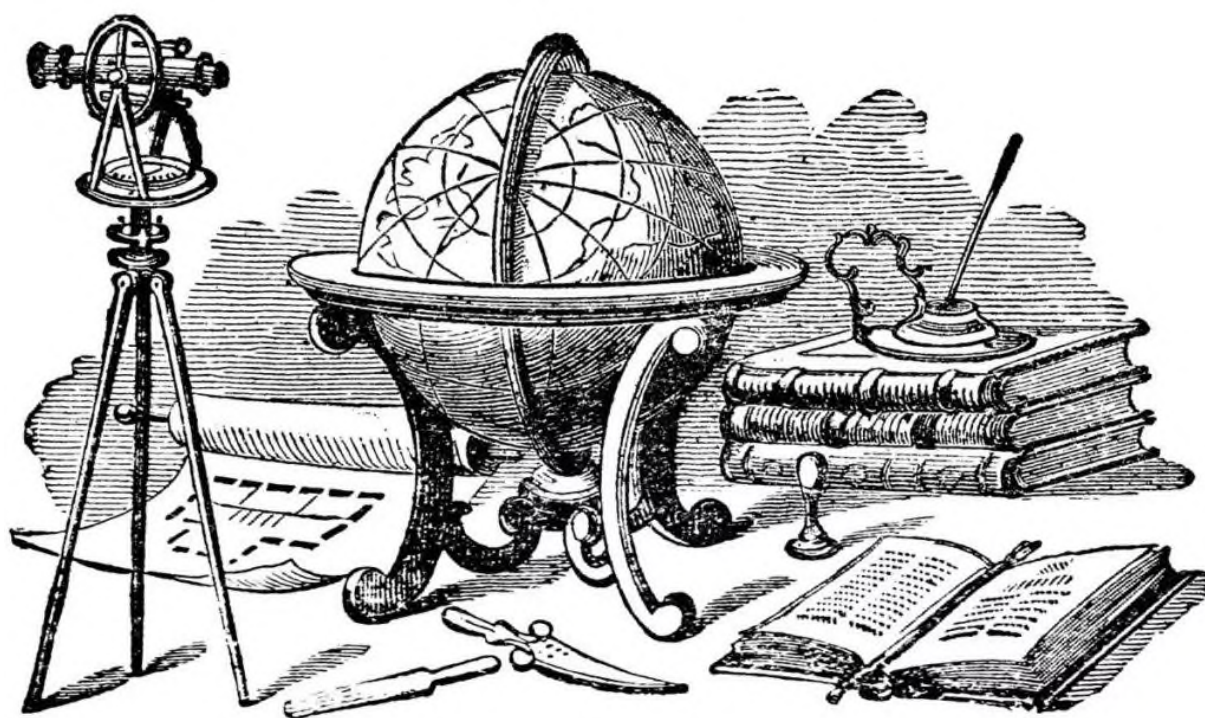


И. С. БАРАНОВА

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Учебно-методическое пособие



Екатеринбург 2023

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт естествознания, физической культуры и туризма
Кафедра географии, методики географического образования и туризма

И. С. БАРАНОВА

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Учебно-методическое пособие

Екатеринбург 2023

УДК 338(075.8)
ББК У049(4/8)я7
Б24

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *учебного* издания (Решение № 21 от 28.02.2023)

Рецензенты:

кандидат географических наук, доцент кафедры географии, методики географического образования и туризма ФГБОУ ВО «УрГПУ» **Д. Н. Липухин**
кандидат географических наук, доцент кафедры географии, методики географического образования и туризма ФГБОУ ВО «УрГПУ» **Н. В. Скок**

Баранова, И. С.

Б24 Базовые модели обучения географии : учебно-методическое пособие / И. С. Баранова; Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 CD-R. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2101-3

Учебно-методическое пособие по курсу «Базовые модели обучения географии» предназначено для студентов-бакалавров V курса и студентов-магистров II курса дневного и заочного отделений Института естествознания, физической культуры и туризма, обучающихся по специальности «44.03.01 – Педагогическое образование». Цель данного пособия – организация практической деятельности студентов на аудиторных занятиях и самостоятельной работы за пределами учебной аудитории.

УДК 338(075.8)
ББК У049(4/8)я7

ISBN 978-5-7186-2101-3

© Баранова И. С. 2023
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Раздел 1. Теоретические основы моделирования образовательного процесса в педагогике и предметной методике.	
Характеристика базовых моделей учебного процесса по географии	7
Занятие 1. Модели образовательного процесса в педагогической науке.....	7
Занятие 2. Модели географической реальности	13
Занятие 3. Описательно-номенклатурная модель процесса обучения географии	19
Занятие 4. Информационно-знаниевая модель процесса обучения географии. Предпосылки и условия возникновения	32
Занятие 5. Информационно-знаниевая модель процесса обучения географии. Развитие идей в конце XIX — начале XX в.	40
Занятие 6. Поисково-деятельностная модель процесса обучения географии	43
Занятие 7. Переход от поисково-деятельностной к интегрированной модели процесса обучения географии в 1930-х гг.....	49
Занятие 8. Интегрированная модель процесса обучения географии	58
Занятие 9. Продуктивно-развивающая модель процесса обучения географии	66
Занятие 10. Сравнительная эффективность моделей обучения географии	73
Раздел 2. Становление и основные тенденции развития методики обучения. Современная модель школьного географического образования	
77	
Занятие 1. Модели процесса обучения.....	77
Занятие 2. Характеристика базовых моделей обучения географии.....	86
Занятие 3. Сравнительная эффективность моделей образовательного процесса	94
ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ.....	
101	

ВВЕДЕНИЕ

Повышение качества методической подготовки учителя — специалиста в области естественно-научного (географического) образования является одной из актуальных задач высшего педагогического образования. Решение этой задачи связано с модернизацией содержания профессионального образования, переосмыслением его цели и результатов, оптимизацией способов и технологий осуществления образовательного процесса. Профессионализм специалиста определяется не объемом знаний в предметной области, а умением грамотно и эффективно, самостоятельно и творчески решать различные задачи практической педагогической деятельности, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты.

Современная методическая подготовка специалиста предполагает усиление ее теоретико-методологической составляющей, что обусловлено расширением и качественным усложнением поля профессиональной деятельности педагога. Появление в условиях модернизации отечественного образования новых профессионально-педагогических функций усиливает значение профессиональной мотивации специалиста, его способности к творческой самореализации. Повышение требований к качеству профессиональной педагогической деятельности определяет актуальность проблемы совершенствования методической подготовки специалиста и выступает условием при определении путей ее решения.

Одно из ключевых направлений решения указанной проблемы составляет углубленное изучение вопросов истории и методологии школьного географического образования. В настоящем учебном пособии оно осуществляется путем выделения и системного описания базовых моделей процесса обучения географии в отечественном образовании. Характеристики моделей ориентируют читателя на вдумчивое и всестороннее изучение важнейших и сквозных методических проблем, которые возникали в системе школьного географического образования на разных этапах его развития. Сквозной характер проблем, касающихся целей и содержания школьного предмета, научно-методического обеспечения процесса обучения, структуры и содержания деятельности учителя и учащихся определяется тем, что эти проблемы являются узловыми. Возникнув в одну историческую эпоху, они продолжают существовать и в наше время, требуя поиска новых способов и средств их эффективного решения. Одной из ключевых проблем является развитие самой методики географии как науки, обеспечивающей научное обоснование практики обучения, определяющей пути ее совершенствования.

Общий подход к разработке содержания курса «Базовые модели обучения географии» основывается на таких принципах образования как фундаментальность, связь исторического и логического, преемственность, системность познания и практическая направленность, творческая самореализация студента в процессе обучения. В соответствии с указанными принципами вопросы истории и методологии географического образования рассматриваются в трех взаимосвязанных аспектах:

- социокультурный аспект позволяет отразить многообразие и историческую смену общественных предпосылок, факторов и условий, определявших развитие теории и практики обучения географии в системе отечественного образования;

- антропологический аспект, позволяющий раскрыть обращенность географического образования к человеку, отражающуюся в структуре педагогического целеполагания, представленность и соотношение в нем таких составляющих как духовное, нравственное, научное, эмоциональное, интеллектуальное, волевое, природосообразное, культурное, социальное;

- собственно методический аспект, который позволяет выявить существенные черты теории и практики географического образования в исторической ретроспективе; воссоздать эту систему в конкретных координатах пространства и времени как движение теории и практики образования в их сложном, противоречивом, диалектическом единстве.

Усиление направленности курса на развитие у студентов умений решать задачи исследовательского характера обеспечивается представлением узловых вопросов содержания с разных позиций, комплексно, как:

- 1) историю постановки и решения проблем географического образования в теории и практике образования;
- 2) критерий достоверности научно-методического знания;
- 3) как процесс становления, развития и трансформации традиций, подходов, мнений, концепций;
- 4) как историю накопления, осмысления, критической оценки, структурирования опыта географического образования и приращения научно-методического знания;
- 5) взаимосвязь прошлого и настоящего как диалектическое единство социокультурных традиций по формированию у человека географической картины мира – средства приобщения к географической культуре во всем ее многообразии и динамике.

Цель курса «Базовые модели обучения географии» — развитие профессиональной компетентности учителя на основе углубленного изучения отечественного методического наследия, теоретическая и методологическая функция которого обеспечивают системное осмысление феноменов современного географического образования учащихся. Достижение цели курса предполагает решение следующих задач.

1. Формирование у студентов представлений о причинах, условиях, факторах и тенденциях развития школьного географического образования, об источниках и методах его изучения в исторической ретроспективе, представленных в характеристиках базовых моделей процесса обучения.

2. Обогащение имеющихся у студентов представлений об эволюции методического знания, формах его представления, о способах постановки и решения проблем обучения учащихся средствами географии в условиях досоветской, советской и постсоветской образовательной системы России.

3. Способствовать формированию у студентов системы аксиологических ориентиров, умения сознательно ориентироваться и критически оценивать раз-

личные подходы, способы определения целей, содержания географического образования, методы их реализации в образовательной практике, соотносить их с методическими традициями, с различными представлениями о природе человека, нравственными императивами, образовательными идеалами.

4. Способствовать развитию умений осуществлять исследовательскую деятельность в предметной области через анализ развития и соотношение эмпирического, теоретического и методологического уровней исследования проблем истории и теории школьного географического образования; через освоение исследовательских методов, умений определять объект, предмет, гипотезу исследования в отношении проблем географического образования.

Самостоятельная работа студентов в процессе изучения курса организуется таким образом, чтобы каждый студент имел возможность углубить и конкретизировать свои знания о методических взглядах прошлого, разобраться в источниках их формирования, оценить их значение для географического образования, их связи с современностью. Предполагается, что поисковая деятельность студентов будет способствовать отработке умений анализировать, критически оценивать прочитанное, систематизировать историко-методический материал, отстаивать свою точку зрения в дискуссии и др. Каждым студентом готовится доклад, сообщение, разрабатываются технологические карты системы уроков, проблемные учебно-методические ситуации, обеспечивающие их методические материалы.

Раздел 1. Теоретические основы моделирования образовательного процесса в педагогике и предметной методике.

Характеристика базовых моделей учебного процесса по географии

Занятие 1. Модели образовательного процесса в педагогической науке

Теоретический экскурс¹:

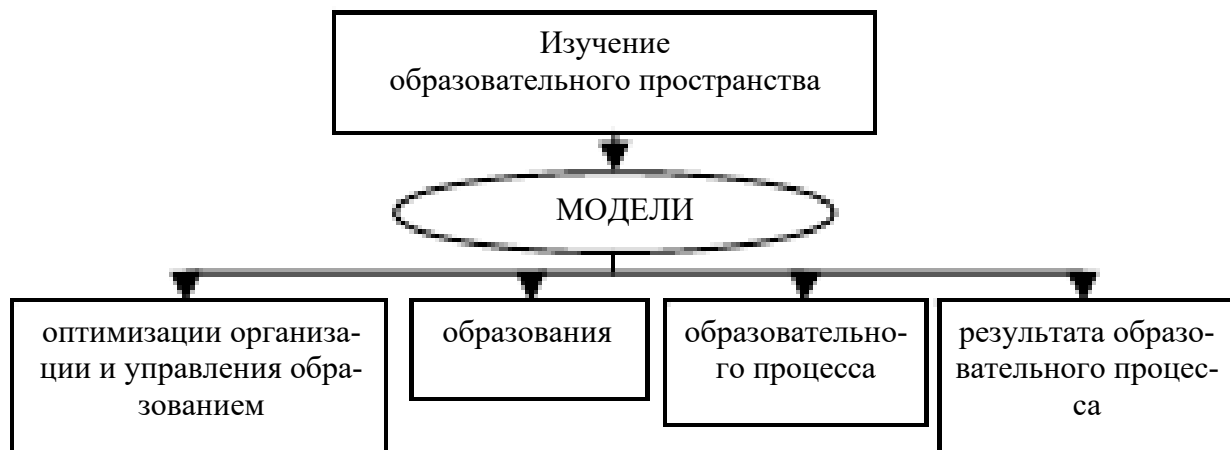


Рис. 1. Модели изучения образовательного пространства



Рис. 2. Моделирование образовательного процесса

¹ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

С позиции целевой направленности в педагогике выделяются следующие виды моделей:

- учебные модели – это наглядные пособия, различные тренажёры, обучающие программы;
- опытные модели – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта. Такие модели называют также натурными и используют для исследования объекта и прогнозирования его будущих характеристик;
- научно-технические модели создают для исследования процессов и явлений;
- игровые модели – это военные, экономические, спортивные, деловые игры, воссоздающие поведение объекта в различных ситуациях, проигрывая их с учётом возможной реакции со стороны конкурента, союзника или противника;
- имитационные модели не просто отражают реальность с той или иной степенью точности, а имитируют её. Эксперимент либо многократно повторяется, чтобы изучить и оценить последствия каких-либо действий на реальную обстановку, либо проводится одновременно со многими другими похожими объектами, но поставленными в разные условия.

Применение моделей при исследовании вопросов истории теории практики географического образования имеет особые черты:

- 1) историко-методическое познание имеет дело со специфическим отражением процессов, связанных со становлением и развитием географического образования;
- 2) исследователь сталкивается со значительными трудностями при экспертизе исходного материала, на основе которого строятся модели;
- 3) для исторического исследования характерна двойная субъективность (авторов источников и исследователей, их интерпретирующих);
- 4) недостаточность информационной базы и ограниченность возможностей ее пополнения;
- 5) комплексное воспроизведение многообразных и взаимосвязанных сторон процесса обучения является необходимым условием историко-методического познания;
- 6) историко-методическое исследование характеризуется присутствием теоретических оснований в эмпирической модели;
- 7) не только описанию, но и объяснению историко-методических фактов предшествует разработка некоторой исходной идеальной модели, в качестве которой принимается теоретическое представление о сущности методической системы пучения географии.

Содержательно-методический уровень выделения базовых моделей. Основные параметры выделения базовых моделей:

1. Основная содержательно-целевая установка учебного предмета. Это не просто первый, но основной, системообразующий фактор, ради достижения которой функционирует методическая система, элементами которой являются субъекты и объекты, во взаимодействии обеспечивающие достижение поставленной цели. В соответствии с содержательно-целевой установкой проводится выделение основных этапов развития методической системы обу-

чения географии и конструирование соответствующих им базовых моделей обучения на содержательно-методическом уровне. Содержательно-целевая установка учебного предмета «география», с одной стороны, транслирует в образовательную практику содержательные и методологические основания и мировоззренческие идеи, характерные для географической науки на определенном этапе ее исторического развития, точнее модели познания географической реальности. С другой стороны, установка в концентрированной форме отражает основную цель обучения географии в отечественной школе, которая также формулируется с учетом особенностей конкретного исторического этапа ее развития и отражает ведущие идеи господствующего педагогического подхода к организации процесса обучения. Так, например, основная содержательно-целевая установка обучения географии в рамках описательно-номенклатурной модели состояла в формировании у учащихся некоторой совокупности описательных, страноведческих знаний с преобладанием фактологических сведений, которые учащиеся должны были запомнить. В рамках информационно-знаниевой модели обучения основная содержательно-целевая установка состояла в формировании у учащихся некоторой системы общемироведческих и страноведческих знаний, способствующих развитию у учащихся «особой точки зрения» на действительность. Эту «особую точку зрения» формирует географическое мышление.

