализ, педагогических концепций и технологий обучения обладает большим образовательным потенциалом, позволяющим, с одной стороны, развивать профессиональную ориентацию, методологическую компетентность и рефлексивные способности педагогов, а с другой — методологически и теоретически грамотно осуществлять отбор содержания образования на уровне учебного предмета и моделировать процесс обучения в условиях образовательного выбора.

Тезис 7

Осмысление педагогом противоречий и проблем собственной практики в контексте глобальных проблем образования является важнейшим условием и этапом в развитии потребностей педагогов в создании собственных технологий обучения.

Тезис 8

Дидактическая система подготовки учителей к моделированию образовательных технологий включает в себя:

— содержательно-целевой компонент (систему целей педагогической деятельности учителя по развитию личности ученика средствами учебного предмета);

- соответствующую ей систему целей совместной деятельности субъектов последиplomного образования как предмет рефлексивного анализа слушателей;

— комплекс образовательных программ, представленных как система

свободных для выбора образовательных маршрутов;

- алгоритмы моделирования объектов педагогической действительности — содержания образования и учебного процесса;

— теоретическое обоснование и разработку технологии обучения в учреждении повышения квалификации;

— организационно-педагогические условия, включающие оценку возможностей системы последипломного образования и готовности педагогов к осуществлению конструкторско-проектировочной функции в условиях последипломного образования;

— общую систему педагогического мониторинга (измерения, экспертиза, педагогический анализ и самоанализ как продуктов учебно-познавательной деятельности (авторские образовательные проекты), так и наблюдаемых изменений в профессионально значимых личностных качествах обучаемых).

Тезис 9

Логика учебного процесса, направленного на подготовку учителя к моделированию образовательных технологий в условиях последипломного образования, связана с созданием развивающего интегративно-гуманитарного образовательного пространства, в котором ценностно-смысловое и организационно-технологическое поля деятельности, последовательно сменяя друг друга и становясь предметом рефлексивного анализа, приводят к формированию профессиональной гуманистической ориентации и способствуют развитию методологической компетентности педагогов.

Созданная по результатам исследования система обучения позволяет достаточно эффективно готовить учителей к осуществлению проектировочной деятельности. Часть разработанных ими дидактических проектов представлена в приложении.

Для учителей-предметников может вызвать определенный интерес и принести несомненную пользу в практической деятельности представляемый в монографии обзор наиболее эффективных технологий обучения.

Научные идеи и ход исследования неоднократно обсуждались в Институте образования взрослых Российской Академии образования. Автор выражает искреннюю благодарность профессорам Г. С. Сухобской, Е. И. Козаковой, Е. А. Соколовской, А. Е. Марону за ценные советы и замечания, касающиеся анализа теоретико-методологических основ исследования.

Автор глубоко признателен своим друзьям и коллегам из Мурманского областного института повышения квалификации работников образования за помощь и поддержку в проведении экспериментальной части исследования. Самые искренние слова благодарности профессору С. К. Бондыревой за многолетнюю профессиональную поддержку и благожелательное, личное участие в судьбах моих книг.

Теоретические и методологические основы дидактического проектирования
Проблема конструирования образовательных технологий в теории обучения и в практической деятельности педагога.

Если Вы не видите проблему, то Вы являетесь частью этой проблемы.

(Фил Хедяи)

История педагогики — это непрерывная цепь попыток решения выдвигаемых обществом задач, связанных с трансляцией, сохранением социокультурного опыта, с одной стороны, и с развитием личности в процессе обучения — с другой. Эти попытки с различной долей активности предпринимались всегда, но педагогические проблемы приобретают особую окраску в период коренных общественных преобразований.

Для анализа проблем педагогической практики и современной социально-образовательной ситуации в целом возможны два подхода: государственно-управленческий и профессионально-педагогический. Первый предполагает оперирование такими понятиями, как «закон», «программа», «постановление» и т. п., т. е. речь должна идти об образовательной стратегии. Мы полагаем, что для понимания происходящего этот путь малопродуктивен.

Образовательная стратегия — это система, включающая в себя выводы из анализа социально-образовательной ситуации, цели образования, принципы отбора и конструирования содержания образования, взгляд на ученика как участника образовательного процесса, а также связи между этими компонентами.

Обратим внимание, что системообразующим компонентом этой структуры являются вовсе не цели образования, как подсказывает методологическая традиция, а выводы из анализа социально-образовательной ситуации: неверный вывод порождает целую цепочку незапланированных последствий. Так, например, если решим, что основная проблема сегодняшней школы — это трудности поступления в вуз ребят из глубинки, то введение Единого государственного экзамена в форме тестирования кажется естественным, логически верным шагом. И никакие доводы, аргументирующие опасность этого шага, прежде всего, для самой школы, ни даже то очевидное обстоятельство, что удачливый абитуриент, и хороший студент, и уж тем более ответственный специалист — выпускник института — это не одно и то же, на тех, кто не понимает сущностных сторон и отдаленных результатов школьного обучения, не действуют.

Если же мы решимся признать очевидное, что армия беспризорных и безнадзорных детей, подростковый и молодежный экстремизм, бездуховность и граничащая с цинизмом холодная расчетливость выпускников школы («Где хорошо — там и Родина!») есть следствие того, что преобразованиями последних лет из образования (не только из школы!) ушла ее важнейшая составляющая — воспитание, то не надо быть специалистом по дидактике, чтобы понять очевидное: подобное изменение содержания контрольно-оценочного компонента дидактической системы только усугубляет ситуацию, потому что бумерангом отразится на

содержании образования и технологиях обучения.

Если анализировать последние документы, касающиеся реформирования и модернизации образования в стране, если сравнивать их с доводами ученых и педагогической общественности, то вывод очевиден: разница в определении приоритетных проблем и формулировке стратегических целей столь велика, что о единой государственной стратегии в области образования говорить невозможно ввиду отсутствия таковой.

Более того, возникает ощущение, что окончательные решения, касающиеся определения содержания образовательной политики России принимают не философы, не идеологи, не политики, и уж тем более не профессиональные педагоги, а в первую очередь экономисты, т. е. не просто непрофессионалы в той области, которую они собираются реформировать (модернизировать, совершенствовать, развивать...), но люди, для которых главное — это сделать сферу образования если не самоокупаемой, то хотя бы менее затратной.

Печальные последствия вполне предсказуемы.

Между тем сфера образования формулирует свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных, долговременных запросов и человека и общества. Определить приоритеты образования — это значит в первую очередь сформулировать наиболее существенные проблемы и тенденции развития социально-образовательной среды, в которой системе образования предстоит функционировать.

Эти проблемы и тенденции в анализе ведущих специалистов в области философии и теории образования (Б. С. Гершунский, О. Долженко, Е. С. Заир-Бек, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина и др.) сводятся к следующему:

1. Принципиальная неопределенность, многозначность возможных жизненных ситуаций диктуют смену типа социального наследования: от передачи свода прошлых образцов в виде логически завершенной системы знаний и правил — к активному овладению ситуацией социальных перемен, а отсюда — к умению жить и действовать в условиях выбора.

2. Ментальная несовместимость людей и человеческих сообществ (не говоря уже о геноциде, возрождающемся фашизме, тоталитарных политических режимах) — резкое усиление напряженности в человеческих отношениях.

Речь идет не только о ныне живущих, но о нравственном преступлении перед будущими поколениями, которым достается в наследство разобщенный, раздираемый противоречиями и враждой мир. Сфера образования несет свою долю ответственности, ибо причиной этого является сам человек, с одной стороны, лишившийся многих жизненных ориентиров (вера), а с другой — не получающий ответа на важнейшие мировоззренческие вопросы в образовании (Б. С. Гершунский).

3. Глобализация важнейших задач, стоящих перед человеческим сообществом и не имеющих решения на уровне национально-государственной самодостаточности, требует выращивания потребностей и развития способностей у выпускников образовательных учреждений к кооперантной деятельности.

Исходя, в первую очередь из этих проблем, такие организации, как

Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века, Совет по культурному сотрудничеству «Среднее образование для Европы», Совет Европы и др., формулируют задачи образования:

— научить жить вместе, развивая знания о других, их истории культуре, традициях, мышлении, понимать и принимать различия между людьми — социальные, этнические, религиозные, т. е. формировать межкультурную (интеркультурную) компетенцию выпускников образовательных учреждений;

— вырастить стремление и научить приобретать знания в течение всей жизни — познавательная компетенция;

— научить работать вместе (работа в группе, в команде, умение принимать ответственность на себя, предупреждать конфликты, быть готовым к смене производственных и социальных ролей) — социальная компетенция и др.

Готова ли наша отечественная система образования принять подобные цели как методологическую предпосылку для своего развития?

Развитие образовательной практики в России в XX веке — это история возникновения, развития, параллельного существования и противостояния двух педагогических философий.

Слухачам ?

технократическая направленность мониторинга качества образования. Те, кто диагностирует, контролирует и оценивает работу учителя, декларируя приверженность личностно-ориентированному обучению, используют в своей практике критерии и измерители, относящиеся совершенно к другой образовательной концепции.

Действия организаторов образования часто основываются на различных представлениях о том, что есть качество образования; технократический подход к его оценке, основанный на концепциях Всеобщего управления качеством и международных стандартах качества, противоречит аксиологическому, культуротворческому, личностно-ориентированному подходам к проектированию и организации учебно-воспитательного процесса.

Ученые всерьез озабочены реальностью утраты образованием внутренней организации.

«Маятник» образовательной стратегии, качнувшийся тринадцать лет назад в сторону гуманистической педагогики и психологии, достиг своей верхней точки, и сегодня мы наблюдаем медленное, но верное движение назад.

Уходя от целенаправленных, последовательных, методологически и теоретически выверенных гуманистических и демократических преобразований, подменяя их декларациями о «качестве образования», российская школа с неумолимой последовательностью шаг за шагом теряет шанс стать реальным социальным институтом, который позволял бы не только транслировать новые жизненные смыслы и социальные ценности, но и влиять на развитие общественного сознания.

В этой ситуации позиция ответственного и думающего учителя точнее всего характеризуется словом «растерянность»: право выбора обернулось для него бременем выбора. Предназначение профессии и собственная значимость в ней подвергаются столь серьезной ревизии, что приводят порой к уходу из школы самых честных и талантливых.

