

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

УДК 378.14+371.31
ББК 4404

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

Анохина Галина Максимовна,

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, лаборатория «Научно-методический и управленческий анализ профессиональных затруднений педагогов», Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54; e-mail: anokhina.g@mail.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ситуационно-поисковые методы; методы диалогического общения; ситуации развития личности; дискуссионно-групповая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Описана модель образовательного процесса, в которой реализуются условия и механизмы, требующие проявления и развития личностно-творческого потенциала учащихся. Условия и механизмы обоснованы закономерностями психологии развития человека как субъективной реальности, как личности, психологии формирования знаний, дидактики в построении учебного процесса.

Anokhina Galina Maximovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Fellow, Laboratory of Scientific Methodological and Management Analysis of Professional Difficulties of Teachers, Voronezh Regional State Institute for Advanced Training of Educational Staff, Voronezh, Russia.

MODERNIZATION OF THE MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

KEY WORDS: case-search methods; methods of dialogic communication; the situation of the individual development; discussion-group activities.

ABSTRACT. The paper describes the model of the educational process, in which the conditions and mechanisms demanding the discovery and development of personal and creative potential of students are implemented. Conditions and mechanisms result from regularities of the psychology of child's development as subjective reality, as an individual, the psychology of knowledge and didactics in the construction of the educational process.

Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает школьное и вузовское образование на переход к личностно ориентированной модели образования от предметно ориентированной. Акцент делается на развитии личности, овладении учащимися универсальными способами учебных действий, умениями применять приобретенные знания на практике, овладении студентами образовательной компетентностью, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех дальнейших этапах образования, самообразования и жизни [6, с. 14-15]. Образовательный процесс должен строиться так, чтобы учащиеся, студенты получили опыт самоорганизации, самообразования, самостоятельного познания и решения жизненных ситуаций.

Способности к самостоятельности, самоорганизации, самообразованию так же, как и психологические функции, «не имеют самостоятельной линии развития, их развитие зависит от *общего развития личности*;

они не остаются только процессами, а *превращаются в сознательно регулируемые операции*, которыми *личность овладевает* и направляет на решение встающих перед ней задач. Психологические функции суть функции личности...» [7, с. 457]. Общее развитие личности включает развитие не только познавательной, но и ценностно-смысловой, потребностно-мотивационной, волевой, регулятивной, нравственной сферы. Это деление условно, личность целостна. Свойством целостности обладает и образовательный процесс, который формирует вышеперечисленные сферы и основан на ценностно-смысловой, регулятивной, познавательной, коммуникативной деятельности учащихся.

В настоящее время в системе педагогического образования существует предметно ориентированный, дисциплинарный подход: «Педагогические вузы готовят преподавателя, которого интересует лишь накопление суммы знаний, умений и навыков по предметам и формирование у учащихся «пра-

вильного» поведения посредством передачи, закрепления и воспроизведения его образцов. О педагогике и психологии, которую изучают на младших курсах, будущие учителя забывают. Непродолжительная педагогическая практика не пополняет и не развивает психолого-педагогических знаний и умений решать вопросы развития личности (интеллектуального, ценностно-смыслового, творческого), работать с личностными возможностями учеников» (Е. В. Бондаревская) [2, с. 77]. Придя в школу, учителя сталкиваются именно с психологическими и дидактическими проблемами.

Возникает вопрос о готовности педагогов к реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. «Сравнив содержание образовательных стандартов, программ с направлениями деятельности современного педагога и содержанием программ педагогического образования, мы обнаружим, что ничему подобному студента в педагогическом вузе не обучают или обучают лишь частично, фрагментарно, мало результативно. Дидактика носит предписательный, наставительный характер» [2, с. 76]. Не уделяется внимание внутренним механизмам, которые имеют неразрывную связь с психологией развития ребенка как субъективной реальности, как личности, психологией формирования знаний.

Практика показывает, что учителя со стажем педагогической работы, а также современные выпускники педагогических университетов не готовы к реализации задач, поставленных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Об этом же свидетельствуют диагностические исследования готовности педагогов не только начальной школы, но и основной и средней общеобразовательных школ Воронежской области.

На курсах повышения квалификации учителя-слушатели занимаются проектированием научно обоснованной модели личностно ориентированного образовательного процесса, психологическую основу которого составляют фундаментальные теории: культурно-историческая теория развития личности, психологическая теория деятельности, теория детерминированности развития мышления человека, педагогическую основу – культурологическая теория содержания образования. Выясняется, что педагоги имеют весьма скудные представления об этих фундаментальных теориях, тем более об использовании их в практике обучения. Весьма поверхностны знания о концепциях личностно ориентированного образования.