Однако в целом, несмотря на то, что в практическом опыте прогрессивно мыслящих учителей и методистов достижение целевой установки связывалось с развитием у учащихся активной познавательной деятельности, в практике массовой школы преобладало репродуктивное обучение. В последующих моделях содержательно-целевые установки приобретают новые черты, которые включают целевые установки предшествующих моделей.

2. Образ географической реальности, задаваемый содержанием учебного предмета — это второй параметр характеристики моделей обучения, который конкретизирует исходную содержательно-целевую установку учебного предмета и служит своеобразным индикатором особенностей его содержания. Так, в рамках описательно-номенклатурной модели в сознании учащихся формируется относительно простой, конкретный, фрагментарный, статичный образ географической реальности, что полностью соответствует методологии структурно-организационной модели познания географической реальности. В последующие периоды времени в связи с изменением и усложнением содержания и целей учебного предмета, стоящими за ними методологическими особенностями научного географического познания, образ географической реальности, формируемый в сознании учащихся, закономерно усложняется. В современных условиях в рамках продуктивно-развивающей модели обучения, ориентированной на развитие у учащихся географической культуры, формируется сложный, целостный, динамично развивающийся, проблемно-противоречивый образ географической реальности.

3. Третий параметр — показатели обученности учащихся по предмету — продолжает научно-методическую линию конкретизации содержательно-целевой установки и детализирует ее до отдельных, но взаимосвязанных ка-

честв обученности учащихся. Значение параметра состоит в том, что он позволяет наметить связь уровней усвоения знаний учащихся в зависимости от содержания учебного предмета и используемых методов обучения в конкретных исторических условиях развития отечественного образования. Тем самым появляется возможность проследить детерминированность уровней усвоения учебного содержания целями обучения, что подчеркивает не только возможность, но и необходимость управления процессами усвоения, исходя именно из целевой установки. Выделенные параметры обученности учащихся коррелируют с основной содержательно-целевой установкой изучения учебного предмета и образом географической реальности, который задает содержание учебного предмета. Так, в рамках описательно-номенклатурной модели основным параметром обученности школьников выступает исходная географическая осведомленность, что соответствует требованиям запомнить, узнать, быть способным различать географические объекты. В рамках второй модели появляется требование осознанности учения, что связывается с формированием у учащихся географического мышления. В рамках интегрированной модели, целевая установка которой состояла в формировании основ географической науки, появились требования полноты, системности, действенности знаний, умения воспроизводить знания и применять их в новой ситуации. Закономерно, что в рамках последней модели объем, сложность требований к обученности школьников возрастает.

4. В качестве самостоятельного параметра выделяется характеристика преобладающих методов обучения, выбор и сочетания которых в процессе обучения определяются особенностями содержания учебного предмета «география». Сочетание методов задает некоторую основную стратегию процесса обучения. Стратегия обучения определяет общий план, программу совместных действий учителя и ученика, определяющих перспективу его развития в обучении. Так, индикатором описательно-номенклатурной модели выступает стратегия «сообщающего обучения», в рамках которой обучение понимается как преподавание. Это предопределяет руководящую роль учителя, в арсенале работы которого преобладают вербальные методы обучения. В рамках информационно-знаниевой модели сочетаются стратегии «сообщающего» и «развивающего» обучения при сохранении ведущей роли первой из них. Поскольку развивающее обучение было представлено лишь отдельными элементами в деятельности прогрессивно мыслящих методистов, учителей. Преобладание стратегии «сообщающего» обучения соответствовало историческим представлениям о сущности и назначении отечественной школы и конце XIX в., получившей в педагогической литературе обозначение как «школы учебы, схоластики». Развитие теории и практики школьного обучения на фоне смены идеологических, культурных, политических ориентиров послереволюционное время закономерно изменяло общее представление о сущности процесса обучения и методах его осуществления, что показано четвертой колонке таблицы 2.

5. Пятый параметр поясняет и конкретизирует особенности процесса обучения географии через характеристику структуры деятельности учения, преобладающего уровня познавательной активности учащихся и конкретизи-

рует четвертый параметр описания моделей обучения. При выделении уровней используется классификацию методов обучения, принятую в методике географии.

6. Параметр, разъясняющий научно-методическое обеспечение деятельности учителя «сдвигает» анализ модели со структурного в функциональный план, отражая особенности профессиональной деятельности учителя географии и ее научно-методическое обеспечение. Таким образом, каждая модель процесса обучения на втором уровне характеристики представляется как обусловленная общественно-историческими факторами, уровнем развития наук, прежде всего географии, особенностями состояния научно-методического знания, уровнем развития теории и практики отечественного образования и др. Указанные параметры позволяют составить относительно полное описание любой из выделенных моделей. В дальнейшем изложении будем придерживаться принятой логики, а для удобства и точности описаний сформулируем эти параметры в качестве пунктов типового плана характеристики базовых моделей. Использование плана не исключает возможности вариативного следования его пунктам.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Моделирование образовательного процесса.
2. Социоцентрическая модель образовательного процесса: существенные признаки, достоинства и ограничения.
3. Натуроцентрическая модель образовательного процесса: существенные признаки, достоинства и ограничения.
4. Антропоцентрическая модель образовательного процесса: существенные признаки, достоинства и ограничения.
5. Теоцентрическая модель образовательного процесса: существенные признаки, достоинства и ограничения.

Задание 2. Заполнить таблицу.

	Социоцентри- ческая модель	Натуроцентри- ческая модель	Антропоцент- рическая модель	Теоцентричес- кая модель
Осново- положник				
Последователи				
Существенные признаки				
Достоинства				
Ограничения				

Задание 3. Раскрыть значение метода моделирования в изучении вопросов историко-методического характера.

Вопросы для контроля и самоконтроля:

1. Модель образовательного процесса, типы моделей и основания их выделения.

2. Уровневое представление моделей как средство интеграции различных подходов к их выделению.
3. Значение метода моделирования в изучении вопросов историко-методического характера.
4. Краткое описание содержательно-методического уровня выделения базовых моделей.

Занятие 2. Модели географической реальности

Теоретический экскурс²:

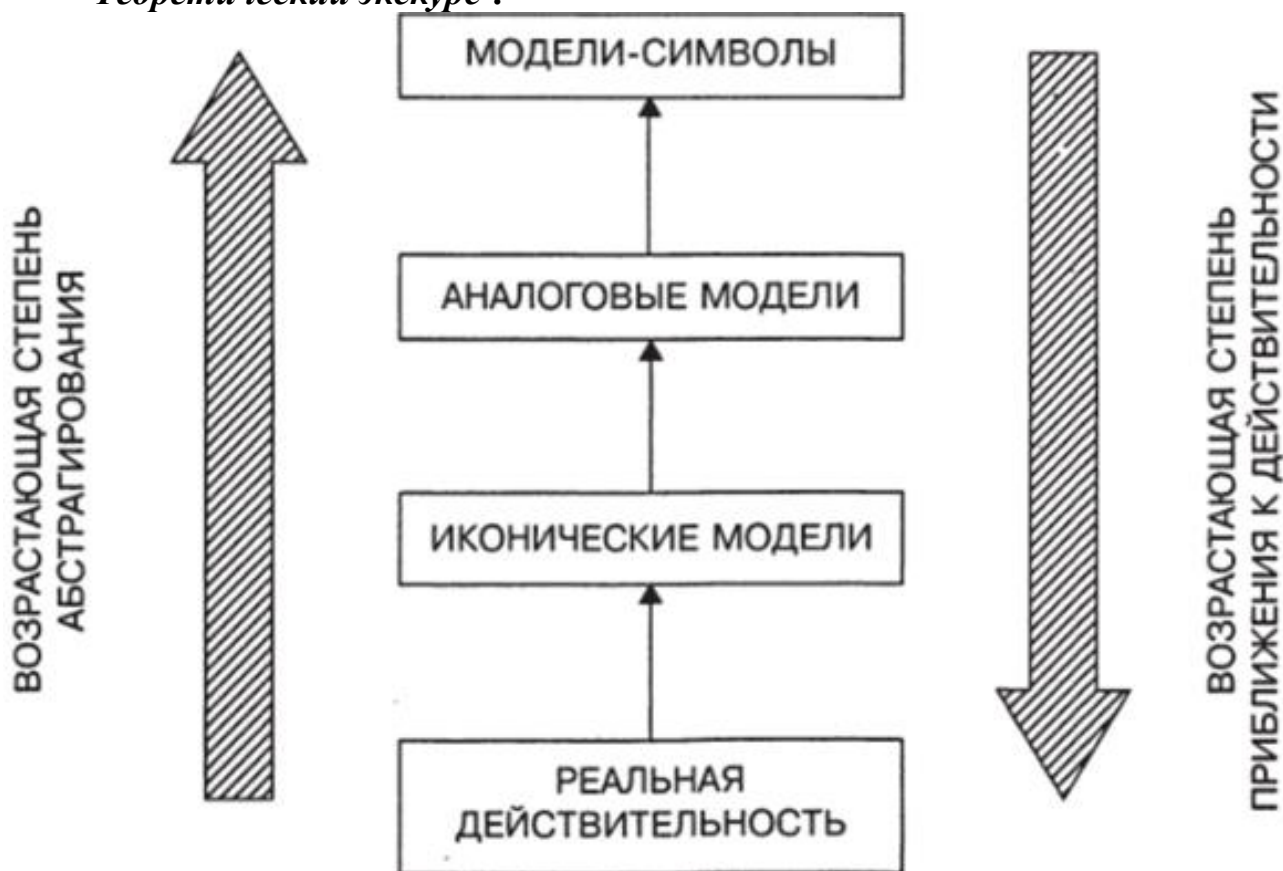


Рис. 3. Трехстадийный процесс построения моделей с возрастающей степенью абстрагирования (по П. Хаггету)

Географическая реальность — составная часть вселенного бытия, обладающего чертами особенного и уникального феномена. В процессе её познания она выступает как ГКМ, которая служит основой доказательства предметного единства географии. ГД включает в себя: энергосферу, физиосферу, биосферу.

На основе общего понятия «модель» выводится определение понятия «модель процесса обучения географии». Это такое методологическое средство, которое, отражая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные связи методической системы обучения географии на определенном историческом этапе ее развития, способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения. При этом процесс обучения географии понимается как способ реализации содержания школьного географического образования, включающий в себя систему форм, методов средств обучения, а также взаимосвязанную деятельность всех его субъектов, которые должны обеспечить достижение целей этого процесса. Иначе говоря, модель обучения позволяет получить обобщенный, мысленный образ, отображающий структуру и функции (взятые в динамическом единстве и широком социокультурном

² Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

контексте) конкретного, типологически воспроизводимого способа осуществления процесса обучения географии.

Методологический уровень выделения базовых моделей.

Для выделения моделей процесса обучения географии необходим анализ научной картины мира в историческом плане, поскольку фундаментальные научные идеи, имеющие определенную мировоззренческую, ценностно-смысловую нагрузку, выступают в качестве предметно-ценностных оснований разработки содержания учебного предмета «география». В этой связи выделяется три основных этапа развития ГKM. Каждому из них соответствует модель географической реальности или образ мира, формируемый средствами научно-географического познания. Он зависит от социокультурных условий и мировоззренческих установок исторической эпохи.

Картины мира



Первые географические идеи развивались в рамках структурно-организационной модели географической реальности, просуществовавшей до Нового времени. Познавательные усилия географов были направлены на то, чтобы «заполнить» ближайшее и более отдаленное пространство географическими объектами, представить их как упорядоченную целостность, статично. Наиболее яркой и характерной чертой эпохи в географическом плане была ограниченность и разобщенность пространственного кругозора. Переломным рубежом длительной эпохи крайне медленного накопления и расширения знаний об особенностях Земли явились Великие географические открытия.

Итак, первый систематизированный образ ГKM представляет структурно-организационная модель, которая соответствует фундаментальному подходу географических исследований этого периода времени: описание географических объектов, определение их местоположения на земной поверхности. В связи с чем, основной вектор изучения географического пространства (геопространства) составляет описание различных территорий земной поверхности. Со времен географических открытий, вызвавших переворот в пространственном кругозоре человечества, происходит перелом в средневековом мировосприятии и мировоззрении и начинается научное исследование природы. Принципиально изменившийся пространственный кругозор европейцев, достигнув почти законченной глобальной модели, оказал существенное влияние на мировоззренческие идеалы цивилизации, а через них — на педагогические идеалы и образцы образовательной практики.

Исторически первая ГKM подготовила почву для освоения нового уровня географических исследований. Научно-географическое познание меняет вектор поисков с накопления фактов о географических объектах, их размещения в пространстве, к установлению взаимных связей между ними, к осмыслению теоретического ядра географической науки. С конца XIX в. географическая мысль развивается в рамках иных методологических ориентиров и мировоззренческих идей, что означает начало формирования нового образа географической реальности. Первым шагом на пути его создания была идея взаимодействия географических объектов и явлений, теоретические основы разработки которой заложили работы П.И. Броунова, А. Гумбольдта, В.В. Докучаева, П.П. Семенова-Тян-Шанского, А.Н. Краснова.

Новые представления географов формируются в рамках функционально-динамической картины мира. Функциональность подчеркивает такие важные особенности географических объектов как территориальность, комплексность, системность, которые в географическом исследовании выделяются как ключевые признаки. Динамизм указывает на способность объектов к развитию. В рамках новой картины мира роль принципа механицизма заметно ограничивается. Ему на смену приходят идеи активности. Способность к изменению признается как присущее географическому объекту существенное качество. Основную познавательную установку географических поисков и объяснительных принципов фиксирует идея развития целого как результат взаимодействия его частей. Итак, функционально-динамическая модель приходит на смену структурно-организационной модели. В рамках новой модели реальность осмысливается как единство глубже, через многообразие связей и отношений, развивающихся во времени. Соответственно изменяется понимание мира, обеспечиваемое средствами географической науки.

В настоящее время неотъемлемой частью научного мышления становятся эволюционные концепции. Идеи историзма и эволюционизма приобретают основополагающее значение. Выводы об историческом возникновении и исчезновении, о чередовании состояний во времени и в пространстве находят всё большее признание. Важную роль приобретают естественно-научные концепции эволюционизма (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, И. Пригожин и др.) Всё

это указывает на новые представления об образе мира – его эволюционно-исторической картине. Предметом анализа становится связь превращений — генетическое следование во времени. Время рассматривается как фактор, определяющий внутренний ритм жизни объектов мира, а их совокупность приобретает статус единого исторического процесса (И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, Н.Н. Моисеев, И.Б. Новик, В.Н. Садовский, В.П. Стадник, Ю.А. Урманцев). Для географических исследований это связано с разработкой учений о природопользовании, эволюции географической оболочке, ноосфере [29, с. 54–62], показывающих, что рост научного знания выступает одним из важных факторов динамизма современной цивилизации.

Приведенный анализ дает основание выстроить эволюционный ряд, в рамках которого исторически сменяли друг друга следующие картины или модели мира, закономерно сложившиеся в русле географического познания: структурно-организационная — функционально-динамическая — эволюционно-историческая. Выделенные картины мира, фиксирующие наивысший уровень обобщения и систематизации предметного знания, исторически и закономерно сменяют друг друга, но в этом процессе происходит не механическое, а диалектическое отрицание, при котором последующая модель включает ключевые признаки предшествующей. Также закономерно сменяются мировоззренческие идеи соответствующих моделей: идея организации и размещения объектов в геопространстве, понимаемых статично, — идея взаимодействия частей и развития целого — идея генетических связей и историзма, рамками которой выступает триада «природа — человек — общество», анализируемая в векторе «прошлое — настоящее — будущее». Узловые понятия, характеризующие специфику моделей, представляют следующий понятийный ряд: «территория», «распределение», «размещение», «местоположение» в рамках структурно-организационной модели; «географическая система», «организация», «взаимосвязи», «взаимодействие геокомпонентов и геосистем» в рамках функционально-динамической модели; «геопространство», «геокультурное пространство», «географическая культура», «коэволюция» в рамках эволюционно-исторической модели.