За этим уходом и этой растерянностью скрываются неудачные попытки сформулировать ответы на главные вопросы:

Какова сегодня миссия школы?

Каковы общественно значимые цели образования?

Что следует вкладывать в такое понятие, как «содержание образования» ?

И наконец, главное для учителя: «В нем, собственно, состоит сегодня мое предназначение как педагога?»

В обобщенном виде разброс мнений, которые в той или иной степени можно считать ответами на эти вопросы, отражен в табл. 1.

Таблица I

Профессиональные приоритеты педагогов

Содержание анкеты	Ответы учителей (% от опр.)
Что Вы считаете главным в учебно-воспитательном процессе?	
1. Формирование глубоких и прочных знаний по предмету	52
2. Развитие мышления и других способностей учащихся	18
3. Активизация познавательной деятельности учащихся	23
4. Организация коллективной и индивидуальной работы учащихся	6
5. Формирование духовно-нравственных отношений и ценностей	45
6. Другое	2
В чем Вы видите конечную цель Вашей педагогической деятельности?	
7. Воспитать свободного и ответственного гражданина	48
8. Помочь учащимся сориентироваться и найти себя в жизни	16
9. Воспитать порядочных людей	78
10. Научить, как выгодно устроиться в жизни	7
11. Сформировать потребность в продолжении образования	11
12. Вызвать желание учащихся посвятить себя профессиям, связанным с моим предметом	9

модель

- как элемент содержания последипломного образования, которое должно быть усвоено слушателями с перспективой переноса и адаптации этого знания и этого способа деятельности в содержание школьного образования;
- как содержание практики последипломного образования, т. е. как деятельность, направленная на решение собственных целей и задач учреждений системы повышения квалификации и переподготовки, связанных с развитием профессионализма педагога;
- как система действий, направленных на создание моделей образовательных структур (образовательных технологий).

Более полное раскрытие содержания этого понятия применительно к сфере образования будет приведено ниже, здесь же следует отметить, что близким по значению к понятию «моделирование» находится понятие «проектирование» — процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта.

Проект как идеальное промысливание предполагает концептуализацию того дела, которое собирается совершить субъект инновационной деятельности в определенном социокультурном пространстве. Для нашего исследования это замечание чрезвычайно важно: оно не только косвенно подтверждает первоначальную гипотезу о необходимости включения в предмет исследования анализа современных образовательных стратегий, но и обосновывает его образовательный потенциал в содержании практики дополнительного профессионального образования.

А. Г. Огурцов в статье «Философия образования и ее фундаментальные принципы» подчеркивает значение таких фундаментальных оснований для успешного проектирования, какими являются принцип увеличения разнообразия и принцип самоорганизации. Первый принцип имеет регулятивное значение, задавая цели и стратегию проектирования, а также в определенной степени задает ориентиры для определения пределов разнообразия педагогических инноваций.

Принцип самоорганизации, по мнению автора, закладывает в основание проектирования синергетический способ мышления, который, в свою очередь, дает возможность при педагогическом проектировании ориентироваться на разнообразие инноваций, спонтанно складывающихся в российской системе образования.

Можно ли проводить аналогии между моделированием и проектированием и

в каких случаях эти два понятия оказываются тождественными по смыслу? Мы полагаем, что если исследователь для своих нужд создает модель уже существующего предмета или процесса, то называть эту модель «проектом» невозможно определению: проект изначально ориентирован в будущее (проект-замысел, проект-план).

Но если педагог мысленно конструирует будущую развивающую среду, учебную программу или технологию обучения, то отвлечение от несущественных свойств, деталей, связей предполагает создание модели — идеального образа реального объекта. Цель такого конструирования, его обращенность в будущее и совершенно определенная направленность на конкретную педагогическую ситуацию, в рамках которой она будет функционировать, позволяют раздвинуть рамки собственно моделирования, превращая создаваемую модель в проект.

Мы уже отмечали выше, что часто эти попытки учителей носят ненаучный, эмпирический характер, между тем как проблема педагогического проектирования в последние годы находит все более полное разрешение в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Характеризуя методологические принципы проектирования образовательных систем, Н. Г. Алексеев определяет их как «совокупность сознательных, рефлекслируемых и бессознательных, неотрефлексированных установок, определяющих по схеме акта деятельности (постановка задач, используемые для их решения средства, общая организация процесса и т. д.) получаемый в итоге продукт».

Если отталкиваться от этого определения, то становится понятной позиция других авторов (В. К. Зарецкий, С. И. Краснов, Р. Г. Каменский, В. К. Рябцев), разрабатывающих различные, порой диаметрально противоположные подходы к проектированию образовательных систем.

Если теоретико-деятельностный подход предлагает распределение, методологизацию мышления профессионалов, расширение его личной (узкопредметной) проблемы до общепедагогических и социальных, то практико-деятельностная ориентация проектирования не претендует на целое, полное владение ситуацией, сужает проблему, определяя границы ответственного субъекта деятельности.

Если в первом случае идет ориентация и на «продукт» (проект, программа), и на «результат» (развитие мыслительных средств человека), причем приоритетной считается ориентация на «результат», то во втором, практико-ориентированном, подходе вектор деятельности явно остается «продуктивным».

Исследование основывается на том принципе, что при разработке дидактической системы подготовки учителей к конструированию

образовательных технологий следует избегать этих крайностей, которые, с одной стороны, могли приводить к депрофессионализации, утере ответственности за «свое» дело (учитель литературы после анализа социально образовательной ситуации в стране заявил: «Все проблемы процесса обучения лежат вне школы, и попытками конструирования образовательных технологий мы ничего изменить не можем»), а с другой — явному «замыканию» на планируемый результат обучения в виде знаний и умений по своему предмету и фактической «потере» ребенка-ученика. Возвращаясь к поставленной выше методологической проблеме — обоснованию значимости и всеобщности фиксированной проблемы как одного из этапов теоретико-деятельностного подхода к проектированию образовательной технологии, мы сочли необходимым провести сравнительный анализ некоторых современных стратегий образования и технологий обучения.

Есть и вторая, не менее важная причина, заставившая нас обратиться к этому вопросу. Мы считаем, что для подготовки **педагога-антропотехника** в условиях как сосуществования, так и противостояния различных образовательных альтернатив в содержание повышения квалификации педагогов должны войти элементы сравнительной педагогики вообще и сравнительной дидактики в частности.

На основе сравнительного анализа образовательных стратегий, моделей обучения и эффективных педагогических технологий с последующим моделированием на этой основе предметного содержания и учебного процесса возможно формирование гуманистической социально-педагогической ориентации, методологической компетентности и развитие рефлексивных способностей педагога.

В задачу следующих параграфов входит описание некоторых элементов сравнительной педагогики, которые могут быть включены в содержание практики дополнительного профессионального образования педагогов как теоретическая основа для решения стоящих перед ними профессиональных конструкторско-проектировочных задач.

Сравнительный анализ образовательных стратегий как теоретико-концептуальная основа дидактического проектирования.

Противоположности, поставленные рядом, становятся более явными.

Бонаventura

Как было отмечено выше, моделирование образовательных технологий в логике теоретико-деятельностного подхода предполагает, что педагог, сталкиваясь с тем или иным противоречием, в собственной практике обучения рассматривает эту проблему, обосновывая значимость и всеобщий характер фиксируемого противоречия; он как бы вменяет свою проблему

максимально большому количеству людей. Это один из этапов моделирования — осмысление своей частной проблемы в контексте глобальных проблем образования.

Для того чтобы педагог имел возможность для такого расширения, в содержание практики последипломного образования может войти сравнительный анализ современных образовательных стратегий и технологий обучения.

Одновременно этот анализ позволяет слушателю системы последипломного образования более точно определиться в своей педагогической ориентации, формирует методологическую компетентность и развивает рефлексивные способности. Это, в свою очередь, способствует реализации конструкторско-проектировочной функции в процессе обучения.

Мы полагаем, что упомянутый анализ целесообразно начать с возвращения к известной в научных кругах дискуссии о противостоянии (совместимости) некоторых образовательных стратегий, чтобы, основываясь на нем, рассмотреть далее соответствующие им дидактические подходы и технологии обучения.

П. Г. Щедровицкий определяет ситуацию в образовании как парадигмальный кризис и начало становления новой педагогической формации, идущей на смену катехизической (наставленческой), эпистемологической (знаниевой) и ныне действующей «инструментально-технологической», которая не отвечает требованиям времени. В. В. Кумарин видел возможность преодоления кризиса в образовании в возврате к идеям и принципам природосообразного образования. А. П. Валицкая, выделяя консервативный «знаниецентрический» унитарный, культуроведческий и культуротворческий типы образования, рассматривает последний как наиболее предпочтительный и отвечающий вызовам времени. По мнению А. А. Пинского, В. Я. Пилиповского и других авторов, сегодня в образовании мы имеем дело с традиционалистско-консервативной, рационалистической и феноменологическо-гуманистической парадигмами.

Мы уже отмечали выше, что отечественную школу можно рассматривать как область противостояний различных образовательных парадигм. Отвечая им, школа становится ареной конкурирующих между собой точек зрения на цели и содержание образования, на эффективность тех или иных технологий обучения, на профессиональную компетентность педагога, в соответствии с той или иной концептуальной идеей в дидактике складываются различные модели обучения, и неверный, неудачный выбор сделанный страной, регионом, школой в сторону той или иной образовательной стратегии, как по цепочке (цели — содержание — методы — результат), рождает целый набор неожиданных, незапланированных педагогических «результатов». Рассмотрим последовательно все элементы этой «цепочки».

Образовательная стратегия — это система, включающая в себя выводы из анализа социально-образовательной ситуации, цели образования, принципы

отбора и конструирования содержания образования, взгляд на ученика как на участника образовательного процесса, а также связи между этими компонентами системы.

Подчеркнем еще раз, что системообразующим элементом здесь являются не цели образования, а вывод из анализа социально - образовательной ситуации.

Различие в понимании того, что происходит со страной и со школой, рождает различные представления о направлениях модернизации образования. Попутно следует отметить, что в практике работы школы понятие «образовательная стратегия» тесно смыкается с другим понятием — «миссия школы», которое нидерландский педагог П. Карстанье определяет как «совокупность целей и связанных с ними убеждений, отношений, форм и методов деятельности, характерных или считающихся характерными для конкретной школы».