Учитывая требования Федерального государственного образовательного стандар-

та, выявленные В. В. Краевским закономерности функционирования образовательного процесса и положения вышеперечисленных теорий, концепций личностно ориентированного образования, педагоги приходят к выводу о том, что ведущими принципами построения личностно развивающего образовательного процесса являются принципы целостности и адаптации, фундаментальности и системности, проблемности и личностно развивающего обучения.

Суть указанных принципов состоит в следующем: обеспечение единства содержания и процесса, личностная адаптация содержательных и процессуальных компонентов, формирование целостной научной картины мира с решением проблемы межпредметных связей на основе фундаментальных теорий, законов, понятий естественнонаучных и других дисциплин, создание ситуаций развития личности на уроке посредством проблемно-поисковых приемов, методов проблемного обучения и диалогического общения.

Личностная адаптация, единство содержания и процесса заключаются в том, что содержание образования личностно значимо для ученика, используемые методы, организационные формы, средства соответствуют потребностям человека в реализации субъектности, самостоятельного познания и любознательности, общения, самореализации, самоутверждения. Абстрактный характер изучаемых фундаментальных теорий, законов, понятий и их личностная отчужденность устраняются благодаря интеграции в предметный опыт личностно значимых ситуаций, опирающихся на личностный опыт контактов с явлениями и процессами в природе, быту, человеческом организме, опыт взаимодействия с людьми («Гроза сопровождается громом и молнией; какие изменения в человеческом организме приводят его к гибели вследствие поражения молнией?», «После весеннего посева землю прикатывают катком, а летом ее рыхлят; зачем и почему совершают такие действия?», «Сегодня мы учимся писать письмо другу, в котором восхищаемся, удивляемся...» – тема «Правописание имен существительных в творительном падеже» и т. п.).

Личностный опыт – это опыт переживаний, связанный с потребностями (имеются в виду не биологические потребности), впечатлениями, чувствами, эмоциями, приобретаемый ребенком с рождением в нем личности в результате взаимодействия с людьми, наблюдений процессов и контактов в растительном и животном мире, быту, собственном организме. Наблюдения и контакты могут быть стихийными и организованными учителем на уроке, когда

учебный материал переживается, а не проходит.

С этих позиций интересно суждение И. С. Якиманской: «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъективно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [11, с. 24-25].

Единство содержания и процесса обучения состоит также в нацеленности содержательных и процессуальных компонентов на создание ситуаций развития личности на уроке, формирующих универсальные учебные действия в школе, личностные функции самостоятельности, самоорганизации, ответственности на занятиях и в школе, и в вузе.

Чтобы создать ситуации развития личности в образовательном процессе, педагог следует принципам личностно развивающего обучения (модифицированные принципы концепции личностного подхода В. В. Серикова) [10]:

- субъектная позиция ученика,
- приоритет смысла перед функциональным усвоением материала,
- связь смысла с реальностью собственной жизни ученика,
- личностная самоорганизация ученика,
- приоритетное внимание к самостоятельно добываемым выводам, смыслам, собственному видению проблем ученика,
- творчество ученика по отношению к изучаемым объектам (открытия, достижения),
- взаимодействие учащихся между собой и педагогом,
- востребованность личностной позиции в отношении к познаваемому,
- поддержка педагогом приоритетности образования в системе жизненных ценностей ученика, студента.

Педагоги формулируют принципы личностно развивающего обучения в дискуссионно-групповой деятельности после того, как прочитают и проанализируют рекомендованные работы классиков психологии, педагогики и современных ученых. В процессе дискуссии выясняется, что на уроке традиционной структуры с помощью объяснительных методов и педагогических средств реализовать эти принципы невозможно. В действующей модели школьного образования учитель не задумывается о том, представляет ли смысл изучаемый материал для ученика. Между тем, «если ученик не видит смысла в учебной работе, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он действует по при-

нуждению, и действия его становятся формальными, а действия педагога будут обречены на безнадежный формализм» [7, с. 356] (под личностным смыслом понимается переживание учеником повышенной субъективной значимости изучаемого предмета, действия, события). «Реально действующий мотив», связанный с предметом изучения, не возникает. «Сдвиг мотива на цель» происходит, если изучаемый предмет представляет смысл и ценность для личности [5].