Выделенные модели познания отражают основания географической науки. Благодаря таким ключевым понятиям как «НКМ», «ГКМ», они осуществляют синтез предметного знания с основными мировоззренческими идеями исторической эпохи, с категориями ее культуры. Мировоззренческая, ценностно-смысловая составляющая оснований науки специально или случайно, преднамеренно, целенаправленно или неосознанно транслируется в содержание учебного предмета. Это важно, поскольку долгое время (XVIII — первая половина XIX вв.) составлением школьных учебников занимались не методисты, а географы, люди других, непедagogических специальностей. Тем самым закладывались истоки традиции прямого переноса научных знаний и соответствующих им мировоззренческих идей в содержание учебного предмета: до последней трети XIX в. учебный предмет «география» отождествлялся с наукой, которая соответственно и «преподавалась» в школе, определяя логику процесса обучения.

В рамках моделей познания географической реальности формировались модели процесса обучения географии, выражающие систему обучения, ее научно-методическое, психолого-педагогическое обеспечение, отличающиеся целями, содержанием, причинными связями, получаемыми результатами. Таким образом, основываясь на оппозиции основных понятий методики «наука — учебный предмет» и учитывая историческую смену моделей познания географической реальности (от структурно-организационной через функционально-динамическую к эволюционно-исторической), которые определяли содержательно-целевые установки учебного предмета, выделяется пять базовых моделей процесса обучения географии: описательно-номенклатурная, информационно-знаниевая, поисково-деятельностная, интегрированная, ориентированная на формирование у учащихся системы знаний и умений, отражающих основы географической науки, продуктивно-развивающая, нацеленная на развитие у подрастающих поколений географической культуры.

Выстроенные в рамках единой содержательно-методической линии, на основе принципов содержательного единства, исторической преемственности и взаимодополнительности, базовые модели отражают основные этапы развития методической системы обучения географии в истории отечественного образования.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Понятия научная картина мира, естественно-научная картина мира, географическая картина мира.
2. Структурно-организационная модель географической картины мира: история становления и развития, факторы формирования, причины изменения.
3. Функционально-динамическая модель географической картины мира: история становления и развития, факторы формирования, причины изменения.
4. Эволюционно-историческая модель географической картины мира: история становления и развития, факторы формирования, причины изменения.

Задание 2. Заполнить таблицу.

	Структурно-организационная модель	Функционально-динамическая модель	Эволюционно-историческая модель
История становления, представители			
Факторы формирования			
Причины изменения			

Источник: Поздняк С.Н. Опыт выделения базовых модулей процесса обучения географии в истории отечественного образования // Образование и наука. 2005. № 4 (34) <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vydeleniya-bazovyh-moduley-protsessa-obucheniya-geografii-v-istorii-otechestvennogo-obrazovaniya>

Задание 3. Составить схему модели географической картины мира (на выбор).

Вопросы для контроля и самоконтроля:

1. Методологические особенности моделирования в предметной методике.
2. Географическая картина мира, методы, мировоззренческие идеи географической науки как ведущие методологические основания выделения базовых моделей процесса обучения школьников географии/биологии.
3. История становления, развития, факторы формирования, причины изменения структурно-организационной, функционально-динамической, эволюционно-исторической моделей географической картины мира.
4. Базовые мировоззренческие и научные идеи основных этапов исторического развития географической картины мира.

Занятие 3. Описательно-номенклатурная модель процесса обучения географии

Теоретический экскурс³:

Первая модель процесса обучения географии формировалась на основе методологии структурно-описательного изучения геопространства. Единственно возможная в этот период времени, эта методология определяла содержательно-целевые установки учебного предмета. Отечественные авторы по аналогии с зарубежными придерживались страноведческо-описательной ориентации. Большая часть учебников имела трехчленную структуру, хотя вопрос о соотношении частей каждым автором решался по-своему. В разделе математической географии кратко объясняется форма и размер Земли, её положение, движение. В физико-географическом разделе приводится общее описание земной поверхности, ее деление на сушу и Мировой океан. Наиболее подробно был представлен раздел политической географии, в котором, сохраняя страноведческую традицию, приводилось описание политического устройства государств, особенностей природы, быта населения. Заканчивалось описание, как правило, кратким статистическим разделом — прототипом экономико-географической характеристики территории. Преобладающие страноведческие описания строились путем перечисления названий объектов, особенно городов. При этом с названиями не связывались никакие представления.

Длительное время учебник выступал как основное, порой единственное средство методического обеспечения практической деятельности учителя. Поэтому совершенствование содержания и методического аппарата учебника выступает важным фактором развития практики обучения географии. Закономерно, что постепенно появлялись более совершенные учебники, как в отношении содержания, так и методического оформления. В соответствии с описательным содержанием учебных текстов преобладает стратегия «сообщающего обучения» и реализующие её вербальные методы обучения.

Содержательно-смысловые и организационно-деятельностные характеристики обучения сводятся к следующему: учитель излагает учебный материал, показывает на карте географические объекты, называет их; ученик заучивает их путем многократных повторений, что рассчитано на механическую память, не требует понимания и самостоятельных рассуждений учеников; ответ ученика должен полностью совпадать с текстом книги; главным средством побуждения школьника к учению выступает принуждение; умственная активность ученика рассматривается как нечто вредное, идущее от «греховной» природы ребенка. От него требуется лишь запомнить многочисленные названия географических объектов, «заполняющих геопространство», запомнить, часто механически то, «где это находится». Как следствие, у школьников формируется конкретный, фрагментарный, относительно простой, еди-

³ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

нический (поскольку отсутствовал типологический принцип отбора объектов), статичный образ географической реальности.

Обратимся к анализу деятельности учителя. выясним, что составляло ее методическое обеспечение. Практическая деятельность учителя имеет целенаправленный характер, осуществляется как руководство деятельностью учения. Основная функция учителя состоит в том, чтобы направить действия на достижение определенных целей. Для выполнения педагогической деятельности учителю требуются знания. В рассматриваемое время методика географии находилась на этапе становления. Методическое знание было представлено главным образом правилами-предписаниями, которые выполняли нормативно-предписывающую функцию, т. е. указывали учителю, как следует организовать обучение. Программы, методические пособия, руководства для учителя по методике отсутствовали. Поэтому методические правила как основная и единственная форма представления методического знания были изложены во введении школьных учебников.

Рассмотрим структуру учебной деятельности:

- восприятие учебной информации;
- запоминание, организуемое путем многократного повторения и механического заучивания учебного материала по частям;
- сохранение в памяти накопленной информации;
- воспроизведение заученной учебной информации (узнавание, припоминание) в простых речевых формах;
- накопление в памяти, забывание учебной информации.

Описание учебной деятельности показывает непродуктивный характер запоминания, поскольку отсутствует специальная работа над осмыслением учениками того, что изучается. Механическое запоминание, даже при многократном повторении, сопровождается быстрым забыванием, поскольку преобладание описательных сведений затрудняет сохранение в памяти как предыдущей, так и последующей информации. Требования учителя быстро и точно узнать то, что ученик должен запомнить, мало затрагивает его личный опыт. Динамика забывания зависит не только от осмысленности учебного материала, но и от эмоционального отношения к нему ученика. Требование запомнить большое количество фактических данных вряд ли вызывала интерес к изучаемому. Поэтому забывание происходит быстро, объем усвоенного материала спонтанно уменьшается во времени. Все это показывает зависимость структуры учения и механизмов переработки учебного материала от особенностей его содержания и позволяет оценить эффективность учения в рамках первой модели как низкую. Механическое запоминание текстов исключало такие важные этапы учения как осмысление учеником своего опыта, что обеспечивает осознанное воспроизведение.

Из приведенных описаний видно, что обучение географии ориентировалось на такой результат как географическая осведомленность. К этому параметру относятся требования уметь распознавать, различать, узнавать географические объекты. Осведомленность продолжает оставаться важным (но не единственным, как это было в рамках первой модели) параметром геогра-

фической подготовки учащихся и в современных условиях обучения. И сегодня от ученика требуется умение воспроизводить усвоенное учебное содержание с определенной мерой полноты и точности, которое в качестве психологического основания имеет процесс запоминания. Осведомленность, как формируемая в процессе обучения способность воспроизводить учебный материал, характеризуется следующими признаками: точность воспроизведения, которая может быть формальной и сущностной, смысловой; полнота; объем. Смысловая точность в сочетании с полнотой обеспечивает глубину эрудиции ученика.

Складывающаяся практика обучения была негативно оценена методистами (Д.Д. Семенов, А.П. Нечаев, Э.Ю. Петри), представителями прогрессивной общественности, педагогами (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Н.В. Гоголь).

Постепенное осмысление, критический анализ, как самого процесса обучения, так и получаемых результатов, стимулировали поиск путей совершенствования практики не только у авторов учебников, но и учителей, что изменяло сложившуюся модель обучения, получившей название «традиционная метода». Накопленный опыт осмысливается двояко: одно направление состоит в выделении и закреплении тех методических знаний, которые обеспечивают относительно желательные способы осуществления практики преподавания; второе направление состоит в указании способов, которые необходимо исключить из практики. Некоторые преподаватели, основываясь на положениях педагогики и психологии (доступность, активность, самостоятельность), пытаются усилить роль местного, краеведческого компонента. Для этого:

- 1) наглядно знакомят детей с природой своей местности;
- 2) обучают проводить простейшие измерения длин, высот, площадей, строить элементарные чертежи;
- 3) формируют умения определять глазомером расстояния и чертить план местности по заданному масштабу;
- 4) проводят специальную работу для сознательного усвоения детьми понятий и терминов, привлекая для этого % факты местности, где живут дети.

В связи с перегруженностью текстов учебников названиями, появляются попытки ее упорядочения, систематизации, вырабатываются методические приемы, облегчающие запоминание названий. Так, формируется мнение, что подробное знание городов не считается важным; для лучшего запоминания их располагают в некотором порядке: по системам крупных рек, по береговой линии, по градусам; название города должно указываться в соответствии с общим повествованием, например, говоря о торговле какого-либо государства, следует упомянуть о важнейших портах и живо представить деятельность одного или двух из них.

Постепенно в рамках описательно-номенклатурной модели сложилось несколько вариантов ее осуществления: аналитический, картографический, синтетический, которые обозначаются термином «метода обучения». Под методом обучения понимается обобщенный образ, отражающий структуру и функции конкретного, типологически воспроизводимого способа осуществле-

ния процесса обучения. Способ или метода выражает процесс обучения обобщенно, фиксирует его наиболее важные признаки. Рассмотрим аналитическую и картографическую методы.

Аналитическая метода основывалась на идее постепенного движения от общего к деталям, от целого к частям. Его сторонники (авторы учебников Ободовский, Шульгин, Соколовский и др.) видят преимущества методы в том, что «человек только тогда уясняет предмет, когда объясняет его в целом и, приобретя целостное понятие о предмете, легче анализирует его части». Авторы считали, что основа изучения есть определенное пространство, а конечный результат — ясное его представление, что достигается только с помощью аналитического способа. Общее представление о геопространстве развивалось благодаря землеведческим знаниям, основные научные источники которого были известны в России. Это труды ученого-энциклопедиста А. Гумбольдта (1769–1859) и профессора Берлинского университета, основателя первой кафедры географии в Германии К. Риттера (1779–1859), а также работа Б. Варения «Всеобщая география» (1650) — труд, с которого ведется отсчет развития землеведения как научной дисциплины.

Интересные и глубокие по содержанию мысли о преподавании географии высказывал Н. В. Гоголем. Писатель, имевший практический опыт учителя, подчеркивает ее высокое образовательное значение. Он справедливо отмечает, что география — увлекательный для детей предмет. Отстаивая географию как предмет, наиболее отвечающий запросам детей, Н. В. Гоголь приводит несколько суждений о том, как следует ее преподавать. Основное состоит в том, что географию следует изучать с общего обозрения земного шара. Изложение материала обязательно надо увязывать с картой. «Ни одного явления не нужно объяснять, не укрепивши на месте, хотя бы это было только яркое, живописное описание; надо, чтобы воспитанник, глядел на место в своей карте, и чтобы эта маленькая точка как бы раздвигалась перед ним и вместило в себя эти картины, которые он видит в речах преподавателя. Тогда можно быть уверенным, что они останутся в памяти его вечно и, взглянув на схематический очерк земли, он его вмиг наполнит красками».

Глубокий анализ аналитической методы проводит Д. Д. Семенов. Учёный видел ее цель в систематическом и строгом изложении науки географии. Он соглашался с возможностью использования этого способа в старших классах гимназии и в университете, но высказывался против его применения в народных школах и низших классах гимназии в связи с возрастными особенностями учащихся. Учитывая широкое распространение способа, Д. Д. Семенов предлагает некоторые пути его совершенствования:

- 1) для лучшего понимания систематического курса необходимо начинать преподавание с наблюдения над окрестностями;
- 2) понятия из математической географии, как вовсе несваримы для малолетних детей, отодвигаются на второй курс;
- 3) подробное знание городов и мест не считается важным, для лучшего запоминания их располагают в некотором порядке: по системам рек, по градусам, по берегам морей.

В опыте обучения географии складывалось другое направление. Его сторонники за основу учебного процесса принимали картографический метод, который, согласно толкованию его сущности, в XVIII в., заключался в вычерчивании карт. За картой закреплялась справочно-информационная функция. В этой методе, получившей название картографической, также осуществляется прямолинейный перенос идей и методов географической науки в практику обучения. В отличие от аналитической, картографическая метода в большей степени учитывала идеи деятельностной природы учения, ориентируя обучение на систематическое и целенаправленное вычерчивание географических карт, схем, чертежей. Значение способа его сторонники обосновывали тем, что: без карты невозможно знание географии; при ее черчении ученик «незаметно заучивает наизусть» географические факты.

Сложный в исполнении, требующий тонких расчетов, сноровки, высокой концентрации внимания и воли, картографический способ предполагал четкое управление учебной деятельностью, что достигалось путем алгоритмизации ее содержания. Каждое необходимое действие, как и вся их совокупность, обеспечивались специально разработанным комплексом упражнений. Картографическая метода выступала в качестве альтернативы традиционному заучиванию описательных сведений, в связи с чем широко внедрялась в практику обучения. Вместе с тем, высокая трудоемкость методы вызывала к ней и негативное отношение.

Основателем картографического способа преподавания географии считается шведский географ Свен-Огрен, который предложил изучать элементарный курс географии на основе двух главных упражнений: черчение берегов и поверхностей материков с их островами. К числу отечественных учебников, ориентированных на картографический способ, относится учебник А. Ободовского «Руководство к черчению ландкарт на память» (1850) и учебник К. Смирнова «Учебная книга географии. Азия. Африка. Америка и Австралия», выдержавший 40 изданий (до 1912 г.).

Практика выявила некоторые преимущества картографической методы по сравнению с традиционным обучением. Она позволяет формировать у учащихся точные представления о форме, величине географических объектов, позволяет развивать пространственное мышление, т. к. подводит учащихся к пониманию взаимного расположения объектов, их расположения по отношению к сторонам горизонта. Этот способ заложил в обучение географии новый вид учебной деятельности — практическую работу на основе карты. При всех издержках и недостатках картографической методы, она способствовала осмыслению идеи о необходимости целенаправленной работы учащихся с географической картой как важнейшим источником знаний. Обучение организуется на основе практической деятельности учащихся. Выполняемые ими упражнения способствовали отработке географических умений. Идеи методы о достижении всеми учениками четко запланированных результатов обучения отдаленно напоминает идеи программированного обучения, которые получили теоретическое обоснование и практическое воплощение в отечественной школе 60-х гг. XX в. В рассматриваемый же период картографический способ под-

вергался критике из-за трудоемкости, временных затрат, перегруженности памяти учеников бессмысленным заучиванием названий, которые в большинстве случаев не имели ни научного, ни практического интереса.