На наш взгляд, множество образовательных стратегий — явление, обусловленное не объективной заданностью образовательных реалий, а скорее, предпочтениями различных исследователей, акцентирующих внимание на отдельных сторонах одного явления.

«Формальная» и «материальная», «традиционалистско-консервативная» и «неогуманистическая», «формирующая» и «развивающая», «когнитивная» и «личностная», «авторитарно-императивная» и «гуманная»... — какие бы названия ни принимала та или иная образовательная стратегия, всякий раз перед педагогом-практиком встает, на наш взгляд, следующая проблема: является ли развитие и самоопределение (самоактуализация) ученика в процессе обучения побочным, стихийным, непрогнозируемым и неконтролируемым результатом достижения «основной» цели образования (освоения определенных норм-законов, правил, установок, способов деятельности, уже открытых, освоенных до него), или же истинное предназначение школы как образовательного института состоит в раскрытии, выращивании заложенных в ребенке потребностей и способностей; и тогда содержание образования в его классическом представлении есть только средство для этого развития, и как любое средство может в известной степени варьироваться (вплоть до отказа от отдельных учебных предметов и введения интегрированных курсов)?

В основе любой системы образования изначально лежал принцип самостоятельной, самоорганизующейся деятельности. Школа, училище, университет — это были места, где естественный спрос на знания удовлетворялся предложениями тех, кто мог их дать. Этим в основном и определялись миссии учебных заведений. Все другие цели были производными от познавательной и второстепенными по отношению к ней (О. Долженко).

Собственно, в этом, по нашему мнению, и состоит изначальная заданность

традиционалистско-консервативной парадигмы образования, которая последние два десятилетия переживает своеобразный ренессанс в западной, а теперь и в отечественной школе. Сущность же ее заключается в декларации приоритета усвоения учениками фундаментальных знаний перед всеми другими педагогическими целями.

Ну, разумеется, «усовершенствованная», ну, конечно, и «практически» и «лично» ориентированная, эта стратегия, реализуемая в образовательных практиках, не накладывает ни на школу, ни на учителя прямой ответственности за воспитание и развитие ученика, а ориентирует их в основном на достижение качества образования как качества обучения (обученность).

Негласно принято считать, что, усваивая знания, ученик имманентно подготавливается к жизни в качестве полноправного гражданина демократического общества. Как беглое чтение, письмо и счет являются фундаментом для успешного обучения в последующих классах, так и обучение основам наук есть уже само по себе подготовка к будущей взрослой жизни.

Современные авторы ставят вопрос следующим образом:

«Конфликт между человеком и институтом образования заключен в исходном противоречии: соприкасаясь с образованием мы жаждем встречи с культурой, а оказываемся лицом к лицу со знанием. Или иначе: знание, как известно, антикультурно, культурно лишь движение к еще не выявленному знанию, причем к знанию индивидуальному, самостоятельному. Сказанному противостоит дидактическая программа образовательного института, которая базируется на вере в единство истины, всеобщей значимости социально значимого» (О. В. Долженко).

К этому можно добавить, что каноны дисциплинарной модели обучения создают непреодолимые межпредметные барьеры, и скрытая от учительской общественности борьба «интегративщиков» и «системщиков» (сторонников интегративных и систематических учебных курсов) есть слабое отражение противостояния предметно и личностноориентированных дидактических парадигм.

Цитата

Несмотря на растущее распространение идей гуманистического образования, представители традиционалистско-консервативного направления начиная с 70-х годов XX века консолидируют свои позиции.

Давая характеристику этой образовательной стратегии, известный американский психолог Р. Збея отмечает: «Школа не является местом для социального экспериментирования, куда общество могло бы делегировать ответственность в деле поиска необходимых путей и решений, направленных на устранение различных дефектов общественно! жизни... Школа — не опекуновское учреждение для решения эмоциональных проблем молодежи». Такая школа берет свое начало от немецкой классической гимназии XIX века, точнее, от теоретических построений И. Ф. Гербарта, когда

разработанная ил концепция «воспитывающего обучения» фактически привела к отказу от постановки специальных воспитательных и развивающих целей педагогической деятельности.

В соответствии с теорией И. Гербарта настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть суверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми, и только преподавание глубже всего проникает в мастерскую убеждений.

В рамках этой идеологии (не в теории И Гербарта, но в практике работы массовой школы) аффективная сфера личности, ее психоэмоциональное развитие — важные, но побочные продукты образовательного процесса.

Почему «гербартианство» широко распространилось в образовательной политике многих стран, а подражание немецким образцам в том, что касается обучения детей, стало модным поветрием начала века в России? Один из возможных ответов заключается в том, что это простой и дешевый способ решения прежде всего государственных задач в области образования.

И современные авторы подчеркивает: «Когда в начале XIXв. русской монархии понадобился рациональный, надежный механизм подготовки крупных и мелких чиновников для того, чтобы управлять огромной страной, за образец была принята прусская система образования» (Б. Саймон).

Добавим, что такая школа по своим задачам и внешним признакам близка и понятна широкой общественности, а если принять во внимание, что естественным атрибутом такой школы является критериальный контроль, то и управление ею сводится к простым и легко алгоритмизируемым действиям. В 80-е годы в западной школе возникает движение «Назад к основам» (лидер Н. Поустмен), ратующее за восстановление базового образования в школьной практике. Позиция сторонников этого движения выражается в следующих постулатах:

— магистральная линия образования — сохранение консервативной роли школы как стабилизирующего социального института, противостояние в качестве культурного противоядия современному информационному хаосу;

— процесс образования — путь усвоения академических знаний;

— общеобразовательное учебное заведение несет ответственность за то, чтобы на первый план выдвигались действительно важные, а не второстепенные знания («отделить зерна от плевел», непреложное от проходящего, фундамент от поверхностного, центральное от периферийного);

— в рамках традиционно-консервативной парадигмы собственно дидактические идеи переплетаются с воспитательными, образуя так называемый морально-образовательный постулат (цит. по В. Пилиповскому).

Как бы мы ни относились к таким программным заявлениям, последний постулат не столь однозначен и требует некоторого комментария.

На уровне ведущих идей и концепций любая учебная дисциплина, действительно, несет на себе определенную моральную, нравственную нагрузку.

Например, идея развития в биологии напрямую сопряжена с идеей ответственности ныне живущих за состояние своего физического здоровья перед своими потомками. Идея уникальной сложности живых систем — с идеей недопустимости неграмотного вмешательства в их функционирование и, тем более, недопустимости посягательства на жизнь. Идея разнообразия жизни связана напрямую с представлением об устойчивости живой системы и т. д.

Проблема часто состоит в том, что в массовой школе ученики до усвоения идей и концепций науки так и не доходят, оставаясь на уровне фактологического, в лучшем случае теоретико-понятийного усвоения учебного материала.

Анализ данного явления не входит в задачу исследования. Здесь же отметим, что поток научной, а значит, и учебной информации продолжает стремительно расти. К каким последствиям это приводит, хорошо знают родители, врачи. Эти последствия связаны с исходным пунктом традиционной парадигмы дидактики, в соответствии с которой образование — это есть путь освоения учеником фундаментальных, академических знаний. И российские гимназисты начала века не меньше страдали от канонов дисциплинарной модели обучения, чем сегодняшние школьники:

«... В эпоху среднего всеобщего образования, пожалуй, трудно представить, что творилось в мире, когда такого всеобщего образования не было. «Если бы Вы видели, Ваше Высочество, — писали родители министру, — ту массу бледных, растерянных лиц детей и матерей, со слезами молящихся в часовнях и церквях, особенно перед экзаменами...» Если бы мы увидели, полагаю, не исключительную для того времени гимназию, в которой, как сообщал министру некий «Голос из общества», из сорока человек только четыре доходят до восьмого класса. А в печати приводились такие данные: 36 человек в классе за одну четверть получили 60 единиц, 19 двоек, 4 смешанные отметки (2/3), 9 троек; четверок и пятерок — ни одной...

Странно, что не все гимназисты вешались. «Это тупик, дальше которого некуда идти, — взывала газета «Школа и жизнь» в среду 13 января 1916 года. — И чтобы найти из него выход, необходимо просить педагогический персонал пойти навстречу родителям и тенденциям министра народного просвещения для изыскания способов сохранить оставшуюся часть молодой жизни, вскоре долженствующую прийти на смену погибшим и погибающим отцам и братьям своим» (Л. Цирульников).

Важно отметить следующее обстоятельство. В наше время разработаны и активно реализуются в практике массовой школы всевозможные подходы к обучению, так или иначе старающиеся учесть и развить познавательную активность учащихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и познавательную мотивацию. Ключевой психологический элемент в рамках этих педагогических моделей — «познавательный интерес» (Д. В. Вилькеев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмудов, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.).

Однако, на наш взгляд, эти подходы, направленные на формирование у

учеников системы глубоких и прочных знаний, не могут в полной мере решать проблемы самоактуализации ребёнка, развития его личностного потенциала. Ибо, изначально направленные на «другое», не могут не предопределять границы его личной интеллектуальной свободы.

В. И. Гинецинский, характеризуя материалистический подход в образовании, отмечает, что такой подход превыше всего ставит достижение научной компетентности, знание конкретных фактов; поощряет воздержание от демонстрации собственных ценностных ориентации.

Как справедливо отмечает О. Долженко, в исходном пункте, связанном с возникновением традиционной парадигмы дидактики, ее задачи трактовались гораздо шире, там было гораздо больше гуманистических идей. Но со временем ход развития цивилизации привел к выхолащиванию культурной.

Идеология профессии, вероятно, будет иметь гуманистическую направленность, в то время как оперативные установки будут ориентироваться на социальную полезность.

Однако сам факт многолетнего и успешного существования таких школ, как Чикагская лабораторная школа, Бруклайнская средняя школа (штат Массачусетс), авторская школа Саммерхилла, созданная английским педагогом А. Нейлом, Вальдорфские школы в Штутгарте и в Берне, теоретические основы функционирования которых разработаны Р. Штейнером, «справедливые сообщества», т. е. «школы внутри школы» (Л. Кольберг), и сотня их последователей как в России, так и за рубежом позволяет предположить, что само понятие социальная полезность сегодня меняет смысл на прямо противоположный: чувство собственного достоинства, уникальный жизненный опыт, чувство свободы и доброго отношения к миру и людям, которые приобретают воспитанники этих школ, оказываются не менее «социально полезны». Оказывается, что «Школа радости» и «Школа — теплый дом» не менее успешно готовят своих выпускников к выходу во взрослую жизнь, нежели классические гимназии или обычные общеобразовательные школы.