Внешние воздействия на мышление определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через *внутренние условия ученика: психическое состояние субъекта, мотивация, отношение к задаче, его установка*, прошлый опыт, связанный с переживаниями, приобретенные знания, его способности [8, с. 142]. Усвоение знаний происходит в результате собственной мыслительной работы ученика, когда созданы внутренние условия для их освоения и использования. Начальным моментом мышления является *проблемная ситуация*, характеризующая психическое состояние субъекта, при котором у него возникает познавательная потребность в результате каких-либо противоречий [8].

Общение с взрослыми и сверстниками возбуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития; продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка [3].

Закономерности формирования понятий, изложенные в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальпериним, педагоги встраивают в структуру урока.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и познанию, поисковые, эвристические, исследовательские методы из культурологической концепции содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, методы диалогического общения (С. А. Смирнов) воплощают в модели образовательного процесса, опираясь на вышеизложенные выводы ученых-психологов.

Спроектированная модель образовательного процесса реализуется на уроках-поисках, уроках-исследованиях (когда учащиеся ставят простейшие опыты), отличающихся от традиционного урока по структуре и типам обучающей деятельности учителя и учебной деятельности ученика. Ситуационно-поисковая технология образовательного процесса представляет собой алгоритм синхронных действий учителя и учащихся, каждый этап которого представляет деятельность ученика, движимую смыслом решения жизненной проблемы [1, С.78-85]. При этом решаются задачи, разви-

тия личности, универсальной учебной деятельности, формирования компетентности.

1. Мотивирующее начало. Учитель создает ценностно-смысловую ситуацию, задавая вопрос жизненно-практической направленности, связанный с темой урока. Учащиеся осознают смысл предстоящей учебной работы, в том числе для собственной жизни, ведущий к возникновению мотива. Реализуется личностная функция смыслообразования («Почему мы испытываем холод, выходя из воды после купания в реке?» Ученики, основываясь на собственном опыте и знаниях, приобретенных ранее, отвечают, что идет испарение влаги. Но далее они затрудняются ответить на следующие вопросы учителя: почему понижается температура при испарении, как происходит процесс испарения).

2. Формулирование проблемы. Учитель создает проблемную ситуацию: выявляет вместе с учащимися невозможность ответа на вопросы с помощью известных им способов действия, знаний; побуждает к возникновению проблемы в сознании учащихся; конкретизирует формулировку проблемы, выдвинутой учениками. Учащиеся высказывают предположения о решении проблемы. Реализуется личностная функция субъективного отношения к миру и избирательности при выдвижении версий решения проблемы (Проблема: «Как происходит испарение, от чего зависит скорость испарения, почему понижается температура при испарении, вред или пользу приносит испарение для жизни?»).

3. Индивидуальная работа. Учитель создает ситуацию актуализации знаний и дефицита знаний, обуславливающего информационный запрос: дает задания с вопросами по пройденному и новому материалу, познавательным и жизненными проблемными вопросами, затронутыми на первом этапе урока. Учащиеся осуществляют действия, связанные с осознанием проблемы, цели и темы урока, выполняют задания по пройденному материалу, но не могут ответить на вопросы, содержащие новые знания, проблемные вопросы. Реализуется личностная функция целеполагания. Формируются регулятивные действия и познавательные действия.

4. Самостоятельный поиск информации, исследование. Учитель создает ситуации «открытия» новых знаний учащимися, выступает в роли консультанта, сотрудника и партнера в совместной деятельности с учащимися. Учащиеся, осуществляя самостоятельные целенаправленные действия по открытию новых знаний в разных источниках информации, планируя исследование и выбирая инструментарий, анализируя,

приобретая исследовательские навыки, формируют регулятивные и познавательные действия. Реализуются личностные функции самоорганизации и самостоятельности (учащиеся проделывают опыт, устанавливающий зависимость скорости испарения от рода вещества, площади и т. д., самостоятельно делают выводы, недостающие сведения черпают из учебника и других источников информации).

5. Работа в малых группах. Учитель создает ситуации рефлексии, понимания изучаемого и принятия позиции другого: организует работу в малых группах, учитывает психологические качества детей. Учащиеся, обсуждая способы решения, оценивая и корректируя их, формируют регулятивные и познавательные действия, приобретают коммуникативные умения. Реализуются личностные функции самореализации, самооценки, умение отстаивать свою позицию.