В дальнейшем сторонники методы пытались его усовершенствовать, усилить его преимущества в плане практической направленности обучения. Некоторые учителя шли по пути его максимального упрощения, отказываясь от использования циркуля, линейки, шнура, вплоть до отказа вычерчивания самой картографической сетки — важнейшего элемента математической основы карты. Упрощение приводило к использованию простых геометрических фигур: треугольника, четырехугольника, круга, полукруга. На контур, от которого не требуется высокой точности, наносятся только основные параллели и меридианы.

Использование картографической методы заметно разнообразило практику преподавания через модификации его применения к тому или иному объекту изучения. Некоторые авторы учебников, учителя, следуя требованиям дидактического принципа «от близкого к далекому», предлагают начинать изучение географии с вычерчивания карты, картосхемы своей местности, затем переходят к вычерчиванию территории России, отдельных стран, частей света и заканчивают курс вычерчиванием обоих полушарий. Некоторые практики использовали принцип «от простого к сложному» и организовывали изучение географии с вычерчивания тех стран, материков, которые имеют наиболее простые очертания, переходя к более сложным и последовательно составляя описания к ним. Возможность улучшения методы некоторые ее сторонники видели во включении научных объяснений, которые «оживляют» черчение карты, но «входят» в преподавание, когда ученик может правильно начертить требуемую страну.

Итак, позиция сторонников картографической методы состояла в том, что черчение карт являет собой главнейшее средство к достижению географических познаний. Чрезвычайно популярные в связи с необходимостью систематического и планомерного картирования территории российского государства в XVIII–XIX вв., картографические методы были перенесены в практику обучения. Развивавшиеся в рамках структурно-организационной модели географической реальности, они ориентировали обучение на формирование картографического образа той или иной территории. Последнее обстоятельство вызывало противоречивую ситуацию. С одной стороны, картографический способ наиболее ярко транслировал методологические особенности географического познания для своего времени, что в значительной степени отражало специфику географии по сравнению с другими учебными предметами. В этом плане картографический способ зарекомендовал себя как педагогически целесообразный. С другой стороны, трудоемкость способа, отсутствие методической адаптации его использования в учебном процессе, в частности, концентрация на механическом вычерчивании элементов математической основы и географического содержания карты, отсутствие рекомендаций возможности его сочетания с другими способами обучения, вызывали сильную критику этого способа. Создавшаяся ситуация стимулировала поиск путей улучшения карто-

графической методы. Постепенно она была изменена и заняла место полноценного метода обучения.

Высказывавшаяся в XIX в. идея о том, что карта служит важнейшим средством обучения географии, получила глубокое теоретическое обоснование уже в XX в. в трудах Н.Н. Баранского. В работах ученого, назвавшего карту альфой и омегой (началом и концом) географии, работа с картой представлялась не только как особый вид учебной деятельности, но и связывалась с развитием специфических черт географического мышления. С этого времени в методике географии представлен картографический принцип обучения. Дальнейшая теоретическая и инструментально-технологическая разработка идеи Н.Н. Баранского о сущности карты в обучении географии составили важнейшее направление методических поисков.

Итак, исторически первой моделью процесса обучения географии является описательно-номенклатурная модель. Она развивалась на основе структурно-организационной модели познания географической реальности и ориентировала учителя на организацию обучения как запоминание учениками географических описаний, в которых преобладали названия объектов. Учебная деятельность определялась логикой учебного материала, выстраивалась как заучивание описательных сведений. Совершенствование модели в практической педагогической деятельности привело к появлению разных вариантов ее осуществления.

Предпосылки и условия возникновения. География как предмет школьного обучения впервые появляется в России в начале XVIII в. в тот знаменательный период, когда начинаются преобразования Петра, резко изменившие страну. Знание провозглашается величайшей ценностью, для распространения которого в обществе предпринимаются огромные усилия. Кратко рассмотрим, в какой социокультурной обстановке, на каком уровне развития географического знания и как осуществляется разработка содержания географии — нового для российского образования учебного предмета.

Использование зарубежного педагогического опыта, наиболее соответствующего запросам правительства в подготовке специалистов по торговле, промышленности, инженеров, моряков, землепроходчиков, людей для службы в государственном аппарате, привело к созданию в России специальных школ. Возникают цифирные школы, математических и навигационных наук, горные училища, гимназия Глюка, духовные школы и семинарии, Морская академия. В этих профессиональных заведениях начинает преподаваться география. Петровские времена отмечены крупными реформами в экономической, социальной жизни, что стимулировало географические исследования территории страны. Все особенности исторической обстановки настойчиво требовали расширения и углубления географических сведений об отдельных регионах России, о смежных с ней странах. Благодаря специальным школам в больших масштабах для своего времени начала осуществляться подготовка специалистов разных профилей, особенно в области геодезии. Произошли коренные сдвиги в самой технике геодезического и картографического дела.

Новым явлением в светской жизни России оказалось издание трудов по географии. Были изданы переводы известных зарубежных географических произведений Я. Гюбнера, Х. Гюйгенса, Б. Варениуса. При Петре I начали свою научную и практическую деятельность первые русские ученые-географы Я. В. Брюс, В. О. Куприянов, И. К. Кирилов, К. Крейс, Ф. И. Соймонов. Правительство приступает к организации экспедиций, ставя не только практические, но и научные задачи. Географические экспедиции являлись своего рода подвижничеством. Ученые, их совершавшие, преодолевали бесчисленные трудности, терпели лишения, иногда жертвовали жизнью. Тем не менее, первая и особенно вторая половина XVIII в. в России характеризуется большим количеством научных экспедиций по исследованию страны.

С XVIII в. начинается проведение инструментальных съемок. Впервые в многовековой истории вместо чертежей, не имевших картографической основы, стали составляться географические карты в точном значении этого слова (на основе проекции, геодезической съемки местности, с составлением градусной сетки). Таким образом, усиление интереса к географическим знаниям, мировоззренческое, научное, социальное, прикладное значение которого было высоко оценено, а также необходимость подготовки специалистов к профессиональной географической деятельности, востребованной преобразованиями в стране, подготовили предпосылки для введения в образовательную школу учебного предмета «география».

Вместе с тем, в мировой образовательной практике изучение географии начало складываться раньше. По свидетельству Ю. Модзалевского первый зарубежный опыт изучения географии был представлен в греческой школе. География преподавалась в известной школе М. Неандера, отражавшей зарождение нового для Европы начала XVII в. реалистического направления кроме классического. Обучение осуществлялось на родном (немецком) языке, преимущественно в форме экскурсий и практических работ. Сходный опыт развивался в образовательной школе Я. А. Коменского, где география изучалась детьми 6–12 лет. В классических гимназиях Европы, несмотря на их высокий образовательный авторитет, география, так же как и математика, физика, история, естественные науки, не изучалась. Лишь в XVII в., когда в школах Европы появляется реальное образование, география заняла в его структуре более или менее прочное положение. В России изучение географии в составе геометрии — одной из семи «свободных наук» — известно с XVI в.

Проблема введения нового учебного предмета в европейской школе решалась на основе принципа предметности, что отражало интенсивную дифференциацию, выделение из единой философии самостоятельных отраслей научного знания со своим кругом изучаемых явлений и методов. Согласно принципу предметности, учебные предметы формируются, ориентируясь на соответствующие научные дисциплины. Структура общего образования должна воспроизводить структуру отраслей научного знания так, чтобы каждой из них соответствовал свой учебный предмет. Такой подход к решению проблемы содержания общего образования предполагает, что задачами обучения являются как знакомство с наиболее значительными объектами соответствующей от-

расли знания, так и усвоение специфического для нее подхода, метода исследования. Итак, предметный принцип обеспечил включение географии в учебный план европейской школы в качестве самостоятельного учебного предмета. К основным чертам, показывающим становление географии как учебного предмета в западноевропейской школе, относятся следующие:

1. Образовательной практикой зарубежной Европы XVII–XVIII вв. оказался востребованным страноведческий подход, выступающий как основной для своего времени способ познания географической среды и как форма изложения географического знания. Землеведческие знания включались в содержание школьного предмета, но имели подчиненный характер, выполняя «приготовительную» функцию для страноведения.

2. Развитию страноведения в практике обучения способствовало то, что в рассматриваемый период времени география не достигла уровня теоретической науки, а практическое значение физико-географических концепций еще не было осознано. В общественной практике страноведение выполняло преимущественно справочную функцию, требуя многочисленных и разнообразных карт. Карта как специфическая форма изложения географической информации в основном выполняла справочную функцию.

3. Основные положения страноведения в рамках структурно-организационной модели географической реальности были сохранены при разработке первых учебников. В качестве культурного образца они были перенесены в отечественную школу.

К этому времени педагогика еще не выделилась из более широких философских систем. Методическое знание, обеспечивающее практику обучения учебных предметов, в первую очередь, классических языков, лишь зарождалось. Поэтому обучение географии как новый вид педагогической практики в отечественном образовании не имело специального научного обоснования и осуществлялось: в рамках принятых педагогических представлений. Возникшая в начале XVIII в. проблема разработки учебного предмета «география» относительно легко разрешилась путем принятия нескольких указов и распоряжений императора. Любопытный исторический факт приводит Д. М. Лебедев. При посещении только что учрежденной Морской академии на листе одной из книг Петр I собственноручно написал список наук, которым «надлежит детей учить». Среди других наук (в терминологии подлинника) указывалась география и близкая к ней навигация и фортификация.

Введение в отечественную школу учебного предмета «география» потребовало учебников. Петр I издает указ о переводе на русский язык лучших западноевропейских учебников. Обратимся к первому в России учебнику по географии. Это переведенный на русский язык и изданный в 1719 г. один из наиболее популярных европейских учебников Я. Гюбнера «Земноводного круга краткое описание». Выбранный для анализа учебник имеет ряд черт, типичных для географической литературы конца XVII–XVIII вв. Он и ему подобные учебники служили своеобразным «образцом хорошей учебной книги» для отечественных авторов. В дальнейшем на основе переводных учебников составлялись компилятивные. Позже появились учебники отечественных авторов. Но общий под-

ход, сформированный зарубежными коллегами, который соответствовал методологии структурно-организационной модели, сохранялся в учебниках до конца XIX в.

Книга была издана в России в 1719 г. под названием «Земноводного круга краткое описание, из старья и новья география по вопросам и ответам чрез Ягана Гюбнера собранное и на немецком диалекте в Лейпцике напечатано. А ныне повелением великого государя царя и великого князя Петра Первого все-российского императора на российском напечатана в Москве. Лета Господня 1719, в апреле месяце». Книга написана в виде вопросов и ответов на них. Сведения о географии России кратки и уместаются на 5 страницах текста, тогда как описание Германии составляет 123 страницы. Д. М. Лебедев свидетельствует, что глава о географии России по приказанию Петра была специально написана и включена в текст оригинала. Сходные учебники немецких и голландских авторов использовались в отечественной школе до конца XVIII в.

Таким образом, при определении содержания учебного предмета «география» в условиях становления отечественной географической науки и следования традиции переноса европейских культурных образцов в формирующуюся образовательную систему России, востребованной оказалась страноведческая концепция с характерной описательной методологией, в соответствие с которой фрагментарно излагались землеведческие знания. Она была прямолинейно перенесена в практику школьного обучения, определив содержание первых учебников. Их авторы руководствуются, прежде всего, научными текстами, благодаря чему концепция страноведения нашла прямое отражение, как в общей структуре учебников, так и в конкретном наполнении учебного материала.

Широкое использование переводных или составленных на их основе компилятивных учебников в практике отечественного географического образования сохранялось до последней четверти XIX в. Эта ситуация способствовала сохранению складывающейся традиции преподавания географии. Постепенно появляются учебники отечественных авторов.

Поражает колоссальное количество труда, затраченного на их составление. В книге Л. Весина «Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710–1876 гг.) дан анализ 232 учебников. По мнению Н. Н. Баранского, общее число учебников, изданных до 1786 г. доходило до 300, а то и больше. За 166 лет по каждому курсу географии было издано в среднем по 58 разных учебников; при этом некоторые учебники неоднократно издавались (некоторые по несколько десятков), от издания к изданию перерабатывались.

Экономический рост во второй половине XVIII в. вызвал необходимость реформы образовательных учреждений, для проведения которой была создана специальная Комиссия. Разработанный ей «Устав Народным Училищам в Российской Империи» (1786 г.) определил структуру школ и содержание учебных предметов. Согласно Уставу, были созданы главные народные училища (в губернских городах) и малые народные училища (в уездных городах). Первые, имея пятилетний срок обучения (два года в четвертом классе), играли роль средних учебных заведений, вторые представляли собой начальную двухгодич-

ную школу. Между училищами существовала преемственность: закончив малое училище, можно было перейти в первый класс главного.

Под руководством Комиссии были составлены учебники, методические наставления, наглядные пособия (картины, таблицы), организована подготовка учителей, которые набирались из духовных семинарий. При этом один учитель совмещал преподавание истории, географии, естествознания. Учебные планы, разработанные комиссией, вводили в школу предметную систему обучения, имевшую реалистическое направление. География была построена концентрически, преподавалась в начальных училищах и двух последних классах (три года) главных школ. Итак, в последней четверти XVIII в. просвещение России оформилось в виде государственной школьной системы, получившей значительное распространение в губернских и уездных городах. Общая цель образования, которому было придано реально-практическое направление, определяла основные установки преподавания всех учебных предметов, в том числе и географии.

Изучение географии на ступени начального и среднего образования способствовало появлению новых учебников. Некоторые из них повторяли переводные учебники, но увеличивали объем сведений о географии страны. Некоторые были оригинальны и самобытны. Огромное влияние на их появление оказывали идеи М.В. Ломоносова, который одним из первых ученых определил значение географии в системе других наук и наметил пути ее развития. Под влиянием М.В. Ломоносова отечественные учебники географии были написаны простым и понятным языком; были восстановлены русские названия объектов, иностранные термины были заменены русскими.

Очередная и достаточно прогрессивная реформа отечественного образования приходится на начало XIX в., когда по Уставу 1804 г. в стране создавалась единая сеть учебных заведений, включающая университет, гимназию, уездные и приходские училища. Единство достигалось преемственностью учреждений: предыдущая ступень обеспечивает образование на следующей. Педагогические цели предполагали подготовку «благовоспитанного человека»; «открытие детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности» (уездные училища); «чтобы доставить детям земледельческого и других состояния сведения им приличные, сделать их в физическом и нравственном отношении лучшими, дать им точные понятия и истребить в них суеверия и предрассудки» (приходские училища).

Показательно, что география была представлена на всех ступенях обучения, что указывает на признание ее высокой образовательной ценности. В приходских училищах, куда принимались дети «всякого состояния без разбору пола и лет», географические сведения были представлены в интегрированном курсе «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья». В учебных планах уездных училищ география представлена курсами «Всеобщая география и начальные правила математической географии» и «География Российского государства». Преподавание географии вместе с историей, арифметикой, геометрией, отечественной историей осуществлял

один учитель. В гимназиях география была представлена курсами: математическая и всеобщая география (3 класс); описание мимо отдельных стран (4 класс); отечественная география (5 класс); всеобщая российская статистика как исторический прототип экономической географии изучался в выпускных классах гимназии (6–7 классы).

Новые типы учебных заведений, усложнившиеся цели образования требовали новых учебников по географии. В условиях быстро развивающейся хозяйственной деятельности в России первой половины XIX в., масштабных экспедиций, вызвавших накопление разнообразных сведений об особенностях территории России, появились предпосылки создания отечественных учебников по географии. Так были созданы учебники Е. Ф. Зябловского, первого руководителя кафедры географии, открытой при Главном педагогическом институте в Петербурге, и К. П. Арсеньева, известного как родоначальника экономической географии в России, автора первой схемы районирования территории России. Эти авторы были составителями многотомных описаний, которые длительное время служили основным источником для составления школьных учебников. Подчеркнем, что учебники в рассматриваемый период времени служили единственным средством фиксации содержания географической подготовки учащихся. Других методических документов, регулирующих обучение, в первую очередь программ, еще не существовало.