«Да ...нельзя не признать, что традиционные гимназии дают более фундаментальные знания по основным дисциплинам, и многим приходится провести еще один дополнительный год в другой школе, чтобы подготовиться к поступлению в университет. Но что значит этот год в другой школе в сравнении с тем уникальным жизненным опытом, который можно обрести только в этой замечательной школе» (Т. В. Цирлина).

Характеризуя описанные выше образовательные стратегии, одни авторы приходят к выводу о том, что успех или неудача данной стратегии обучения определяется профессиональной подготовкой школьных педагогов, другие констатируют, что сама идея развития личности в процессе обучения постепенно девальвируется.

«До сих пор остается непреодолимой логика множественных редукций, которые претерпела идея развития личности в ходе ее препарирования к сиюминутным нуждам общества, заинтересованного в производстве

винтиков» (В. А. Петровский).

Всплеск интереса к работам таких ярких педагогов, как Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, М. П. Щетинин и др., в конце 80-х годов был отражением стремления педагогической общественности изменить положение ребенка в школе, в самом процессе обучения, повернув этот процесс в сторону развития и самоопределения личности.

Из стенограммы выступлений делегатов Всесоюзного съезда работников образования (январь 1988-го): «Надо помочь школьнику максимально раскрыться в его реальных способностях ...проводить оценку достижений каждого не по общему образцу, а в сравнении с предшествующим уровнем его развития. Нам, товарищи, необходимо отстоять это положение на съезде, обосновать его жизненность и остро назревшую необходимость. Пусть каждый занимается сообразно уровню своих способностей и пусть чувствует себя уважаемым и счастливым».

Если все надежды в реализации гуманистической парадигмы связываются только с яркими, талантливыми учителями, то не означает ли это следующее: гуманистическая идея в принципе нетехнологизируема, нетиражируема в процессе обучения, и, чтобы она нашла свое реальное воплощение в школе, а не осталась только в теоретических разработках ученых, мечтах родителей и детей, надеяться можно только на учителя, на его профессионально значимые качества личности?

Но педагог-практик сегодня вынужден блуждать в лабиринте педагогических теорий и концепций, не зная, какую из них выбрать, и чаще всего та или иная модель обучения выбирается им не осознанно, в результате анализа этих теорий, а, скорее, на основе традиций и тех требований, которые предъявляют к нему его ближайшие руководители.

Целью сравнительного анализа является поиск теоретических и концептуальных оснований для сопоставления различных моделей обучения, осознанного выбора и самостоятельного построения педагогом эффективной образовательной технологии.

Сравнительный анализ моделей обучения
как предпосылка для осознанного выбора
и самостоятельного конструирования педагогом
эффективной технологии обучения.

Любая педагогическая технология — это своего рода вариант воплощения определенной педагогической концепции, стратегии образования. И, как мы пытались показать выше, в плане педагогического воздействия на ученика следует различать две принципиально отличающихся образовательных стратегии, в соответствии с которыми в практике складываются две модели обучения.

Эти модели в какой-то степени могут служить и своеобразной (может быть, и не вполне всеобъемлющей) иллюстрацией тех образовательных парадигм, о

которых мы говорили выше. Обобщая психологические и собственно дидактические наработки в этой области, можно выделить ряд параметров по которым сравниваются эти модели обучения:

1. Кто доминирует в учебном процессе?
2. Как оцениваются успехи ученика?
3. На какую мотивацию ученика ориентируется учитель?
4. Кооперация и индивидуализация.
5. Значим ли собственный опыт ребенка?

Различные названия, подчеркивая, по мнению авторов, различные стороны той или иной модели обучения, тем не менее, не скрывают то общее, что определяет характер взаимоотношений педагога и воспитанника в процессе обучения.

Научная проблема реализации гуманистических идей в реальном процессе обучения с достаточной полнотой разрешается не только в дидактике, но и в педагогической психологии. Наиболее удачно, на наш взгляд, в психологическом аспекте сравнительный анализ этих моделей проведен В. Я. Ляудис, которая сравнивает традиционное и инновационное обучение по следующим параметрам:

- единица управления;
- педагогические цели;
- ролевые позиции учителя и ученика;
- стиль руководства;
- мотивационно-смысловые установки учителя;
- характер организации учебно-познавательной деятельности, формы учебных взаимодействий и отношений;
- контроль и оценка;
- мотивационно-смысловые позиции обучаемых.

На наш взгляд, наиболее конструктивным с точки зрения возможного проектирования технологии обучения является выдвигаемый В. Я. Ляудис такой параметр обучающей системы, как характер организации учебно-познавательной деятельности. Автор утверждает, и здесь мы с ним полностью согласны, что «традиционное» обучение и «инновационное» обучение отличаются по тому месту, которое занимают в обучении операционно-техническая и смысло- и целеполагающая стороны учебно-познавательной деятельности.

Если в «традиционном» обучении овладение исполнительской операционно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание, то в «инновационном» обучении на первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым репродуктивных задач.

В реальной практике традиционного предметно-ориентированного обучения существуют многочисленные попытки.

Сенантико-генетический подход к анализу понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения»

Таблица 3

**Семантико-генетический подход к анализу понятий
«образовательная технология», «педагогическая технология»,
«технология обучения»**

Таблица 3

Таксономия понятий	Термины и содержание понятий	
Категория	<p>Процесс как совокупность последовательных действий для достижения какого-нибудь результата</p>	<p>Процесс как последовательная смена состояний каких-либо явлений, ход развития чего-либо</p>
Общие понятия	<p>Образование как передача и освоение социокультурного опыта</p>	<p>Образование как непрерывная линия развития человека от рождения до старости; формирование образа</p>
	<p>Педагогический процесс</p> <p>Самообразование</p>	<p>Выход на понятие «образовательная технология» отсутствует</p>
	<p>Образовательная технология — упорядоченная совокупность действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению целей образования</p>	<p>Технология — совокупность методов обработки, изменения состояния свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемая в процессе производства продукции</p>
Частные понятия	<p>Педагогическая технология — упорядоченная совокупность действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей (технология обучения в широком смысле слова)</p>	
По целевому критерию	<p>Технология обучения в узком смысле слова — это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс достижения эталонных результатов обучения (знания, умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериально-го контроля</p>	



Педагогическая технология (технология обучения в широком смысле слова) — это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей.

Это, действительно, широкое определение предмета. Под него подпадают и технологии воспитания (А. Макаренко), и технологии общения (Д. Карнеги), и такие системы обучения (Е. Ильин), которые, на первый взгляд, не отличаются технологичностью с позиции историко-дидактического подхода. К тому же даже на эмпирическом уровне при изучении различных эффективных технологий обучения обнаруживается, что дело не только в «упорядочении системы действий», но и в особым образом переработанном содержании и специфических формах контроля.

Діагностичність мети

Таблица 4

Учебная цель	Действия ученика
ЗНАНИЕ	Запоминает и воспроизводит факты, методы, процедуры, понятия правила, принципы
ПОНИМАНИЕ	Интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы (фактическая трансляция — перевод с одного языка на другой)
ПРИМЕНЕНИЕ	Использует конкретный материал в конкретных ситуациях и в новых условиях...

Также «объективизируются» и последующие интеллектуальные операции — «анализ», «синтез» и «оценка».

Так, при планировании результатов обучения на репродуктивном уровне педагогические цели могут быть конкретизированы следующим образом:

1. Определить закон, на котором основано решение задачи.
2. Записать условие в символической форме.
3. Сделать поясняющий рисунок.
4. Применить математические методы, если задача количественная, и проверить размерность.
5. Если задача качественная, необходимо применить все частные методы познания (см. ниже «Технология обучения как учебного исследования»).

Глаголы:

назвать, перечислить, показать, подчеркнуть, выделить, дать определение, описать, привести примеры, выбрать, подобрать, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, продекламировать, произнести, прочесть, разделить на слоги, рассказать и т. п.

При планировании результатов обучения на творческом уровне:

1. Построить научную модель явления.
2. Перевести условие задачи со словесного языка на научный, выразив в символической форме условие задач.
3. Сделать чертеж, нарисовать схему
4. Определить совокупность законов, которые необходимы для решения задачи.
5. Осуществить анализ результатов и независимую проверку решения.
6. Написать сочинение, составить отчет, предложить план эксперимента и т. п.

Глаголы

Особый интерес в связи с рассматриваемым вопросом представляет работа: Толлингерова Д. Анализ когнитивного состава задач с помощью когнитивной графики // Актуальные вопросы современной психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1983).

Ею разработана таксономия учебных задач, включающая пять групп задач:

1. Задачи, требующие мнемонического воспроизведения знаний («Что это?», «Какая из?», «Как называется?», «Дайте определение» и т. д.).
2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции с данными («Установите, какого размера», «Опишите, из чего состоит», «Перечислите части», «Опишите, как протекает», «Скажите, как проводится», «Чем, отличается», «Сравните», «Почему», «Каким способом», «Что является причиной» и т. п.).
3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции («Объясните смысл»; «Раскройте значение»; «Как вы понимаете»; «Почему думаете, что»; «Определите»; «Докажите» и т. д.).
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение (разработка обзоров, конспектов, отчетов, докладов, чертежей, проектов...). Эти задачи требуют не только проведения определенных операций, но и высказывания о них: ход, условия, фазы, компоненты, трудности и т. д.
5. Задачи, предполагающие творческое мышление, самостоятельность при их решении («Придумай», «Обрати внимание», «На основании собственных наблюдений определи» и т. д.).

Следует согласиться с М. В. Клариним, что такой подход в большей степени соответствует целям, потенциально подверженным аналитическому разложению и учебному содержанию, в котором изучаются поддающиеся обособлению, четко вычлняемые фрагменты учебного материала. Что же касается творческого, поискового характера обучения, то при описании его целей следует примириться с некоторой степенью неоднозначности и свободы формулировок.