6. Межгрупповая дискуссия. Учитель создает ситуации обсуждения проблемы, формирования коммуникативной культуры: описывает результаты своего решения задачи после выступлений представителей групп, уточняет выводы учащихся по решению проблемы. Учащиеся открывают для себя новый смысл и ценность обсуждаемой проблемы в интерпретации товарищей, учителя, пересматривают и корректируют свои взгляды и решения или аргументированно отстаивают правильность своей позиции (формируются познавательные и регулятивные универсальные учебные действия, связанные с необходимостью убедительно и коротко выстроить и изложить свое выступление). Реализуются личностные функции самоутверждения, ответственности при представлении решения своей группы, учащиеся приходят к убеждению в правильности собственных выводов, гражданской позиции.

7. Индивидуальная работа с практическим преобразованием учебных знаний. Учитель создает ситуации рефлексии изученного, становления образовательной компетентности: дает задания, связанные с анализом и практическим преобразованием новых знаний. Учащиеся, анализируя изученное, создают индивидуальный творческий продукт: таблица, схема, рисунок, эссе и др. Реализуются личностные функции самоопределения, саморазвития творческих способностей. Формируются регулятивные и познавательные действия: «внутренний план действий», обобщение, систематизация, классификация, умение применить предметные знания в жизненной практике.

Уроки-поиски включают этап самостоятельного поиска информации и самостоя-

тельное изучение нового материала без объяснения учителя. Объяснение учителя присутствует, но в другой форме на шестом этапе урока в межгрупповой дискуссии. Учителя, исходя из своего педагогического опыта, приходят к заключению, что такой подход зависит от уровней трудности изучаемого материала и развития учащихся, т. е. развития их мышления, приобретенных знаний, служащих необходимой предпосылкой для освоения знаний более высокого порядка. Учителя соглашались с выводами о том, что готовые знания и способы действия учитель может дать на четвертом этапе урока после того, как учитель создаст для их продуктивного использования внутренние условия у учащихся. Готовые знания и способы решения становятся средствами дальнейшего движения мысли учащихся лишь в том случае, если учитель организует собственную работу мысли учащихся (С. Л. Рубинштейн) на первом, втором, третьем этапах урока.

Ситуационно-поисковый механизм обучения, основанный на моделировании ценностно-смысловых, проблемных, поисковых ситуаций, содержащих учебные и жизненно-практические проблемы, диалогическое общение учащихся и требующих проявления личностных функций ученика, а не только умения решать учебные задачи, развивает универсальные учебные действия [1, с. 86-88]. Учителя изменяют свою прежнюю убежденность в механистическом понимании процесса усвоения знаний учащимися, при котором знания, которые учитель передает ученику, просто проецируются в его сознание, «переносятся из головы учителя в голову ученика». В самом деле «человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [9, с. 34].

В вузовском образовательном процессе, следуя обозначенным выше принципам, с

помощью системы таких ситуаций моделируется педагогическая профессиональная деятельность. При этом создаются возможности для интеграции знаний из разных дисциплин.

Итак, личностно развивающая и компетентно ориентированная направленность образования обеспечивается научно обоснованным преобразованием содержательных и процессуальных компонентов ныне действующей образовательной модели:

– содержание образования соответствует принципам фундаментальности и системности, запросам общества и государства, представляет смысл и ценность для личности, благодаря интеграции в него личностно ориентированных ситуаций, связанных с педагогической профессией, включающих опыт жизнедеятельности обучающихся – социально-экономические проблемы, общение с людьми, контакты с процессами, явлениями в природе, быту, человеческом организме;

– методы обучения ориентируются на приоритет методов диалогического общения, ситуационно-поисковых, исследовательских, проектных, на самостоятельную работу с источниками информации, обусловленных удовлетворением природных потребностей человека в общении, любопытстве, самостоятельном познании, развивающих способности к самообразованию, компетентности;

– поисково-эвристические организационные формы – занятия-поиски, занятия-исследования (уроки-поиски, уроки-исследования), деловые, ролевые игры, реализующие изначально присущие человеку субъектность, рефлексивное сознание, свободу творчества, развивающие способность к самоорганизации, преобладают по сравнению с традиционными формами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анохина Г. М. Технология развития универсальных учебных действий в основной и средней общеобразовательной школе. Воронеж : Научная книга, 2013.
2. Бондаревская Е. В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. 2010. № 9. С. 76-77.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психолог. произвед. М. : Наука, 1983.
6. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : доклад РАО / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова и др. // Педагогика, 2008. №10. С. 9-28.
7. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М. : Просвещение, 1933.
8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Просвещение, 1958.
9. Рубинштейн С. Л. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука // Вопросы психологии. 1955. № 5.
10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999.
11. Якиманская И. С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 24-25.