По мнению большинства современных методистов, учебники Е. Ф. Зябловского и К. П. Арсеньева были лучшие переводных, но и их тексты были перегружены перечислениями географических названий и статистических данных. До реформы 1864 г. положение географии в учебных заведениях, часовая нагрузка изучения курсов несколько изменялась. Но при этом сохранялся систематический характер ее преподавания, что составляет основную тенденцию развития учебного предмета.

Таким образом, усиление интереса к географическим знаниям, мировоззренческое, научное, социальное, прикладное значение которого было высоко оценено, а также необходимость подготовки специалистов, востребованных экономическими преобразованиями в стране, подготовили предпосылки для введения в образовательную практику учебного предмета «география». Центральный вопрос — вопрос его содержания — решался путем заимствования иностранных и создания на их основе компилятивных учебников, что определило преобладание в учебных текстах большого по объему описательного материала. Вопросы о целях и методах преподавания, решались путем трансляции положений педагогики. Цель обучения состояла в том, чтобы «просвещая разум, украшать душу», «склонять волю к деланию добра», «наполнять человека познаниями, которые необходимы ему в общежитии». Складывающийся опыт разработки учебного предмета подготовил условия для появления первой модели обучения географии.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Причины появления и условия развития описательно-номенклатурной модели процесса обучения географии.

2. Структурно-организационная модель географической картины мира как ведущий фактор определения содержания географического образования в XVIII — первой половине XIX в.

3. Основоположники методики преподавания естествознания 18 в.: М. В. Ломоносов, В. Ф. Зуев, В. М. Севергин.

4. Методические особенности частных вариантов модели: аналитическая, синтетическая, картографическая методы обучения.

Задание 2. Разработать фрагмент урока географии в отечественной школе середины 19 века. Определить методический замысел и цель, преобладающие методы обучения, результаты урока. Оценить возможность выполнения современных принципов обучения.

Задание 3. Составить сравнительную характеристику аналитической и картографической метод обучения. Сформулировать их достоинства и ограничения.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Генезис методического знания, его функции (нормативно-предписывающая) и формы представления (правила-предписания).

2. Способы разработки и научного обоснования методического сопровождения учебного процесса по географии.

3. Варианты реализации модели обучения как результат эволюции школьного географического образования.

4. Особенности состава и структуры практической педагогической деятельности учителя географии.

5. Тип ориентировочной основы и структура организации учебной деятельности школьников в процессе изучения географии.

Занятие 4. Информационно-знаниевая модель процесса обучения географии. Предпосылки и условия возникновения

Теоретический экскурс⁴:

В середине XIX в. в России происходят существенные преобразования, связанные с отменой крепостного права, с судебной, земской, военной реформами. Важнейшим средством освобождения и развития человека признается просвещение. Распространение образования и культуры составило основную задачу развернувшейся просветительской работы. С этих позиций началась подготовка школьной реформы, что было вызвано не только изменением социально-политических условий в стране, но и весьма специфическим состоянием учебных заведений. К середине XIX в. в России не сложилось единой образовательной системы. Отсутствовала начальная школа как обязательная основа всей образовательной системы; общее и специальное образование не были разделены. Предполагавшаяся реформа была призвана создать единую образовательную систему с отделением общего образования от специального.

Проект Устава готовящейся реформы школы, разработка которого началась в 1859 г., широко обсуждался. Предложения обсуждались на заседаниях Учёного комитета, председателем которого был А. С. Воронов. Активную роль в этой работе играли В. И. Водовозов, В. В. Власов, Д. Д. Семенов и др. Согласно проекту устава, гимназии были разделены на общие и классические с восьмилетним курсом обучения каждая. География была представлена в планах общей и классической гимназии. Объем и распределение часов по годам обучения были примерно одинаковы. Общая гимназия: 1 кл. — 3 ч.; 2 кл. — 2 ч.; 3 кл. — 2 ч.; 4 кл. — 3 ч.; 5 кл. — 3 ч.; 8 кл. — 2 ч. (всего 15 ч.). Классическая гимназия — общий объем 14 часов за счет уменьшения на 1 час объема курса в 5 кл. при сохранении общей схемы распределения часов.

Общий проект был принят Государственным советом 2 ноября 1864 г. Устав имел прогрессивный характер в плане организации процесса обучения. Он отводил учителю ведущую роль и заострял внимание на необходимости переходить на «новую, более правильную методику». С этой целью устав предоставлял педагогическим советам гимназий выбирать учебники по своему усмотрению, а учителю самому составлять программы, в которых бы выражалась его профессиональная позиция. Выработанные учителем программы утверждались только педагогическим советом гимназии. Однако, для обучения географии при отсутствии ее преподавания в университете, отсутствии специальной научной и методической подготовки учителей географии, предоставленная возможность оставалась декларативной.

В 1871 г. принимается новый школьный устав. Он ухудшал условия развития школьного географического образования. Объем часов на изучение предмета был сокращен до 9. В первом классе изучались предварительные сведения по математической и физической географии, затем краткий обзор мира и

⁴ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

элементарный обзор России, во втором классе — география частей света (Азия, Африка, Северная и Южная Америка, Австралия); в третьем классе — география Европы; в четвертом — география России. Структура и содержание географии определялись постановлениями Министерства просвещения и разрабатывались, исходя из «потребностей истории». География «должна была упредить историю», чтобы ученики уже знали карту и географическое положение тех стран, которые будут изучаться в курсе истории. Таким образом, фактором, непосредственно определявшим структуру, содержание учебного предмета, связь с другими предметами, распределение учебного материала была политика Министерства народного просвещения. Министерство разрабатывало учебные планы, программы, утверждало и допускало учебники. Именно политикой Министерства на долгие годы изучение географии ограничивалось младшими классами, что сохраняло описательный характер содержания учебного предмета.

Для отечественной педагогики реформы 1860-х гг. послужили мощным фактором развития. Усилившаяся критика сложившихся узкопрактического и сословно-классового подходов к образованию инициировала поиски структуры национальной системы образования. В педагогическом сознании была замислена необходимость разработки теоретических основ системы общего образования, определения ее целей и задач, принципов отбора и конструирования содержания образования и организационно-педагогических условий его реализации в образовательном процессе. В этой связи разгорелась дискуссия о классическом и реальном, материальном и формальном образовании, о том, насколько национальная образовательная система должна быть самобытной и что из опыта европейской школы для нее приемлемо и т.д. Эти вопросы были настолько сложны, что не имели однозначного решения. Основные ориентиры, принципы решения этих вопросов обсуждались в трудах Н. Х. Бесселя, Н. А. Вышнеградского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича и др.

Основными были признаны такие педагогические принципы как природо-, культурообразность, идеалосообразность, социальность, активность. Принцип природосообразности представал в качестве основополагающего в понимании образования как процесса раскрытия природных сил и способностей человека. Освоение духовного опыта предшествующих поколений, инициирующего обретение человеком своей индивидуальности путем «бытия в культуре» предполагает принцип культуросообразности. Этот принцип ориентирует образование на развитие духовной жизни человека, мир его духовно-нравственных ценностей. Принцип идеалосообразности органично дополнял и развивал выше названные принципы, поскольку «человек культуры» должен быть личностью свободной, высоконравственной, творческой, ответственной. Истинно культурный человек не может не быть личностью, разделяющей общепризнанные социальные ценности. Осознание своей социальности как принадлежности к Отечеству, нации, человечеству, традиционное для русской культуры, признавалось «нормой» бытия человека. Идея социальности образования утверждалась в противовес индивидуализму, социальной индифферент-

ности, национальному шовинизму. В системе основных педагогических принципов принцип активности так же занимал важное место, но раскрывался с разных позиций. Перечисленные принципы в своей совокупности отражали культурно-антропологические ориентиры отечественной педагогики второй половины XIX в.

В соответствии с указанными принципами определялась цель общего образования, разрабатывались представления о сущности процесса обучения. В педагогических представлениях этого времени термины «общее образование» и «воспитание», понимаемые в широком значении, часто использовались как синонимы. В свете гуманистических идей цель образования (воспитания) определялась как формирование всесторонне развитой, высоконравственной личности. По образному выражению П. Д. Юркевича, гуманность стала «путеводной звездой русского воспитателя». Понимание цели общего образования как формирование всесторонне развитой, высоконравственной личности развиваются педагогами с двух позиций. Первая фиксировала значение образования как средства приобщения человека к культуре, прежде всего к национальной культуре. В этом смысле общее образование обозначают воспитание культурного человека, духовно развитой личности.

Разные трактовки в понимании целей вызвали появление широко обсуждавшихся теорий формального и материального образования. В рамках первой главная задача образования состояла в развитии духовных сил школьника. Вторая теория — теория материального образования — рассматривала этот процесс как передачу учащимся полезных в жизни знаний, отодвигая на второй план задачу умственного развития. В рамках двух теорий по-разному решались вопросы о содержании обучения, о побуждении школьников к учению, о главных процессах умственной деятельности школьников в учении, о методах и приемах обучения. Так, сторонники формального обучения не придавали большого значения содержанию приобретаемых знаний и, следуя культурным образцам европейского классического образования, на первое место выдвигали изучение древних языков и математики. Представители теории материального обучения заботились, главным образом, о приобретении знаний и отдавали предпочтение естествознанию в рамках реального образования. Они критиковали классицизм за «ненужность мертвых языков, догматические и схоластические методы обучения». В работах Н. Х. Весселя, К. Д. Ушинского и др. раскрывается ограниченность одностороннего либо материального, либо формального направления и обосновывается необходимость их сочетания. По мнению К. Д. Ушинского, основа правильного подхода состоит в единстве процессов усвоения знаний и развития школьника.

На этапе становления методика заимствовала педагогические положения, благодаря чему обеспечивается определенное единство в истолковании явлений, возникающих в практике обучения, устанавливаются связи между отдельными понятиями, закономерностями. Под влиянием новых педагогических идей, взглядов, подходов, появившихся в связи с необходимостью реформирования отечественной школы, расширились границы методических поисков, появились новые векторы их развития, стимулировавшие развитие методическо-

го знания. Вместе с методикой развивалась практика обучения географии, что привело к смене моделей процесса обучения.

Некоторые педагоги обращались к вопросам методики. Одним из них был П.Д. Юркевич (1827–1874) — философ, педагог, психолог, один из тех мыслителей, трудами которых были определены основания отечественной педагогики. Педагогические идеи ученого имели выраженный культурно-антропологический характер.

Необходимость реформирования отечественного образования в середине XIX в. генерировала разработку теоретических основ содержания и структуры общего образования. Центральная проблема — проблема целей общего образования — определялась научно-педагогической мыслью как формирование всесторонне развитой, высоконравственной личности, что усиливало культурологическую, антропологическую направленность образования, определяло, характер методических поисков в разработке содержания учебных предметов через необходимость сочетания личностного и социального. Для методики географии важно, что к этому времени заметно изменилась географическая наука, что способствовало выделению в конце XIX в. ее теоретического ядра. Все это подготовило условия для трансформации описательно-номенклатурной и появления новой модели процесса обучения.

Однако этот процесс нельзя упрощать или понимать механистически. Он происходит постепенно, без резких скачков. Элементы первой модели включаются во вторую, более прогрессивную как элементы успешного опыта обучения географии и приобретают статус традиционных. Тогда как новые характеристики модели отражают появление новационных элементов. В силу инерционных процессов в новой модели обучения сохраняются элементы, утратившие свою образовательную ценность. Став архаичными, они тормозят развитие элементов новой системы. Прежде всего, это относится к описательно-номенклатурному содержанию школьной географии, которое ученики были вынуждены запоминать как совокупность географических фактов.

Характеристика информационно-знаниевой модели процесса обучения географии. В названии модели термин «информационная» указывает на принципиальные изменения содержания учебного предмета «география», что явилось закономерным следствием появления и углубления педагогических идей и положений научной географии. Формируется функционально-динамическая модель познания географической реальности, центрированная на идее причинной связи географических объектов и явлений. Обновление содержания учебного предмета, повышение его научного уровня составило главное направление исследовательских усилий методистов.

Название модели подчеркивает особую роль информационного подхода в создании и дальнейшем совершенствовании содержания учебного предмета «география». В отличие от первой во второй модели учебная информация уже не просто заимствуется и прямолинейно переносится из научных текстов, а специально конструируется для достижения образовательных целей. Термин «информационная» подчеркивает, что географическая информация, являясь частью социальной информации, фиксирует культурный опыт человечества.

Специально переработанная информация в методической плоскости составляет содержание учебного предмета. С точки зрения информационного подхода все остальные модели процесса обучения являются информационными, фиксирующими основные содержательно-целевые установки учебного предмета, образ географической реальности, задаваемый его содержанием. Термин «информационная» в их названии не используется для избежания повторов в тексте.

При использовании в названии второй модели термина «знаниевая» учитывается следующее обстоятельство: во второй половине XIX в. в методике изменяется общий подход к пониманию сущности процесса обучения географии, к пониманию логики этого процесса и факторов, его определяющих. Так, если в рамках описательно-номенклатурной модели логика процесса обучения, а значит и усвоения знаний, определялась логикой учебного материала, содержание которого заимствовалось из научных текстов и напрямую переносилось в школьные учебники, то в рамках новой модели обучения этот вопрос решался иначе. Логика процесса обучения представлялась не как действие одного, а производная двух основных факторов: не только и не столько логика учебного материала определяет содержание, смысл, логику учебного процесса, сколько психические особенности и возможности ученика, психология учения. Начиная с работ К. Д. Ушинского и Д. Д. Семенова, в методике географии утверждалась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений ближайшего природного окружения к образованию представлений и от обобщения представлений к понятиям. Индуктивно-аналитическая логика, закономерная для обучения в начальных классах, где в досоветское время преимущественно изучалась география, сохранялась при организации процесса обучения географии на старших ступенях школы в последующие годы. Итак, учет психических особенностей учебной деятельности, представление о ней как целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности составляет вторую отличительную черту информационно-знаниевой модели. Термином «знаниевая» так же подчеркивается исторический факт развития отечественной школы в конце XIX в., состоящий в том, что в практике обучения познавательная деятельность доминировала над практической.

Одним из первых идей новой модели процесса обучения географии разрабатывал Д. Д. Семенов. С именем ученого связывается становление методики географии как науки. Все новые представления, идеи, принципы обучения ученый обозначил термином «синтетическая метода обучения».

Рассмотрим основные черты синтетической методы. Проникновение в практику обучения гуманистических идей педагогики, положений психологии о необходимости умственного, эмоционально-волевого, духовно-нравственного развития ребенка как будущего гражданина отечества, побуждало методистов искать пути и способы воплощения этих идей средствами своего предмета в практику обучения. Изучение географии в начальной школе еще более усилило необходимость учета возрастных особенностей учащихся, стимулировало творческие поиски учителей, авторов учебников, многие из которых работали в школе. Концентрированным выражением творческих поисков ме-

тодистов в этом направлении и служит синтетический способ, получивший в исследовании Д. Д. Семенова глубокое теоретическое обоснование и практическую разработку.

Синтетическая метода предполагает первоначальное обучение на краеведческой основе: «изучение ближайшей местности позволит познакомить детей с ней основательно и мало-помалу довести учеников до уразумения тех разнообразных явлений, которые совершаются в более обширных географических пространствах». Наблюдение конкретных объектов, перечень которых строго не регламентируется, включает небесные тела, разнообразные природные (физико-географические, ботанические, зоологические), политические и другие явления, топографические особенности местности, строится от частей к целому. Учащиеся проводят определенные виды работ, собирают географический материал под руководством учителя, сравнивают, обобщают изученное, фиксируют результаты в виде текстовых описаний, чертежей, схем, графиков. Общая схема обучения предполагала следующие этапы: в начале описывается положение учебной комнаты, дома, училища, (учебного заведения), места жительства, близких и удобных для наблюдений окрестностей, уездов, губерний, всего отечества, отдельных частей света и, наконец, всего земного шара, что задает индуктивно-аналитическую логику как всего процесса обучения в целом, так и процесса усвоения в частности. Основная целевая установка обучения предполагает описание и объяснение географических объектов и процессов через сочетание землеведческих и страноведческих знаний, благодаря чему у учащихся формируются относительно целостный, достаточно обобщенный и сложный, статичный образ геопространства.