Итак, первое и главное, что характеризует технологизированный подход в обучении (в его первоначальном, «классическом» варианте), — это особый диагностический способ постановки педагогических целей, заключающийся в том, что эти цели формулируются как предполагаемый результат

деятельности учеников в виде конкретных умений.

Раскрывая содержание понятия «диагностичная постановка цели», В.

Беспалько указывает:

«Цель обучения (воспитания) поставлена диагностично, если:

а) дано настолько точное и полное описание формируемого личностного качества, что его можно безошибочно отдифференцировать от любых других качеств личности;

б) имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированноеTM;

в) возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения».

Далее автор делает вывод о том, что на нынешнем этапе развития средней и высшей школы названным требованиям не удовлетворяют ни общая (основная) цель соответствующих педагогических систем, ни частные цели изучения отдельных предметов.

Здесь, на наш взгляд, возникают некоторые сомнения в однозначности подобных выводов, точнее, в том, что «глобальную цель школьного образования можно конкретизировать, преобразовав основную цель данного этапа в ее диагностичной постановке» (Там же).

Формирование научного мировоззрения, развитие ценностных ориентации и эмоционально-ценностного отношения к живой природе, воспитание отношения к живому как к наивысшей ценности, выращивание познавательных потребностей и перевод их в познавательные запросы — все это с полным основанием можно отнести к глобальным целям школы. Но чтобы попытаться сформулировать их на диагностической основе, необходимо (и в этом В. Беспалько совершенно прав) отыскать «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества в процессе объективного контроля его сформированности.

Возможно ли это и надо ли?

То, что В. Беспалько называет общими, глобальными или основными целями образования, с методологической точки зрения, на наш взгляд, является целями-«векторами». Они «продвинуты» во времени и функционально ориентированы не на конкретные знания и умения учащихся (цель как планируемый результат обучения), которые только и могут быть «безошибочно отдифференцированы» от любых других качеств личности, а на создание условий для развития заявленных качеств личности в процессе обучения. Такими условиями являются осваиваемое содержание и способы учебного взаимодействия. Вот они-то и могут и должны проектироваться, диагностироваться и оцениваться на соответствие заявляемым целям, но никак не сами цели!

Види Технологій

«Формула компетентности», по М. А. Чошанову, выглядит следующим

образом:

Компетентность

Мобильность знания

Гибкость метода

Критичность мышления

М. Чошанов формулирует три принципа конструирования технологии ПМО: принцип системного квантования — методологическое основание для «сжатия» учебной информации (обобщения, укрупнения, систематизации, генерализации знаний с использованием достижений инженерии знаний). Примеры: содержательное обобщение (В. В. Давыдов), укрупнение дидактических единиц (П. М. Эрдниев), инженерия знаний (Д. А. Поспелов). Принцип модульности (см. выше «Технология модульного обучения»). В данной технологии могут использоваться как базовые, так и вариативные модули, а модуль, в свою очередь, имеет базовый и вариативный компоненты. Такое строение модуля придает ему качества мобильности и четкость.

Принцип проблемности — дидактическое основание для формирования критического мышления учащихся. Формирование критичности мышления в технологии ПМО осуществляется через целенаправленное создание ситуаций на поиск ошибок.

Структура проблемного модуля представлена набором взаимосвязанных блоков, каждый из которых выполняет вполне определенную функцию в процессе обучения (рис. 1).

Структура проблемного модуля позволяет осуществлять обучение в различных вариантах, в зависимости от степени готовности и мотивации учащихся, а также выстраивать учителем собственные дидактические «сценарии».

	Блок актуализации		Блок применения	
	Исторический		Блок стыковки	
Блок «выход»	Блок обобщения	Теоретический блок	Блок генерализации	Блок «вход»
	Экспериментальный блок	Ядро	Блок углубления	

	Проблем- ный блок	Блок ошибок	
--	----------------------	----------------	--

Рис. 1. Общая структура проблемного модуля (по М. Чошанову)

Пример 7. Технология педагогического процесса по С. Д. Шевченко

Основные характеристики:

1. Общая установка учителя: все обязательные этапы процесса усвоения (восприятие, осмысление, закрепление, формулирование умений, применение на практике новых знаний и умений) «не вкладываются» в отдельный урок и «вложиться» никак не могут. Для того чтобы произошло усвоение, необходимо учебное время с середины одного урока до середины третьего.
2. Наиболее эффективный метод запоминания и осмысления нового материала — проговор (про себя, дома, на улице...). По мнению С. Д. Шевченко, проговор дает возможность перевода информации из краткосрочной памяти в долгосрочную, осмысления учебного материала; подвергнув его мыслительной обработке (анализ, сравнение, выделение главного).
3. Цикл обучения по данной технологии включает в себя:
 - а) изучение нового материала:
 - рассказ учителя;
 - самостоятельную работу в группах;
 - фронтальную проверку;
 - инструктаж к домашнему заданию;
 - б) выполнение домашнего задания;
 - в) громкий проговор учебной темы в начале следующего урока;
 - г) фронтальное повторение урочной темы;
 - д) педагогическую минутку;
 - е) воспроизведение листа опорных сигналов.

Некоторые элементы этой технологии являются, на наш взгляд, удачной иллюстрацией одного из важнейших принципов дидактической системы Л. В. Занкова — осознанности в обучении и одновременно — начала формирования рефлексивных умений и развития рефлексивных способностей школьников (к вопросу о преемственности). Подробнее мы остановимся на этом при анализе технологии коллективной мыследеятельности К. Я. Вазиной.

В приведенных примерах, несмотря на кажущиеся и истинные отличия описанных технологий друг от друга, достаточно определенно выявляется ряд общих черт, позволяющих отнести их к разряду предметно-ориентированных:

1. С дидактической точки зрения:

1.1. Диагностическая постановка цели.

- 1.2. Разбивка содержания на небольшие законченные единицы («единицы содержания», «учебные единицы», «учебные элементы», «малые тематические блоки», «модули» и т. д.).
 - 1.3. Обязательность выполнения требований учебной программы и учебного плана.
 - 1.4. Поэтапное тестирование.
 - 1.3. Критерии усвоения (эталонные результаты).
 - 1.4. Корректирующая обратная связь.
 2. С психологической точки зрения:
 - 2.1. Стиль управления — от либерального авторитаризма до авторитарно-репрессивного.
 - 2.2. Установка учителя: ученик — объект педагогического воздействия.
 - 2.3. Отношения «учитель — ученик» ролевые; закрытость, «анонимность» личности учителя, ограниченность личной (интеллектуальной) свободы ученика.
- Последний признак в зависимости от профессионально значимых качеств личности педагога (гл. 4) может быть скрыт от наблюдателя или отсутствовать полностью.

2.3. Личностно-ориентированные технологии обучения

Понятие «личностно-ориентированное обучение» сегодня трактуется столь широко, что возникает необходимость уточнить содержание этого понятия. И, хотя выше, характеризуя неогуманистическую парадигму дидактики, мы в самом общем виде называли признаки такого обучения, здесь считаем нужным обратить внимание на дидактическую и психологическую стороны обсуждаемого вопроса.

Мы полагаем, что наиболее общими основаниями для построения личностно-ориентированного обучения являются следующие теоретические положения Л. С. Выготского:

1. В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя

Особистісно орієнтована

1. Целесообразно изменять «спиралевидное» изучение основных представлений и понятий (от начальной школы к средней).
2. Следует ставить учащегося в положение исследователя, первооткрывателя. Обобщая дидактические разработки различных авторов, алгоритм обучения как учебного исследования можно представить следующим образом:
 - знакомство с литературой;
 - выявление (видение) проблемы;
 - постановка (формулирование) проблемы;
 - прояснение неясных вопросов;

- формулирование гипотезы;
- планирование и разработка учебных действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств);
- анализ и синтез собранных данных;
- сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений;
- подготовка и написание (оформление) сообщения;
- выступление с подготовленным сообщением;
- переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы;
- проверка гипотез;
- построение обобщений, построение выводов, заключений.

Первый и второй элементы в зависимости от ситуации могут меняться местами.

Возможен и другой подход к алгоритмизации учебного исследования. Так, Г. С. Альтшуллер, в известной работе «Как делаются открытия» отмечает, что в естественно-научных исследованиях возможны открытия двух уровней:

I уровень — открытие новых явлений и процессов, и для этих исследований эффективны следующие направления поисков:

1. Поиск аномалий.
2. Изменение условий явления.
3. Поиск новой функции известного явления.
4. Комбинирование известных явлений.
5. Дробление известных явлений.
6. Аналогия.

II уровень — открытие новых закономерностей может осуществляться с помощью следующих приемов:

1. Сопоставление известных закономерностей и результатов практических исследований:
 - а) накопление фактов, противоречащих известной закономерности, пока новая закономерность не проявится сама (Например, открытие Ч. Дарвиным закономерностей эволюции);
 - б) введение гипотезы для объяснения возникающих затруднений при объяснении результатов эксперимента (например, введение Г. Менделем гипотезы «чистоты гамет» для объяснения явления наследования признаков при моно- и дигибридном скрещивании).
2. Выдвижение гипотезы, не противоречащей известной закономерности, однако значительно расширяющей ее.
3. Выдвижение гипотезы путем перехода от известного теоретического положения к его противоположности.
4. Объединение известных закономерностей и на основании этого выдвижение новой проблемы.

Сравнивая описанные выше личностно-ориентированные технологии обучения, следует отметить некоторые их отличия друг от друга: если технология учебного исследования предполагает возможность индивидуальных занятий, то в остальных ученики в той или иной степени обязательно обучаются друг с другом.

Но в нашем исследовании при разработке учителями образовательных технологий личностно-ориентированного характера, т. е. с позиции гуманистической педагогики, для преподавателя системы последиplomного образования становится чрезвычайно важно обратить внимание на те существенные закономерности, которые объединяют описанные выше технологии.

Первая: и в учебном исследовании, и в «мастерской зна-Н1Й», и в коллективной мыследеятельности ученики с той или иной долей самостоятельности создают новый продукт — будь то знание (субъективно новое) или личностное новообразование (потребности, запросы, способности).

И вторая: в этих технологиях ученик выступает как полноценный субъект учебно-познавательной деятельности, ибо эта деятельность полноценна по тем компонентам, из-за отсутствия которых всякое другое обучение есть, по сути, «вымороч-нш» (В. Давыдов) деятельность. Эти компоненты — целеполагание и рефлексия.

Образовательный потенциал сравнительного анализа технологий обучения в содержании последиplomного образования педагогов окажется невысоким, если этот анализ не будет завершён постановкой и решением задачи по адаптации той или иной технологии к конкретной педагогической ситуации. Проблемы адаптации одной педагогической системы к другой, изменения некоторых элементов внедряемой системы с целью её «вживания» в существующую раскрыты в работе Е. А. Ямбурга «Школа для всех. Адаптивная модель».

Ориентируясь на эту работу, мы можем предложить следующий алгоритм определения адаптивности внедряемой системы:

1. Представить адаптируемую и действующую системы кш совокупность элементов, характеризующих решаемую проблему с точки зрения результатов и основных процессов.
2. Выявить, в какой мере адаптируемую и действующую системы можно соотнести с той или иной образовательной стратегией (методологическая совместимость).
3. Выделить в обеих системах следующие элементы: цели деятельности и планируемые результаты. Сопоставить их — сделать вывод о возможности адаптации.
4. В случае совпадения по третьему пункту — выявить и сравнить между собой другие существенные элементы обеих систем.
5. Определить, что может быть адаптировано непосредственно, а что следует изменить, не нарушая целостности адаптируемой системы. Нетрудно заметить, что проводимые операции имеют не только практическое (адаптация), но и образовательное (с точки зрения эффективности последиplomного образования специалистов) значение.

Сравнительный анализ эффективных технологий обучения в практике последиplomного педагогического образования педагогов может служить развитию творческих способностей педагогов. Учебное творчество в системе

последипломного образования как создание субъективно нового продукта предполагает овладение педагогами элементарными творческими актами, универсальными для любой учебно-познавательной деятельности:

1. Перенос знаний в новую ситуацию. Знания основных парадигм современной дидактики используются слушателями системы ПК при изучении конкретных технологий обучения, и, наоборот, собственная педагогическая практика основывается, осознается, подвергается рефлексии при анализе образовательных стратегий.
2. Выделение целостной структуры объекта. Выделение параметров обучающей системы (единицы управления, цели, особенности конструирования, содержание, методы обучения и характер учебно-познавательной деятельности учеников и т. д.) и их соотнесение друг с другом позволяют конструировать образовательные технологии, обладающие высоким уровнем целостности.
3. Комбинирование «стандартных» способов деятельности. Овладение в процессе обучения такими общепедагогическими умениями, как изучение и формирование мотивации учения школьников, формулировка целей деятельности и «разворачивание» их в веер задач, вычленение в содержании изучаемого предмета компонентов социокультурного опыта и соотнесение их со структурными компонентами личности, выбор адекватных форм и методов обучения, — важная предпосылка для успешного проектирования целостных технологий обучения. При рефлексии этих и других операций педагог не только развивает собственные творческие способности, достигает конкретного результата деятельности (построение образовательной технологии), но, что немаловажно, осознать возможность и значимость постановки и реализации такой педагогической цели, как развитие творческих способностей учеников средствами учебного предмета.

Выводы

1. Образовательный потенциал курса «Моделирование образовательных технологий» определяется необходимостью совершенствования практики последипломного образования педагогов и образовательными запросами последних по решению конкретных проблем, связанных с построением процесса обучения в условиях выбора образовательных альтернатив.
2. Семантико-генетический анализ понятий, характеризующих технологизацию процесса обучения, позволяет уточнить их содержание и включить их в общую систему педагогических понятий.
3. Технология обучения в узком смысле слова — это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс достижения эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля.
4. Технология обучения (педагогическая технология) в широком смысле слова — это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей.
5. Основаниями для различения и систематизации технологий обучения

может служить комплекс параметров, таких как:

- цели обучения;
- ролевые позиции учителя и ученика;
- стиль руководства;
- характер организации учебно-познавательной деятельности — формы учебных взаимодействий и отношений;
- формы контроля и оценивания (внешний, пооперационный, критериальный, с одной стороны, и внутренний контроль в отношении всего поведения — с другой);
- виды мотивов учебно-познавательной деятельности школьников.

6. Создание личностно-ориентированной технологии обучения предполагает:

- а) выделение ученика как объекта анализа (изучение его личного опыта, сформированности потребностей и способностей, отношения к учению и т. д.
- б) конструирование на этой основе системы целей управленческо-педагогической деятельности по развитию потребностей (запросов) и способностей ученика средствами учебного предмета;
- в) разработку средств, обеспечивающих возможности достижения этих целей в условиях массового обучения на основе сравнительного анализа образовательных парадигм и эффективных технологий обучения.

7. Выбор школой или отдельным учителем той или иной технологии обучения предполагает определенную последовательность действий на предмет выяснения ее адаптивности целям педагогической деятельности и содержанию образования, заявленным конкретным образовательным учреждением.

8. Сравнительный анализ эффективных технологий обучения дает основание учителю сознательно выбирать и адаптировать ту или иную технологию применительно к конкретным условиям педагогической деятельности.

Принцип дидактического кольца.

Сущность проблемы целеполагания в педагогической деятельности состоит в необходимости разрешения следующих противоречий.

Объективное противоречие заключается в том, что существуют независимо от педагога два источника целей педагогической деятельности — окружающая действительность, нормы существования и развития которой составляют основу содержания образования в его традиционном представлении, и сам ребенок, его наследственный потенциал, нормы и особенности его личностного развития.

Субъективное противоречие связано с процессом обучения: если цели познавательные могут быть объективизированы как планируемые результаты обучения (обученность) в результате поэтапного критериального контроля, то цели воспитания, социализации, самоопределения, самоактуализации личности ребенка, цели развития не могут быть подвергнуты количественному анализу на основе четко формализованных критериев. Это, с одной стороны, цели-векторы, определяющие характеристики личностно-ориентированного процесса обучения, а с другой — предметная проекция будущего, не ограниченного годами школьного обучения.

В задачу этой части исследования входили поиск оснований и описание системы целей управленческо-педагогической деятельности по развитию личности ученика средствами учебного предмета, а также поиск закономерностей, связывающих в процессе обучения компоненты содержания образования и компоненты структуры личности. Противопоставление традиционного (предметно-ориентированного) и развивающего (личностно-ориентированного)

Побудова

Задачи

Преподавателя

Слушателей

1. Создать условия для успешного овладения слушателями механизмом моделирования

Овладеть механизмом моделирования

2. Сформировать у слушателей потребность в повышении своей методологической и психологической культуры, а именно:

Осознать необходимость повышения уровня методологической и психологической культуры, а именно:

- в понимании особенностей современной социально-педагогической ситуации в мире и в России;
- необходимости педагогической защиты и поддержки ребенка в процессе обучения;
- понимании объективных причин разнообразия технологий обучения;
- овладении новыми формами категориального мышления;
- развитии рефлексивных и коммуникативных способностей;
- осознанном овладении такими способами деятельности, как целеполагание, изучение и формирование мотивации учения школьников, нахождение основных компонентов содержания образования на всех уровнях содержания образования, определение уровней усвоения учебного материала учащимися, построение процесса обучения в соответствии с целями обучения, содержанием образования, требованиями личностно-ориентированного подхода в обучении, возможностями класса и своими возможностями как профессионала _____

3. Обеспечить усвоение слушателями содержания следующих понятий:

Усвоить на уровне применения содержание следующих понятий: потребность (запрос), мотив, цель, личностный потенциал как источник содержания образования и целей педагогической деятельности, образование, развитие, воспитание, обучение, усвоение, деятельность, содержание образования, структура знания, функции знания, способы деятельности и умения, ценности и опыт ценностных отношений, деятельностный подход в обучении, ученик как субъект деятельности, рефлексия, рефлексивное управление, образовательная стратегия, педагогическая технология, технология обучения (в широком и узком смысле слова), признаки технологичности учебного процесса, технократический и поисковые

подходы в обучении, личностноориентированное обучение, критериальный контроль, модуль, модульная программа, личностно-ориентированный подход в обучении

4. Привести слушателей к овладению следующими способами деятельности (умениями):

Овладеть следующими способами деятельности (умениями):

слушать (воспринимать информацию на всем протяжении ее изложения); сравнивать; выделять главное общее и главное отличное в своем опыте и в предлагаемых для анализа моделях обучения; высказываться, соблюдая нормы общения (задавать вопросы, дополнять, возражать) ; корректировать собственную позицию и деятельность; доказывать (подбирать аргументы, ранжировать их, выбирать форму доказательства, соответствующую поставленной цели); воспринимать и принимать другого, идентифицировать себя с другим (и прежде всего, с учеником); выступать в роли лидера и исполнителя при работе в микрогруппах; исследовать социально-педагогическую ситуацию и подбирать адекватные ей педагогические средства при проектировании процесса обучения; проектировать свою деятельность на основе результатов исследования; изучать и формировать мотивацию учебной деятельности школьников; ставить цели своей профессиональной деятельности; вести отбор содержания образования в соответствии с поставленными целям и реальными условиями школы; реализовывать при моделировании принцип дидактического кольца как на содержательном, так и на процессуальном уровне; выбирать формы, методы, средства и приемы обучения в соответствии с поставленными целями и отобранным содержанием; выбирать эффективные технологии обучения и обосновывать свой выбор; проводить разноуровневый контроль результатов обучения с последующей коррекцией деятельности (только при использовании определенных технологий обучения); рефлексировать и развивать рефлексивные способности учеников

Принципы отбора содержания ПК

Перечисленные обобщенные цели-векторы и цели планируемые результаты предполагают соответствующее содержание повышения квалификации педагогических кадров. Как было показано выше, при определении такого содержания необходимо учитывать противоречие между необходимостью развития методологической и психологической культуры учителя и ориентацией значительной части слушателей на информационно-рецептурное обучение.

Разрешение этого противоречия возможно при интеграции философского, методологического и психологического компонентов содержания практики повышения квалификации педагогов вокруг практически значимой проблемы. Одной из важнейших и актуальных таких проблем является проблема выбора или создания собственной наиболее эффективной технологии обучения.