Ценные мысли, касающиеся преподавания географии на основе синтетического способа, высказывались и раньше. Они нашли развитие в трудах Я. А. Коменского, Ж-Ж. Руссо, И. Базедова, Г. Песталоцци, А. Гаспари. Среди отечественных педагогов их активно пропагандировали К.Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, И. Паульсен, П. Г. Редкин, А. В. Воронов и др. Д. Д. Семенов, как наиболее последовательный сторонник синтетической методы, использовал его в качестве исходного положения при построении методической концепции изучения географии в школе.

Широкую известность и популярность синтетической методы преподавания географии обеспечивала его ориентация на ребенка, на развитие у него опыта познавательной и практической, репродуктивной и исследовательской, индивидуальной и групповой, коммуникативно оценочной и речевой деятельности. Обращенность методических поисков к личности ребенка, к его природному началу воспринималась как альтернативная по отношению к традиционному обучению в рамках описательно-номенклатурной модели. В новой модели личный опыт ученика, осмысленный и структурированный на первоначальной ступени обучения, оценивался как важнейшее условие дальнейшего систематического обучения. Обучение уже не отождествлялось с преподаванием, а рассматривалось как направленное развитие познавательных процессов личности ученика. При этом акцентировалось изучение «хода мышления, возбуждаемого в процессе преподавания». Итак, ключевым признаком информационно-

знаниевой модели процесса обучения географии выступает понимание учебной деятельности как специально организованного, целенаправленного процесса познания. Структуру учения отражают следующие действия:

- первичное восприятие объектов изучения в географическом окружении;
- осмысление признаков изучаемого, выявление причинно-следственных связей, понимание их значения;
- разделение признаков на основные, существенные и варьирующие, первичное закрепление и обобщение признаков;
- применение знаний, предполагающее самостоятельную поисковую деятельность учащихся;
- обобщение и систематизация знаний.

В исследованиях Д.Д. Семенова идея активности учащегося, его самостоятельности в процессе обучения раскрывалась с учетом содержательных особенностей учебного материала. Осмысление психолого-педагогической идеи в методической плоскости обусловило выделение родиноведческого принципа. В последующие годы развития теории и практики обучения географии, особенно в XX в., содержание и назначение родиноведческого принципа заметно изменилось в связи с преобладанием принципа научности обучения. Он стал называться краеведческим и ориентировался в основном на развитие рационально-логического способа познания мира. Новый этап его развития был вызван начавшимися в 90-х гг. процессами стандартизации образования и выделением НРК ГОС, когда вновь оказались востребованными культурно-антропологические идеи родиноведческого принципа.

Таким образом, результатом развития теории и практики обучения географии явилось появление в середине XIX в. новой информационно-знаниевой модели. Основная причина ее появления состояла в том, что содержание учебного предмета специально разрабатывается с учетом положений педагогики и психологии. Эту деятельность выполняют в основном авторы учебников, многие из которых работали в школе. Авторы разрабатывают приемы, исключающие механическое запоминание текстов, стимулирующие развитие интереса, сознательности учения. Включение в состав оснований процесса обучения «человеческого измерения» в виде развивающихся детских субъектов изменяло содержание и структуру учения. Методическая система обучения географии, разработанная Д. Д. Семеновым, в целом отражает идеи развивающего обучения и является чрезвычайно прогрессивной для своего времени. Но в силу разных причин, в том числе неразвитости методики, эта система не получила широкого распространения.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Вклад К.Д. Ушинского в становление и развитие научного методического знания, в определение целей и ценностей географического образования подрастающих поколений.
2. Опыт научно-познавательной, проектно-конструктивной и практической деятельности Д.Д. Семенова как основоположника методической науки.

3. Культурно-антропологический характер педагогических идей П.Д. Юркевича.

4. Основоположники методики преподавания естествознания 19 в.: А.Я. Герд, Д.Н. Кайгородов, Л.С. Севрук и др.

Задание 2. Сформулировать отличия информационно-знаниевой модели процесса обучения от описательно-номенклатурной.

Задание 3. Разработать урок, соответствующий требованиям синтетической метОды.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Идеи функционально-динамической географической картины мира как ведущий фактор преобразования содержания школьного географического образования.

2. Уровни и принципы конструирования учебного содержания географического образования.

3. Проблемы и особенности методического обеспечения учебного процесса по географии в рамках модели.

4. Отличия информационно-знаниевой модели процесса обучения от описательно-номенклатурной.

5. Психологические положения, педагогические принципы и методические идеи, положенные в основу синтетической метОды.

Занятие 5. Информационно-знаниевая модель процесса обучения географии. Развитие идей в конце XIX — начале XX в.

Теоретический экскурс⁵:

Общий подход к организации процесса обучения географии, заложенный исследованиями Д.Д. Семенова, в дальнейшем был развит научными поисками других методистов. Прежде всего, необходимо отметить С. Меча, который известен в истории методики оригинальной практикой обучения географии. Суть ее состоит в том, чтобы «сообщать детям как можно меньше сведений, заботясь, прежде всего, об их ясности, наглядности и полной доступности, причем все существенное ученики усваивают непременно в классе». Автор подчеркивает, что ученик способен на «высокую и полезную умственную деятельность», позволяющую создавать тот микрокосм, который мы называем нашим понятием о мире, о вселенной. Его суждения близки идеям П.Д. Юркевича о том, что истинное усвоение знаний есть расширение умственного богатства, ведущего к развитию высших духовных и нравственных начал человека.

С. Меч, стремясь развить умственные способности своих воспитанников, организует эвристическую беседу с элементами проблемного обучения. «Развивающие элементы» обучения он выводит опытным путем, изучая собственную практику. С. Меч подчеркивает, что изучать нужно лишь немного, типичное и поучительное, что и должен выносить с урока ученик в виде толковых и точных познаний. В этой связи автор критикует учебники, содержание которых не позволяет использовать развивающие методы: «Наши учебники составлены на противоположных основаниях. Они стремятся сообщить понемногу обо всем, они словно боятся пропустить даже ничтожные факты, не заботясь о перспективе, рельефности изложения. Что получается в результате — это испытал каждый: через неделю дети забывают весь этот ни на что ненужный балласт, который им преподносят под именем кратких характеристик ...».

Интересный опыт по организации активной учебно-познавательной деятельности отражен в работах А.П. Нечаева, который одним из первых отечественных методистов обратился к решению сложной и сохраняющей сегодня актуальность задаче конструирования учебных заданий разной сложности. Составленные задания (вопросы, задачи, упражнения), он использовал не только в учебнике, но и начал их издавать в виде тетрадей для учащихся на печатной основе. Это было «новое слово» в методике досоветского времени. Новшество получило высокую оценку Министерства просвещения. Так, на тетради А.П. Нечаева для самостоятельных работ по курсу географии России имеется указание: «Особым циркуляром Министерства Народного просвещения признано соответственным обратить внимание Управлений Учебных округов на эту тетрадь в употреблении ее в качестве необычного пособия при изучении географии в средних учебных заведениях и высших начальных учили-

⁵ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

цах». Были известны и широко применялись в практике обучения тетради А.П. Нечаева, предназначенные для изучения разных курсов школьной географии. В каждой тетради представлены вопросы, задачи, упражнения, которые соответствуют основным темам и разделам курса.

Исходное положение информационно-знаниевой модели о необходимости учета в процессе обучения логики и психологии учебной деятельности, в дальнейших методических построениях получило глубокое обоснование и развитие. Вместе с тем, прогрессивные идеи не находили широкого применения и воплощались лишь в личном опыте авторов. Одна из причин, сдерживающих их реализацию состояла в том, что в конце XIX в. в содержании школьной географии по-прежнему преобладали описательно-номенклатурные сведения. Тогда как в географической науке зарождались новые идеи, благодаря чему начало оформляться ее теоретическое ядро. Развивалась новая функционально-динамическая модель познания географической реальности. Поэтому среди географов, методистов, прогрессивных учителей усилилось стремление разработать содержание «новой географии» и полностью размежеваться со «старой географией».

Конец XIX — начало XX в. знаменуется появлением большого количества методических пособий, авторы которых активно обсуждали проблему построения «новой» школьной географии и предлагали различные способы ее решения. Среди них были и такие известные ученые как С. П. Аржанов, В. П. Буданов, А. А. Ивановский, Э. Ю. Петри, Н. Раевский, Я. И. Руднев, А. Соколов и др. В противовес министерской программе, долгое время консервировавшей изучение географии как вспомогательного предмета описательного характера в первых четырех классах школы, методисты, руководствуясь прогрессивными географическими идеями, научно-методическими подходами и принципами, стремились разработать иные варианты программы. Авторы утверждали необходимость изучения географии на всех ступенях школьного обучения, выдвигая это требование в качестве основного и необходимого для полноценной реализации образовательно-воспитательного потенциала географического знания; доказывали целесообразность конструирования учебного предмета в соответствии с принципами целостности и системности. В качестве источников научного обоснования предлагаемых вариантов автор привлекали идеи и принципы научной географии, педагогической психологии, педагогики, учитывали взгляды зарубежных коллег, а также опыт преподавания географии за рубежом (Англия, Германия, Франция).

Разработанные варианты построения школьной географии, большая часть из которых получила практическую апробацию, в той или иной степени учитывались при составлении новой официальной программы, работу над которой организовывало Министерство Народного Просвещения. Подобная работа была организована по всем учебным предметам обновляющейся отечественной школы. Программа по географии была утверждена Министром Народного Просвещения графом П. Н. Игнатьевым 1 июля 1914 г. Новая программа, известная в методике под названием «игнатьевской», считается наиболее прогрессивной для досоветского этапа развития отечественной школы. Ее следует оценивать как особый, новый документ, подводящий своеобразный итог развития теории и практики обучения географии в отечественной школе. В про-

грамме были обобщены многие достижения научно-методической мысли, взгляды передовых ученых-географов, практический опыт прогрессивно мыслящих учителей. Не случайно поэтому, что на состоявшемся в 1915 г. в Москве первом съезде преподавателей географии эти программы обсуждались и были одобрены.

Новая программа по географии представляла собой совершенный для своего времени методический документ, в котором не только зафиксированы основные элементы содержания учебного предмета и последовательность их изучения, но и приводятся четкие разъяснения в отношении целей, задач, принципов, методов и средств обучения. Научное обоснование процесса обучения излагается в объяснительной записке, которая выделена для каждой ступени обучения. Для учителя она выступала новым нормативным средством осуществления профессиональной деятельности: появился документ, раскрывающий целевые, содержательные организационные установки процесса обучения, предписывающие учителю основные способы выполнения практической деятельности. Таким образом, стремление методистов, ученых-географов разработать содержание «новой географии», принимаемой в качестве альтернативы существующей «старой географии», углубляло и развивало основные идеи информационно-знаниевой модели процесса обучения географии.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Идеи развивающего обучения в трудах С. Меча.
2. Идеи развивающего обучения в трудах А. П. Нечаева.
3. Деятельность Министра народного просвещения Российской империи графа П. Н. Игнатьева.
4. Авторы методических пособий по «новой» школьной географии конца XIX в. — начала XX в. (В. П. Буданов, А. А. Ивановский, Э. Ю. Петри, Н. Раевский, Я. И. Руднев, А. Соколов и др.).

Задание 2. Сформулировать отличия современной учебной программы от действовавших в 19 в. — начале 20 в. Какие процессы характеризуют эти отличия.

Задание 3. Составить портрет учителя конца 19 века. Сформулировать требования, которые регламентировали его профессиональную деятельность. Причины изменения представлений о деятельности учителя географии.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Состояние теории и практики школьного географического образования в первом десятилетии XX в. Формы представления и основные функции научного методического знания.
2. Особенности состава и структуры профессиональной педагогической деятельности учителя географии.
3. Тип ориентировочной основы и структура учебной деятельности школьников на уроках географии.
4. Требования необходимые для организации процесса обучения географии на основе родоноведческого принципа.
5. Отличия современной учебной программы от действовавших в XIX — начале XX в.

Занятие 6. Поисково-деятельностная модель процесса обучения географии

Теоретический экскурс⁶:

Предпосылки и условия возникновения. Появление новой модели процесса обучения географии приходится на время становления социалистической школы, когда происходит «коренная ломка старой школы», когда «развитие советской научной и школьной географии определялось другими законами и проходило на иной методологической основе, отличной от методологии дореволюционного времени». Выделяемый в силу новационного характера развития теории и практики образования, этот этап, охватывающий 20–30-е гг. XX в., оказывается достаточно сложным, что подтверждается следующим высказыванием Н.Н. Баранского: «... изменения в установках школьной географии в связи с революцией произошли, как и во всем деле народного образования, исключительно резкие, и в дальнейшем установки эти, вплоть до исторического постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 16 мая 1934 г. «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» менялись не раз, и притом весьма сильно, причем вместе с установками менялись и учебные планы, и программы...». Глубокие изменения теории и практики школьного обучения прерывали сложившиеся традиции в понимании сущности и принципов образования в отечественной школе.

Оказывалось не востребуемым богатое наследство методической мысли, отождествлявшееся с пороками «старой школы». Идеология классово-пролетарского подхода оказалась определяющим фактором развития теории и практики образования, утверждается взгляд на марксизм-ленинизм как методологическую основу всех общественных и естественных наук. В предметных методиках становится обязательным пересмотр методологических основ соответствующей науки, который должен найти прямое отражение в учебном предмете. Утверждается основная задача методики — обеспечить в процессе обучения выработку диалектико-материалистических взглядов, важнейших черт диалектического мышления.

Реформирование школы требовало надежных методологических и теоретических ориентиров, идеологических установок. Обоснование новых взглядов на цели и характер общего образования в советской педагогике первых послереволюционных лет связано в первую очередь с деятельностью Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. В их выступлениях были сформулированы методологические установки, определявшие цели и характер общего образования. Это идеи всестороннего развития личности и соединение обучения с производительным трудом. Ключевым признаком понятия «всесторонне развитая личность» Н. К. Крупская считала человека в системе производственных отношений — становящегося социалистического хозяйства: труженик, коллективист, осознающий высокое назначение общественного труда, жизнь которого наполнена богатым духовным содержанием. Общее образование призвано

⁶ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

обеспечить формирование научного мировоззрения, революционно-преобразующее отношение к действительности, широкую подготовку к производительному труду; общее образование должно быть направлено на полноценное развитие личности. Идея соединения обучения с производительным трудом развивалась в связи с функциями общего образования в социалистической школе. В этом соединении теоретики видели важнейшее условие нового воспитания, развития сил и способностей ученика, которое не может не быть социально направленным; усматривали в нем эффективный способ связи образования с жизнью общества, с грандиозными задачами экономического, социального и культурного прогресса.

Таким образом, новый подход теоретиков к образованию основывался на идеях всестороннего развития личности, связи обучения с трудом, теории с практикой. Они играли роль основных методологических ориентиров в определении ключевых направлений школьного строительства, программно-методической работы Наркомпроса, определяли пути построения учебного плана и предметов новой социалистической школы. Особенности процесса обучения географии в новой «трудовой» школе раскрываются в работе С. П. Аржанова — одной из немногих методических работ послереволюционных десятилетий. Ученый специально рассматривает вопрос о трудовой школе, что позволяет ему в дальнейшем обосновать роль, значение, содержание школьной географии, методы ее преподавания, связи с другими предметами. Он выделяет следующие черты трудовой школы:

- 1) труд как метод преподавания;
- 2) активное вхождение в труд как обязательная часть школьной программы;
- 3) трудовая деятельность людей как идея, объединяющая совокупность программ;
- 4) широта образования, вытекающая из необходимости вскрыть взаимосвязи между силами природы и экономическим и социальным состоянием общества;
- 5) выяснение взаимоотношений между производственными районами отдельных стран и между производством различных стран.

Общие положения, схематично отражающие суть трудовой школы, автор конкретизирует в отношении к «основным чертам материала и метода географии». Он доказывает высокую образовательную ценность географии, ее соответствие целям новой школы, представляет ее как самостоятельный учебный предмет. Центральную идею рассуждений автора составляет идея метода научного познания. В этой связи он раскрывает существенные черты метода познания географической науки, состоящие в том, чтобы:

- 1) выяснить основные причины происхождения форм и явлений, составляющих наполнение пространства, выяснить их развитие, что соответствует историко-географической точке зрения в составе метода географического познания;
- 2) каждое изучаемое явление сопоставить с аналогичными, получить так обобщающие понятия и закономерности.

Деятельность школьников, по мнению автора, должна соответствовать исследовательской деятельности ученого. Тем самым, при изучении географии ученик будет вооружаться исследовательским методом, творческим подходом к окружающей действительности.

Конкретизацию общих вопросов реформирования школы, их доведения до «мест» осуществляли специально созданные структурные подразделения Наркомпроса: отделы единой школы, в котором функционировал научно-методический совет. Совет курировал работу специальных предметных комиссий. Существовали также местные отделы народного образования, одна из задач которых состояла в разработке рекомендаций к составлению учебных планов, программно-методических материалов с учетом местных особенностей и т. д. В создавшихся условиях научно-методический совет отдела единой школы принял решение о временном упразднении постоянных учебных программ, которые заменялись «материалами по образовательной работе в школе». Право разработки программ предоставлялось педагогическим коллективам на местах, что явилось стимулом развития педагогического творчества. В период с 1918 и до 1922 г. было создано немало оригинальных программ. Так, для Ленинградской области разработана программа, в объяснительной записке к которой приводились следующие указания: «Изучение географии должно происходить не в классе, а в «мастерской географического мышления». Занятия в этой мастерской не должны напоминать прежние уроки, а походить на производственный «рабочий процесс». Вместо прежних учебников в мастерской «орудиями производства» должны быть глина, песок, цветная бумага, клей и линейка».

В этот период времени на преподавание географии большое влияние оказало краеведческое движение, в центре которого были вопросы географии как основного стержня учебного процесса. В некоторых районах, например, почти на всей территории Украины, география была даже переименована в «краеведение» и местами превращалась в изучение лишь своего края. Соответственными были и программы. Вместе с тем, программы были не только оригинальными. Разрабатываемые учителями для разных территорий России, они отличались пестротой, несогласованностью. Это нарушало принципы системности, научности обучения, порождало бессистемность, утилитаризм, эпизодичность в изучении тех или иных вопросов, затрудняло продолжение обучения при смене места жительства осложняло руководство образованием.

В последующие годы (1923–1931 гг.) условия для развития школьной географии заметно ухудшились. В 1923 г. начинается создание новых программ, в которых закладывалась новая классификация учебного материала, основанная на разделении явлений объективного мира в рамках категорий: «природа», «труд», «общество». В качестве основного ориентира отбора и организации учебного материала была принята идея трудовой деятельности людей, которая развивалась с диалектических позиций: трудовая деятельность населения создает ценности, которыми владеет человечество; с трудовой деятельностью непосредственно связаны природа как фундамент, на котором развивается деятельность людей, и общество как фактор, организующий те или иные

формы труда; явления не существуют независимо, а взаимодействуют друг с другом; научный подход к анализу реальных объектов требует их рассмотрения в цепи важнейших жизненных связей. Мировоззренческая роль идеи трудовой деятельности заключалась в том, что объективный мир представал как революционная практика борьбы человечества за коммунизм, что во многом объясняло «стремление превратить школы в «орудие коммунистического перерождения общества»».

Новые программы, известные под названием «комплексные программы ГУСа», в неоднократно менявшихся вариантах просуществовали около 10 лет. В связи с введением комплексных программ на первой ступени обучения отменялись отдельные учебные предметы. Весь учебный материал предлагалось группировать вокруг одной центральной идеи, которая выявлялась в разделе «труд», а связанные с ней материалы помещались в разделах «природа» и «общество». При этом для учащихся требовалось «вскрыть лишь самое существенное». Примерами комплексов могут служить «дождь», «дом», «времена года», «производство», «огород». При изучении комплекса «дождь» во время экскурсий, непосредственных наблюдений ученикам предполагалось исследовать вопросы: испарение воды; сгущение паров; свойства почвы пропускать воду; судьба выпавшей воды; грунтовые воды и пользование ими человеком; круговорот воды.

На II ступени сохранялись отдельные учебные предметы для более углубленного изучения явлений, для выявления внутренних закономерностей и логики их развития. При этом география как самостоятельный предмет был ликвидирован путем «разделения» его содержания между естествознанием и обществоведением. Учитывая, что обучение географии как самостоятельной учебной дисциплины было широко распространено, авторы программы в качестве временной меры сохраняют возможность самостоятельного изучения географии, предлагая для этой цели «сводку географических сведений в отдельном перечне». Однако предлагаемая «сводка» не выдерживает никакой критики. В качестве иллюстрации приведем небольшой фрагмент этих материалов. Они разбиты на три столбца, в первом указано название комплексной темы; во втором — сведения по естествознанию; в третьем — по обществоведению.

Н. Н. Баранский резко критикует несостоятельность комплексных программ, в первую очередь его географической составляющей. Он считает недопустимым и отсутствия их методического обеспечения, в связи с чем пишет, «комплексные программы ... проводились в жизнь лишь частично — лишь в сравнительно немногих столичных школах. Вводя комплексные программы, Наркомпрос не показал, да и не мог показать, как их осуществлять на практике, не дал по ним никаких руководств и даже сколько-нибудь развернутых методических указаний. Подавляющее большинство учителей просто не знало, как вести занятия по этим программам, — а научить их этому никто не мог, — и продолжали обучать по старинке. Немудрено поэтому, что комплексные программы встретили очень сильную критику и со стороны многих отделов народного образования, и со стороны специалистов разных наук и, наконец, со стороны массы учителей и родителей... В. П. Буданов, обращаясь

к анализу комплексных программ, отмечает, что в колонке «природа» в основном излагались вопросы естествознания, в колонке «общество» — обществоведение. В разделе «труд» указывались те практические навыки, которым должны были овладеть учащиеся при изучении природы и общества. Он отмечает так же, что «географического материала было довольно много и в первой, и в последней колонке, но он до такой степени растворялся в комплексных темах, что ни о какой систематической проработке его не могло быть и речи». В этой связи закономерен вывод ученого о том, что «продолжительный период господства комплекса был периодом тяжелого кризиса для школьной географии. Фактически географии как таковой не было не только в ступени, где формально не было и других предметов, но она исчезла и из программ старших классов семилетки. География начисто растворилась в естествознании, физике и обществоведении».

С середины 30-х гг. среди педагогов, учителей, методистов разных профилей сформировалось крайне негативное отношение к «комплексной системе» знаний в учебных программах ГУСа. Сложилось убеждение, что составителям программ не удалось систематизировать материал ни с учетом дидактических требований на уровне циклов системы знаний (естественного и гуманитарного), ни на уровне отдельных учебных предметов, что приводило к снижению качества знаний, затрудняло формирование умений и навыков. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть плодотворность идеи взаимосвязи основных групп явлений (изучение трудовой деятельности людей и ее организации), которая была заложена в учебных программах. Реализации этой идеи в практике обучения на основе и через краеведческий материал должна была способствовать выработке у учащихся научного подхода к жизненным явлениям, к производственному, общественному и природному окружению школы.

Вооружение учащихся соответствующим подходом к жизненным явлениям с целью их улучшения связывалось с использованием в процессе обучения так называемого «комплексного метода», который определял не только содержание усваиваемых знаний, но и деятельность, обеспечивающую их усвоение. Термин «комплексный» предполагал синтез знаний разных учебных предметов, что обеспечивалось организацией учебно-познавательной деятельности, «воспроизводящей диалектический подход» к изучению отдельных явлений и установлению связи между ними, к изучению развития явлений, применения научных знаний с целью изменения, преобразования явления. Одним из вариантов комплексного метода был метод проектов.

Исследовательский, деятельный подход к организации учения был востребован конкретно-историческими условиями преобразования школы, реалиями самой жизни, революционными процессами ее изменения. Комплексный метод задавал некоторую общую модель деятельности, которая предполагала конкретизацию в предметных методиках и дальнейшую реализацию в самой практике обучения. Отсутствие подготовки учителей и методистов к осуществлению идей комплексного метода привело к тому, что его применение «характеризовалось схематизмом и примитивизмом анализа явлений школьного окружения». Особенно гипертрофированной оказалась «практическая со-

ставляющая» метода, предполагавшая формирование знаний в процессе выполнения общественно полезных дел. Доминирование установки на то, что овладение знаниями в практической деятельности есть главный путь приобщения учащихся к культурному и научному опыту человечества, достигло апогея в программно-методической работе 1929–1931 гг.

В 1927 г. в составе комплексных программ вновь были выделены программы по географии как самостоятельного учебного предмета, изучение которого планировалось в 5 (курс общего землеведения), 6 (география СССР с преобладанием вопросов экономической географии) и 7 классах (курс географии зарубежных стран и обзором мирового хозяйства). Роль географии определялась в качестве дисциплины, подчиненной обществоведению. Обучение осложнялось еще и отсутствием стабильных учебников, которые частично заменяли рабочие тетради на печатной основе с заданиями для самостоятельных упражнений. Положение дел, оказавшее в целом негативное воздействие на развитие теории и практики обучения географии в трудовой школе (1923–1931 гг.), начинает постепенно изменяться в лучшую сторону в 30-х гг. XX в. Особенности развития отечественной системы образования и ее географической составляющей концентрированно отражают характеристики поисково-деятельностной модели процесса обучения.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Основоположники методики преподавания естествознания начала XX в.: И. И. Полянский, В. В. Половцов, К. П. Ягодовский и др.
2. Аржанов С. П. — биография и методические работы.
3. Идеи социализации и активности учащихся как содержательная основа организации учебного процесса. Программы ГУСа.
4. Исследовательский метод и метод проектов как отражение сущностных характеристик поисково-деятельностной модели процесса обучения.

Задание 2. Сформулировать основные идеи, определившие реформирование отечественной школы в послереволюционное время.

Задание 3. Разработать урок, соответствующий требованиям поисково-деятельностной модели обучения географии.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Содержание и направленность реформ системы образования в начале XX в.
2. Основные идеи, определившие реформирование отечественной школы в первые послереволюционные годы.
3. Методические особенности организации процесса обучения географии в рамках модели.
4. Почему обучение географии в 20-е гг. ориентировалось преимущественно на краеведческий принцип?
5. Какие идеи методики географии досоветского времени развивались в первые послереволюционные годы.

Занятие 7. Переход от поисково-деятельностной к интегрированной модели процесса обучения географии в 1930-х гг.

Теоретический экскурс⁷:

Характеристика поисково-деятельностной модели. Словосочетание «поисково-деятельностная» в названии модели отражает общую установку новой «трудовой» школы на всемерное укрепление связи с жизнью, ее революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся как строителей новой жизни. В этих условиях наиболее востребованным оказался деятельностный подход. Лишенный предметной основы (программы ГУСа), процесс обучения центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования особенностей местных условий территории проживания. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения. Практическая деятельность организуется как исследование географических особенностей своей местности, что обеспечивает связь познания с практикой, с жизнью, развитие самостоятельности, умения адаптироваться к действительности и преобразовывать ее, сотрудничать с другими учениками и взрослыми в различных видах деятельности.

Первоначально деятельностный подход органично сочетался и дополнял информационно-знаниевый, о чем свидетельствует программа школьной географии (1921 г.), разработкой которой занялась комиссия под руководством Д. Н. Анучина (при участии А. А. Борзова, С. В. Чефранова и др.). В программе реализуются идеи родиноведческого принципа обучения, текущего и итогового обобщения, систематичности и др., отражающие важнейшие достижения методических исследований досоветского времени. Особенность программы составило выделение курса экономической географии (8 класс), что отвечало методологическим установкам новой школы на связь обучения с жизнью, трудовой деятельностью людей. К сожалению, эта программа, хотя и утвержденная Наркомпросом, не была признана обязательной. Она предлагалась в качестве образца для составления программ на местах, которые Н. Н. Баранский называл «программами для домашнего употребления».

Составители программ делали все, чтобы размежеваться с географией «старой царской школы» и практически осуществлять идеи школы труда: класс называли мастерской развития географического мышления, урок — рабочим процессом, вместо учебников предлагались «орудия производства», вместо классов вводились «группы», обозначавшиеся буквами алфавита. Приведем пример одной из таких программ. В объяснительной записке к ней проводится определение цели обучения географии, состоящей в «подготовке готового географа по планомерной культурной методе, имеющего развитое географическое

⁷ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

мышление». Основным методом обучения выступают самостоятельные наблюдения и исследования учащихся; исходный пункт выполнения программы — окружающая школу жизнь природы и человека; основной пункт внимания преподавателя — сам процесс исследования, т.е. постановка вопросов и поиски ответов на них». Основная задача учителя состоит в том, чтобы «защитить в детях дух исследования». Авторы программы подчеркивают, что изучение географии должно иметь «характер не уроков, а практических занятий». В этом противопоставлении отмечается стремление усилить исследовательский характер процесса обучения.

Установка на развитие самостоятельности учащихся, их активности в процессе обучения географии реализовалась такими требованиями и указаниями учителю как: «выполнение программы без экскурсий совершенно невозможно»; «везде, где окажется возможным желательно и необходимо непосредственное участие учащихся в доступных им формах труда, как земледельческого, так и промышленного»; «ценность знаний определяется процессом их получения»; «необходимо добиваться чисто практического преподавания географии на основе самостоятельных работ» и т.д. Это приводило к гипертрофированному пониманию исследовательского метода, заменявшего все остальные методы обучения. Основным объектом изучения выступал ландшафт, определяемый как «простейшая географическая единица, как определенно связанная совокупность всех местных черт жизни природы и жизни человека». Рекомендуются изучение первобытного ландшафта зверолова-охотника, кочевого ландшафта, земледельческого ландшафта (на примере степной полосы России, американского фермерского хозяйства, мелкого земледельца Англии и крестьянина Китая), что соответствует принципу связи обучения с жизнью. Отличительная черта программы состоит в выделении практических работ, которые противопоставляются урочной форме организации обучения. Итак, поисково-деятельностная модель процесса обучения центрируется на идеях деятельностного подхода. Учебная деятельность понимается как активная, самостоятельная, практическая, преобразующая деятельность, имеющая исследовательский характер. Рассмотрим эти идеи подробнее.

Практическое воплощение идеи активности и самостоятельности учащихся заметно повышало актуальность проблемы методов и форм организации процесса обучения. Установкой на активизацию обучения с опорой на краеведение в практику обучения широко входили экскурсии, систематические наблюдения, практические работы, исследовательский метод, благодаря которым «школа не только опиралась на жизнь, но и сливалась с жизнью». Эти формы и методы обучения оценивались как наиболее прогрессивные, поскольку создавали необходимые условия для «активной проработки материала», для формирования сознательного отношения к явлениям природы, общественной жизни, для умения организовать труд как личный, так и коллективный. Важно вызвать личную заинтересованность учеников в приобретении конкретных знаний. Поэтому учебные задания, вопросы, проблемы «выбирались» из реальной жизни, практики социалистического обустройства общества.

Учителя, работавшие увлеченно, творчески, с энтузиазмом, не имея порой никаких методических рекомендаций, в собственной практике, опытным путем разрабатывали некоторые приемы, выявляли условия организации «активного обучения». Новым видом деятельности были так называемые общественные практические работы, имевшие конкретную общественно полезную направленность. В их числе были, например, такие как «Поможем заводу выполнить промфинплан», «Научимся разводить кур» и т.д. Ценность работ определялась тем, что они позволяли вырабатывать у учащихся умение применять знания к конкретному практическому делу, стимулировали тем самым заинтересованное отношение детей к усвоению знаний. Практические работы рассматривались как средство связи обучения с посильным участием в социалистическом строительстве — необходимым условием формирования социально значимых мотивов и способов поведения человека — общественника, коллективиста. Участие учителя в общественных делах оценивается как залог, «предохраняющий от излишней теоретизации».