Рассматривая подготовку учителей в системе ПК как составной элемент

непрерывного образования педагога, при отборе содержания повышения квалификации по данной проблеме мы постарались учесть следующие факторы:

- а) специфику базового образования, отражения в нем вопросов дидактики, психологии, методологии независимо от полученной специальности;
- б) последующие этапы последипломного образования.

В своем исследовании мы изначально заявили и попытались реализовать через содержание последипломного образования принцип целостности и преемственности, но, как говорилось выше, знания (по дидактике, психологии, методологии), приобретенные нашими слушателями за годы обучения в вузе, с одной стороны, в логике определенных наук, а с другой — в отрыве от решения какой-либо единой профессионально значимой проблемы оказывались порой трудно применимыми в моделируемых в ходе обучения педагогических ситуациях.

Наше исследование показало, что лишь 6 % слушателей осознанно применяет знания по теории и истории педагогики при анализе основных противоречий сегодняшней школы и при сравнительном анализе различных моделей обучения. Только 15 % грамотно и осознанно использовали знания по психологии при обсуждении вопросов изучения и формирования мотивации учения школьников, 78 % опрошенных не смогли ответить на вопрос: «Что Вам известно о работах А. Леонтьева, Д. Эльконина, В. Давыдова, Л. Выготского, Л. Занкова?» (Речь идет об учителях, работающих в основной и старшей школе.)

С учетом достаточной разобщенности знаний по дидактике, психологии, методологии педагогики, методик, полученных в вузе, в систему курсовой подготовки были включены вопросы развивающего обучения, теории деятельностного подхода в обучении, современные проблемы педагогической психологии и дидактики. Они были объединены вокруг профессионально значимой для учителя темы — моделирования образовательных технологий.

Мы условно назвали этот принцип принципом «ядра». Реализация этого принципа в процессе повышения квалификации должна была приводить, по нашему предположению, к формированию методологической культуры учителя.

Третьим мы выделили принцип «соответствия» содержания курсовой подготовки учителей содержанию обучения школьников по основным компонентам содержания образования на теоретическом уровне: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

Реализация этого принципа должна была позволить учителям-слушателям курсов на собственном опыте убедиться в том, к чему может привести недооценка того или иного компонента содержания образования при отборе учебного материала по предмету, разделу или теме. Особенно это касалось третьего и четвертого компонентов содержания образования — опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Не секрет, что сегодня в условиях дефицита учебного времени, отводимого на изучение отдельных предметов, многие учителя, добиваясь усвоения учениками знаний и овладения специальными умениями (первой и второй компоненты содержания образования), не находят времени и возможностей для включения опыта ценностных отношений в содержание обучения. О печальных последствиях такого обучения мы говорили выше. Приводим еще один пример.

Эмпирический срез. В одной из школ решили провести диспут на весьма деликатную по нынешним временам тему: «Что такое Жизнь и как она возникла на Земле?»

На диспут были приглашены два бывших ученика этой школы, ставшие год назад слушателями духовной семинарии. Со стороны школы выступали пятеро «отличников», которые имели отличные отметки не только по биологии, но и по ряду других предметов.

Диспут, рассчитанный на два часа, можно было считать законченным через тридцать минут. «Цвет и гордость школы» были «раздавлены» не столько знаниями, сколько личным отношением к обсуждаемой теме, убежденностью и безупречной логикой будущих священнослужителей.

После диспута я спросил одного из проигравших «отличников»: «Ну, а сам-то ты как относишься к биохимической гипотезе возникновения жизни, и вообще какая из обсуждаемых гипотез тебе ближе?» Его реакция была весьма показательной; «А какая мне разница/»

Четвертый принцип отбора содержания курсовой подготовки по данной проблеме — это принцип «смещения центра»

тяжести в целеполагании с познавательных целей (планируемые результаты) на развивающие (векторы).

Образование (непрерывное образование) мы трактуем здесь как развитие профессионально значимых личностных качеств учителя, т. е. формирование его профессионального облика. И содержание, и сам процесс обучения должны быть ориентированы прежде всего на развитие профессиональной направленности, методологической компетентности и рефлексивных способностей педагога. Достижение других целей (приобретение новых знаний или умений) будет естественным следствием такого обучения.

Не делать обучение на курсах «более развивающим», но отдавать приоритет целям развития личности учителя, перед всеми другими, прикладными целями и в соответствии с этим выстраивать всю деятельность обучения.

Разумеется, в самом учебном процессе эти цели практически неразделимы, но осознанное смещение центра тяжести в целеполагании не может не сказаться на ходе процесса курсовой подготовки, выборе содержания, форм и методов обучения.

Становясь предметом рефлексивного анализа, этот принцип дает возможность учителям по-новому оценить свою деятельность по отбору содержания образования и организации учебного процесса в школе.

И наконец, пятый принцип отбора содержания курсовой подготовки педагогов по моделированию образовательных технологий, строго говоря,

можно было бы и не выделять отдельно, ибо он раскрывается при реализации второго и третьего принципов, но в силу самостоятельной важности реализации этого принципа в практической деятельности учителя мы называем его принципом «идентификации» с учеником.

Особенность педагогической деятельности состоит в том, что это деятельность по управлению другой деятельностью и требует от педагога развитых рефлексивных способностей, а также способности понимать и чувствовать то, как ученик усваивает то или иное содержание, и что он при этом испытывает и переживает. Такое управление называется рефлексивным. Поэтому отбирая содержание и планируя процесс обучения в системе ПК, мы старались в максимальной степени приблизить его к реалиям школьного учебного процесса, чтобы дать учителю возможность развить и проявить свои рефлексивные способности.

Медолювання

<u>Этапы моделирования содержания образования</u>	<u>Необходимые знания</u>	<u>Необходимые умения</u>	<u>Необходимые убеждения, отношения, мотивы</u>
1. Изучение и формирование мотивации учения школьников	Виды мотивов, способы изучения мотивации учения — способы мотивации учения	Умение устанавливать взаимосвязь между отношением к учебе, характером мотивации и состоянием учебной деятельности	Искренняя заинтересованность в ученике, осознание ответственности за его будущее, желание помочь ему в выборе жизненного пути
2. Построение системы целей педагогической деятельности по развитию личности учащихся средствами учебных предметов	Теория развития обучения, деятельностный подход в обучении	Правильно сформулировать цель, устанавливать ее взаимосвязь с характером мотивации и зоной ближайшего развития	Убежденность в приоритетности развития личности перед всеми остальными целями педагогической деятельности
3. Моделирование содержания образования на уровне учебного предмета	Все вышеперечисленные области знаний, теория содержания образования, ведущие идеи, законы, теории по своему предмету	Все вышеперечисленные умения, а также умения устанавливать взаимосвязь между целями и основными компонентами содержания образования, умение раскрывать цели обучения через конкретные задачи	Отношение к содержанию образования как к средству развития личности, убежденность в значимости 3и4компонентов содержания образования для развития личности учащихся
4. Расшифровка действующих и составление авторских программ обучения по своему предмету в соответствии с профилем и направленностью обучения школьников	Все вышеперечисленные знания и умения		Убежденность в необходимости дифференциации содержания образования как средства реализации дифференцированного подхода в обучении

— ранжировать и устанавливать взаимосвязи между познавательными и развивающими целями.

3. Умения, связанные с отбором содержания образования:

— вести отбор содержания в соответствии с познавательными целями;

— вести отбор содержания образования в соответствии с целями развития личности средствами учебного предмета;

— находить и выделять в учебном предмете (разделе, теме) основные компоненты содержания образования и определять их функции в образовании ученика.

4. Рефлексивные умения, связанные с моделированием содержания образования (осознание, теоретическое осмысление производимых действий).

В качестве основных критериев оценки были приняты осознанность и систематичность в выполнении предлагаемых операций, а также прогнозирование последствий своих действий.

В соответствии с выбранными критериями мы выделили следующие уровни владения вышеперечисленными группами умений:

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ — владеет частично, не может объяснить свои действия, их последовательность и последствия.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ — владеет умением на репродуктивном уровне, может частично объяснить свои действия, но затрудняется в проектировании своей деятельности и прогнозировании ее результатов.

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ — владеет умением (группой умений), объясняет свои действия, анализирует их последствия, проектирует свою деятельность по развитию личности учащихся средствами учебного предмета.

Данные теоретического и экспериментального исследования убедительно, на наш взгляд, доказывают, что если в основу содержания повышения квалификации педагогов будет положено моделирование личностно-ориентированного

обучения на основе сравнительного анализа образовательных стратегий и эффективных технологий обучения, то это позволит в относительно короткий срок развить их методологическую компетентность.

В целях диагностики эффективности обучения по названному признаку (методологическая компетентность) в рамках предлагаемой дидактической системы нами были также разработаны и использованы специальные задачи и задания.

Их выполнение является, с одной стороны, признаком, критерием овладения слушателями той или иной операции моделирования как определенного продукта деятельности (цели-«планируемые результаты» деятельности), а с другой — через оценку продукта деятельности мы могли косвенно судить о сформированности того или иного профессионально значимого личностного качества слушателей — социально-педагогической ориентации, методологической компетентности и рефлексивных способностей.

Содержанием этих задач и заданий стали:

1. Сравнительный анализ образовательных стратегий и технологий обучения по параметрам, описанным выше.
2. Собственно моделирование содержания образования:
 - а) обнаружение компонентов социального опыта на уровне учебного предмета, раздела, темы;
 - б) определение функций тех или иных компонентов знания в учебном процессе;
 - в) отбор и конструирование предъявляемого учебного материала на уровне «идеального образца» в зависимости от целей обучения в данном классе;
 - г) планирование обязательных и возможных результатов обучения.
3. Собственно моделирование учебного процесса:
 - а) изучение и характеристика познавательных и коммуникативных

потребностей, запросов, мотивов и возможностей класса (группы), отдельных учеников (мысленный эксперимент или реальная деятельность в рамках очно-заочного обучения);

б) составление системы целей и задач управленческо-педагогической деятельности по развитию личности учеников средствами учебного предмета на основе проведенной диагностики и возможностей учебного предмета;

в) выбор (конструирование) адекватной технологии обучения;

г) выбор соответствующих методов и средств обучения;

д) планирование развития учебно-познавательной деятельности учеников в зависимости от поставленных целей и задач в процессе работы над темой.

Структурно-технологическая карта

В качестве одного из средств, используемых для подобного критериального контроля, нами была разработана и использована на занятиях структурно-технологическая карта (СТК) как начальный, пропедевтический уровень моделирования авторской дидактической системы.

Структурно-технологическая карта состоит из нескольких взаимосвязанных блоков, таких как характеристика класса (группы), цели обучения, организация деятельности, планируемые результаты обучения и др.

Она не только дает возможность преподавателю отслеживать успешность протекания процесса обучения и вовремя вносить в него соответственные изменения, но и демонстрирует и самим слушателям возможность практической реализации того теоретического содержания, которым они овладели на предыдущих занятиях.

Последовательность разработки такой СТК включает несколько как относительно простых, так и развернутых сложных операций.

1. Выбор учебной темы.

2. Анализ исходной ситуации. Здесь слушатели моделируют те условия, в которых предстоит реализовывать разрабатываемую дидактическую систему. На основании изученного ранее материала (общая педагогика, философия образования, возрастная психология и др.) они составляют характеристику:

а) учебного содержания,

б) класса (группы), в котором предстоит с ним работать.

3. Формулирование целей деятельности. На основании освоенной теории целеполагания и системы целей управленческо-педагогической деятельности, а также целей и задач данного курса в достаточно общем виде формируются цели-векторы и цели планируемые результаты к данной теме (разделу).

4. Отбор учебного материала. Этот блок разрабатывается на занятиях по специальности и не входит в структурно-технологическую карту.

5. Планирование процесса обучения («ядро»). Состоит из следующих «горизонталей», очерчивающих параметры обучающей системы:

а) задачи. Планируемые к каждому уроку задачи слушатели рассматривают как цели, заданные в определенных условиях. Например, общая цель «развитие исследовательских умений» реализуется через последовательное решение задач:

- определение предмета и объекта исследования,
 - формулирование проблемы,
 - выдвижение гипотезы и цели исследования,
 - разработка эксперимента,
 - проведение эксперимента,
 - проверка гипотезы,
 - определение границ применимости результата эксперимента;
- б) мотивация учащихся. Проблема выращивания внутренней цели деятельности учащихся (принцип дидактического кольца) решается через подбор соответствующих средств:

МЕТОД РЕКОМЕНДАЦІЇ

Что следует знать учителю при создании авторской программы обучения
Методические рекомендации

Учебная программа — документ, определяющий цели, задачи и основное содержание обучения по данному учебному предмету, уровень его предъявления учащимся и требования к результатам усвоения. Программа по учебному предмету составляется в соответствии с его местом и ролью в общей системе учебно-воспитательной работы, устанавливает систему учебного предмета, содержание и последовательность изучения разделов тем и отдельных вопросов, подлежащих изучению, а также раскрывает особенности организации и методов его изучения.

Тем, кто решил самостоятельно заняться этим весьма непростым делом, мы советуем учесть нижеследующее.

1. Есть ли объективная необходимость в вашей программе? Попробуйте дать себе ответы на следующие вопросы:

а) Известны ли Вам все имеющиеся теоретические и экспериментальные разработки поданной проблеме?

б) Если да, то чем они Вас не устраивают:

- содержанием;
- технологией;
- соответствием профилю Вашего учебного заведения;
- Вашим профессиональным возможностям и интересам.

2. Каковы приоритетные цели учебного заведения, в котором вы работаете?

Как бы широко не декларировалась идеи развивающего и воспитывающего обучения, собственно развивающий и воспитательный эффект в большинстве профильных классов и классах с углубленным изучением предметов остается подчиненным задаче усвоения систематизированных знаний и умений, объем и качество которых зачастую определяются вовсе не педагогическими целями и задачами, а «заказом» соответствующего высшего учебного заведения.

Не окажутся ли Ваши благородные устремления гуманизировать, демократизировать и изменить направленность обучения, усилив его развивающий или воспитывающий эффект, пустыми прожектами и простой декларацией в данном учебном заведении?

3. Удалось ли вам найти приемлемое решение одной из самых сложных проблем дидактики — целеполагания в обучении?

Известно, что результат обучения имеет две стороны — это усвоение учениками знаний и умений, а также освоение опыта эмоционально-ценностных отношений (воспитания) и развитие определенных качеств личности (потребностей и способностей). Приоритет и соотношение планируемых результатов обучения являются сегодня предметом не только научных споров, но и тем камнем преткновения, о который споткнулась уже не одна школа и не один учитель-новатор.

И даже более узкая проблема — иерархия целей обучения — требует специальной и тщательной разработки: социальные цели школы — общие педагогические цели — цели изучения отдельного учебного предмета — цели изучения отдельных курсов, разделов, тем. Как они связаны (и связаны ли в Вашей практике) с развитием тех или иных личностных качеств ученика?

4. Как изменится содержание в соответствии с разработанной вами системой целей?

Изменение логики курса.

— Включение и исключение некоторых понятий, фактов, законов, биографического, исторического, художественного, теоретического материала и связанных с ними специальных умений и мировоззренческих идей, ценностных отношений.

— Обращение к личному житейскому и учебному опыту ученика.

— Соотношение уровней предъявления учебного содержания и требований к обязательным результатам обучения.

5. Какова наиболее подходящая для вашей программы технология обучения и владеете ли вы ею?

Технология проектного обучения и технология уровневой дифференциации, модульное обучение и «педагогическая мастерская», коллективная мыследеятельность и обучение как исследование, концентрированное и эвристическое обучение... Выбор большой, знаете ли Вы о нем?

Может быть, Вас не устраивают вовсе не сами действующие программы, а традиционная и сковывающая Вас технология обучения? Так измените ее!

6. Известны ли вам уровень и характер развития познавательных потребностей и мотивов учебной деятельности ваших учеников?

Не обольщайтесь видимостью внешней дисциплинированности и исполнительности Ваших учеников. Это может быть следствием внешних, часто отрицательных мотивов, в основе которых так или иначе лежит страх. Между тем хорошо известно, что мотивация такого рода крайне отрицательно сказывается как на состоянии учебной деятельности, так и на результатах обучения (глубина, прочность знаний), на развитии учеников.

Наберитесь решимости и предложите своим ученикам простую анкету, состоящую всего из одного вопроса: «Каков ведущий мотив твоей учебной деятельности по предмету?» Пусть выберут один из ответов:

а) интерес к учителю;

- б) интерес к предмету, желание узнать побольше;
- в) необходимость в будущей процессии;
- г) желание расширить свой кругозор, повысить общекультурный уровень;
- д) необходимость сдачи экзамена по этому предмету;
- е) опасение получить плохую отметку и связанные с этим неприятные последствия;
- ж) что еще?

После анализа результатов анкетирования (а они могут оказаться довольно неожиданными для Вас) проведите коррекцию целей и задач Вашей педагогической деятельности: может быть, необходимо «обновить» формы организации, методы, приемы, техники, не меняя принципиально самого содержания.

7. Не забывайте о четырех компонентах содержания образования.

Как отражение социального опыта, человеческой культуры содержание образования на теоретическом уровне состоит из опыта овладения знаниями, опыта обретения умений, опыта творчества и опыта сопереживания, сочувствования?

Недооценка последнего компонента- один из основных недостатков.

Обращение к личному опыту ученика, анализ жизненных ситуаций, связанных с изучаемой темой, история науки и биографии ученых, постоянное обращение к нравственным, этическим категориям, особенно при изучении естественнонаучных дисциплин, не только сделают Вашу программу более профессионально грамотной, но и будут способствовать эффективности ее реализации.

Разрабатывая уровни предъявления учебного материала и требований к результатам обучения, постоянно задавайтесь вопросом, какую функцию выполняет тот или иной элемент знания, насколько он обязателен в данном курсе.

8. Была ли проведена экспериментальная проверка вашей программы?

Если же Вы, учитывая все вышесказанное, все-таки решились стать автором-разработчиком альтернативной программы обучения, постарайтесь грамотно провести ее апробацию, **ОПРЕДЕЛИТЕ**:

1. Экспериментальную базу (вся школа, параллель, отдельный класс, группа учеников).
2. Учебный раздел (тему).
3. Методы проверки и критерии оценки полученных результатов.
4. Сроки проведения исследования.
5. Контрольные объекты (занимаются по типовой программе).

Если целевые установки принципиально отличны, то контрольные объекты при таком исследовании могут и отсутствовать.

6. Кто из учителей будет работать в контрольных и экспериментальных классах, так как от этого зависят выводы в результате диагностики? При разнообразии вариантов оптимальным следует считать тот, при котором эксперимент проводят два педагога и каждый имеет по одному контрольному

и экспериментальному классу. Такое распределение дает возможность не только определить эффективность нового содержания, но и выбрать соответствующую методику обучения.

ПРИ ПОДГОТОВКЕ СВОЕЙ ПРОГРАММЫ К ПУБЛИКАЦИИ ИЛИ ДЛЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УДЕЛИТЕ ОСОБОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ ЗАПИСКЕ, В КОТОРОЙ ПОСТАРАЙТЕСЬ ОТРАЗИТЬ ВСЕ ТО, О ЧЕМ ГОВОРИЛОСЬ ВЫШЕ.

Дидактические проекты учителей

Пример 1

Как мы работали над проектом «Цели, задачи и структура экологического паспорта школы»

Автор: Галина Евгеньевна Трошина, учитель химии и экологии СШ № 10 г. Апатиты

/. Подготовка: определение темы и целей проекта

Учитель: Для успешной работы и учебы, для сохранения здоровья необходимы благоприятные условия. Давайте посмотрим на школу не как на образовательное учреждение, а как на среду обитания многих людей: учеников, учителей, технического персонала.

Ученики: Обсудили идею и сформулировали цели и задачи проекта: 1) определить цели и задачи школьного экологического паспорта; 2) разработать структуру ШЭП; 3) провести социологическое исследование «Ваше отношение к школе» и сделать выводы о комфортности школьных помещений для работы и учебы; 4) начать работу по составлению экологического паспорта школы № 10 г. Апатиты.

Учитель: Предлагаю продумать вопросы для анкеты и начать работу именно с проведения анкетирования среди учеников среднего и старшего звена, учителей начальных классов и предметников, а также техперсонала.

//. Планирование: определение источников, способов сбора информации, способов представления материала.