Одним из важных вопросов — вопрос о взаимоотношениях учителя и учащихся в процессе обучения — решался с точки зрения атмосферы коллективизма, помощи, ответственности, требовательности. Необходимо отметить, что в школе 20-х гг. эти отношения развивались в трудовой и общественной деятельности учащихся и в значительно меньшей степени в учебном процессе. Тем не менее, и в этой области методических поисков накапливался некоторый опыт, который отражал позитивную роль новых отношений в развитии активности, самостоятельности, инициативности учащихся. Считалось само собой разумеющимся «наиболее тесное соприкосновение и вхождение учителя в жизнь школьного коллектива». Общие педагогические идеи конкретизировались требованиями о привлечении учеников к организации учебного процесса, созданию общего коллективного мнения, регулирующего не только «поиск географической истины» но и взаимоотношения в учебном процессе. Учителя практически выверяли возможность предоставить ученикам больше самостоятельности в овладении знаниями и тем самым приучали детей к самообразованию. Утверждалась идея о том, что учитель — это старший товарищ, помогающим осилить трудный путь движения к знанию. Его задача, организующего процесс обучения, сводилась к тому, чтобы:

- выявить возможности учеников и разбить их в группы;
- помочь им научиться действовать вместе;
- пробудить интерес к изучаемому;
- раскрыть многообразие его содержания и наметить варианты его изучения;
- указать пути и методы самостоятельного индивидуального и коллективного исследования;
- восполнить пробелы и исправить ошибки выполненной учебной работы, коллективного дела.

В рамках поисково-деятельностной модели структура учебной деятельности характеризуется следующими признаками:

- основной признак — практически всю учебную работу ученики осуществляют самостоятельно;
- учебно-исследовательская работа ведется коллективно, по принципу разделения труда: учащиеся работают над одной и той же темой, с одной и той же целью;
- учебная работа проходит не в условиях классно-урочной системы, по строгому часовому расписанию, а в «жизни», географическом окружении;
- учение происходит при постоянном консультировании и общем руководстве учителя;
- учебная работа ведется по планам и программам, разработанным самими учениками в соответствии с их жизненными интересами и на основе общих программ;
- учет выполненной работы, педагогический контроль осуществляется по реальным результатам (доклады, рисунки, схемы, диаграммы);
- работать можно над любым материалом, взятым из книги или жизни.

Методика организации такой работы усматривалась в том, что класс выполняет общее задание, т.е. работает коллективно. При этом важно обеспечить следующий шаг — сделать так, чтобы выполнение общего задания зависело от индивидуальных усилий каждого. Каждый ученик выполняет свою часть работы, у каждого свой процесс труда, вызывающий развитие своих мыслей, приемов, переживаний, усилий воли, ответственность перед другими учениками за выполненную работу как часть общего дела.

Трудность организации коллективной работы в рассмотренном варианте (подготовленные, более развитые дети подавляют инициативу других; ученик, «не охваченный общим порывом», пассивно следует за другими, сложность структурирования учебного материала, педагогического контроля и др.) привели к появлению звеньевой формы организации учебной деятельности, развивавшейся в практике передовых учителей. Приведем пример организации коллективно-звеньевой работы при изучении географического ландшафта. Учащиеся делятся на группы. Каждая изучает какой-либо один элемент ландшафту, составляя текстовое описание и схему, в которой указываются связи, которые соединяют изучаемый элемент с другими. В конце работы все группы соединяются, докладывают о результатах своей части исследования, составляют общую схему ландшафта. Это «основная цепь ландшафта». Отдельные ее звенья могут быть связаны с другими звеньями, независимо от порядка их расположения в цепи.

В рассматриваемый период времени исследовательский метод оценивался как большое достижение советской школы. Вместе с тем, понимание его сущности было разным. Некоторые авторы рассматривали метод широко, включая в него любые виды работ, предполагавшие поиск ответов на поставленный вопрос. При таком понимании под исследование подводятся различные работы учащихся. Узкое определение метода включает следующие признаки: ученик самостоятельно выбирает вопрос для исследования, самостоятельно разрабатывает проект его изучения, самостоятельно выполняет намеченную работу, самостоятельно приходит к выводам и заключениям. Кроме этого,

предполагалось, что исследование учащихся может осуществляться не только в соответствии с содержанием учебной программы, но и шире, путем применения научного метода «в практике жизни». Примером организации исследования в таком понимании служит экономическое обследование деревни, которое провели учащиеся Хотьковской опытно-показательной школы второй ступени.

С учащимися была проведена предварительная беседа. Учитель вызвал большой интерес к работе, рассказав, что предстоящее исследование есть частица большого государственного дела — статистического обследования народного хозяйства страны. Ученики познакомились с основными приемами и методами статистических расчетов, получили конкретные задания по обследованию населения своей деревни. Поодиночке или вдвоем приступили к выполнению задания. Каждый ученик сам решал, как лучше провести обследование, сам обрабатывал материал, исправлял допущенные ошибки, т. е. был полностью самостоятелен в своих действиях. В результате были собраны и систематизированы сведения о 15 селениях, которые представляли собой сводку статистических материалов производственно-демографического характера (общее количество жителей, половозрастной состав, количество земли, скота и т. д.). Собранный материал имел практическую ценность для местных органов власти. Работа учащихся продолжалась далее «в лабораторных условиях»: они сравнивали полученные результаты, обсуждали возникшие в этой связи вопросы (принципы системы севооборота, формы раздела земли, причины различия специализации сельскохозяйственного труда, формы занятости населения, миграции и др.). Полученный материал комментировался схемами, графиками и другими средствами наглядности. Деятельность школьников отличалась высокой активностью, осознанием ими важности выполняемого дела, добросовестностью, ответственным отношением, взаимопомощью. Таким образом, второе направление разработки исследовательского метода усиливало изучение комплексов явлений, происходящих в жизни, а не в классной комнате или лаборатории. Собственно, этапы исследования здесь представлены менее отчетливо, что компенсируется развитием устойчивого интереса учащихся к изучаемому.

Применение исследовательского метода, выступающего ведущим индикатором поисково-деятельностной модели процесса обучения географии, убеждало учителей в его высокой образовательной и воспитательной ценности, что способствовало широкому распространению метода. Но та же практика вскрыла ряд трудностей: недостаточная материальная база, необходимость специальной подготовки учителей, обострилась проблема отбора содержания образования и способов его представления в учебниках. Некоторые учителя оценивали метод как универсальный в условиях новой школы, некоторые ограничивали область его применения начальной ступенью обучения. Учителя, строившие обучение на основе этого метода, сталкивались с проблемой дефицита времени, перегрузкой учащихся, когда проработка небольшого вопроса программы настолько «тормозила» темп работы, что содержание предмета не изучалось полностью. Назревала необходимость определить место исследовательского метода в системе обучения предмету в целом, его со-

отношение с другими методами обучения. В последующие годы исследовательский метод был предан забвению. В современных условиях он применяется самостоятельно, а также в сочетании с проектным методом, имевшим широкое распространение в школе послереволюционного периода. Современная интерпретация этих методов будет представлена при характеристике продуктивно-развивающей модели процесса обучения.

Таким образом, появление в 20–30-е гг. XX в. поисково-деятельностной модели процесса обучения географии было закономерным следствием реформирования отечественной школы «учебы» в школу «труда». Авторы проектов новой школы искренне надеялись, что обучение, организованное преимущественно в форме поисковой, исследовательской деятельности учащихся на основе краеведческого материала, сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся, поможет найти пути, способы развития самостоятельного мышления учащихся, чтобы научить не просто запоминать и воспроизводить знания по предмету, но и уметь применить эти знания на практике, в реальном «трудовом процессе». Вместе с тем, все глубже осознавались недостатки этой модели. Главный из них состоял в том, что процесс обучения не мог обеспечить усвоение учащимися необходимого объема систематизированных знаний, поскольку изучались лишь те вопросы, которые могли найти непосредственное практическое применение в жизни. Бессистемность, чрезмерная прагматичность в обучении приводили к тому, что учащиеся не получали полноценных знаний, необходимых для продолжения учебы. Нарушались такие основополагающие принципы обучения как целостность, научность, систематичность. В этой связи было закономерным появление новой модели процесса обучения географии, которая обозначается как интегрированная.

Предпосылки и условия возникновения интегрированной модели обучения. В 30-е гг. XX в. принимается ряд постановлений, благодаря которым в отечественной школе восстанавливается предметная система обучения. Содержание учебного предмета отождествляется с основами науки. В этих условиях началась работа над новой программой по географии, в разработке которой приняли участие ученые-географы и методисты с большим опытом профессиональной деятельности А. С. Барков, Б. М. Каминский, С. Г. Некрасов, А. А. Половинкин. Возглавил работу коллектива Н. Н. Баранский. Содержание программы, изданной в 1933 г., не только восстанавливало классические положения методики географии, прежде всего работу с картой, но и вводило новые прогрессивные научные идеи. Содержание учебного предмета выстраивалось как четко определенная система знаний, соответствующая основным разделам географической науки.

Но основное значение «программ Баранского» состояло в том, что они разрешали глубинное противоречие, существовавшее в обучении географии еще в досоветское время и без разрешения которого ни одной программой невозможно было улучшить эту практику. Противоречие состояло в несоответствии образовательных возможностей предмета и тем местом, которое отводилось учебными планами на её изучение. Оно ограничивалось небольшим ко-

личеством часов в начальной школе, что вызывало необходимость предельно упрощать учебный материал. Авторы программы настаивали на необходимости «поднять» географию в старшие классы. Кроме несоответствия учебного содержания возрастным возможностям учащихся выявлялись факты перегруженности отдельных курсов. Так, до 1934 г. по действовавшим учебным планам физическая география полностью изучалась в пятом классе (в досоветской школе — в первых трех классах начальной ступени обучения).

Указанное противоречие, как и многие другие вопросы обучения географии, были решены специальным Постановлением ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 16 мая 1934 г. «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР». Этим постановлением намечалась следующая структура учебного предмета «география»: 5 кл. — основы общего землеведения; 6 кл. — географический обзор частей света; 7 кл. — физическая география СССР; 8 кл. — экономическая география СССР; 9 кл. — экономическая география зарубежных стран. Постановление фактически восстанавливало те ценные методические решения, которые были получены исследованиями методистов досоветского времени, но не получившие реализацию в практике обучения — системность, целостность, высокая научность содержания предмета. Но в условиях социалистической школы эти положения интерпретировались в соответствии с новыми условиями общественной жизни.

С принятием постановления, получившего в методической литературе определение исторического, заканчивается период неопределенности, переходности, начинается качественно новый этап развития теории и практики обучения географии, занявшей прочное место в учебных планах средней школы. Уместно в этой связи привести слова Н. Н. Баранского, что «...принятие постановления в 1934 г. обеспечило для географии новые программы, учебники, пособия, вызвало невиданный в нашей стране подъем школьной географии».

В послевоенные десятилетия в связи с огромными изменениями хозяйственной жизни страны заметно усиливается интерес и возрастают практические потребности в географических исследованиях. Начинаются широкомасштабные работы по изучению и преобразованию природы регионов, по хозяйственному освоению новых территорий, по созданию грандиозной системы ресурсодобывающих производств. Плано-централизованное управление экономикой требовало тщательного изучения и учета специфики природных и социально-экономических условий регионов. Для успешного решения этих и других, не менее грандиозных задач, требовались географические знания. Общие потребности выступили мощным стимулом развития географической науки, содержание которой все более дифференцировалось. Усилилась тенденция размежевания физической и экономической географии, каждая из которых представляла систему взаимосвязанных отраслей научного знания. Успехи географической науки способствовали тому, что и в образовательной школе учебному предмету стало уделяться большее внимание: увеличилось количество часов на изучение географии, которая заметно «продвинулась» в старшие классы; постепенно налаживается издание новых средств обучения, прежде всего учебников; принципиально иной становится подготовка учителя

географии в педагогических вузах. Содержание учебного предмета разрабатывается главным образом на основе принципа научности.

Происходящие изменения в общественно-политической и хозяйственной жизни страны повлекли изменения образовательной системы. Обновление образования стало неотложным делом. Принимается ряд постановлений, на основе которых начинается переход от всеобщего семилетнего к восьмилетнему образованию, а затем — к осуществлению всеобщего среднего образования. Несколько раз изменялись учебные планы школы, а вместе с ними — структура, место, количество часов на изучение географии в школе. Стратегические линии преобразования практики обучения географии в школе задавало принятое еще в мае 1934 г. Постановление Центрального Комитета Коммунистической партии и Советского правительства «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР».

Концентрическое изучение школьных предметов, в том числе и географии, обусловленное наличием сначала трех, а затем двух основных ступеней обучения (1-4; 5-8; 9-10), заменилось линейно-ступенчатым. Начальное обучение, ставшее трехлетним, превратилось в подготовительный этап к последующему систематическому обучению школьников в 5–10 классах. В 4 классе был введен курс природоведения, включавший географические сведения пропедевтического характера, что обеспечивало формирование у учащихся необходимой естественно-научной основы дальнейшего систематического изучения географии. В 5–9 классах утвердилось полное размежевание курсов физической и экономической географии, что соответствовало состоянию научно-географического знания. Утвердилась структура учебного предмета, включавшая следующие друг за другом курсы: общая физическая география, физическая география частей света и СССР, экономико-географические курсы СССР и зарубежных стран.

В 70–80-е гг. в содержании школьной географии зарождаются процессы интеграции, что отражает тенденции развития географической науки, подчеркивает ее естественно-общественную сущность. Школьная география начинает рассматриваться как синтезированный курс, имеющий многогранные связи с другими учебными предметами и находящийся «на стыке» естественных и гуманитарных предметов. В результате реформы 70-х гг. был осуществлен первый этап интеграции — координация учебных предметов путем установления меж- и внутрипредметных связей. В качестве основного принципа совершенствования учебного содержания по-прежнему выступает принцип научности. Благодаря этому содержание учебного предмета представляет сложную, но интегрированную систему, основным элементом которой выступают знания, а среди них — понятия, составляющие логико-содержательный каркас учебного предмета. Итак, реформирование образовательной школы выступало предпосылкой развития теории и практики обучения географии. Изменения практики требовали глубокого методического осмысления, что, в конечном итоге, привело к появлению интегрированной модели процесса обучения географии.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Восстановление систематического изучения географии в 30-е гг. XX века. Структура и содержание учебного предмета.
2. Биография и идеи С. П. Аржанова.
3. Вклад Н. Н. Баранского в развитие теории и практики школьного географического образования.
4. Биография, научная и педагогическая деятельность А. С. Баркова.
5. Концепция развивающего обучения Е. Н. Кабановой-Меллер.

Задание 2. Разработать проект изучения учебной темы на основе поисково-исследовательской деятельности учащихся.

Задание 3. Сформулировать основные причины, вызвавшие появление интегрированной модели процесса обучения географии.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Основные принципы, в соответствии с которыми составлялись программы ГУСа.
2. Почему период развития теории и практики обучения географии в послереволюционные десятилетия оценивается как неблагоприятный?
3. Основные признаки исследовательского метода обучения.
4. Состав и структура деятельности учителя в рамках поисково-деятельностной модели процесса обучения географии.
5. Основные причины, вызвавшие появления интегрированной модели процесса обучения географии.

Занятие 8. Интегрированная модель процесса обучения географии

Теоретический экскурс⁸:

Характеристика интегрированной модели процесса обучения географии. Основным признаком модели является ее ориентация на формирование у школьников основ географической науки, с которыми в методике второй половины XX в. отождествлялось содержание учебного предмета. Поскольку основы науки представлены системой знаний и умений, то в рамках модели интегрируются информационный и деятельностный подходы. При этом первый подход нацелен на формирование у школьников системы знаний, а второй — системы умений. Объединение этих подходов определяет организацию учебной деятельности на основе интеграции ее основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично-поискового, исследовательского). Четвертая модель, как и предыдущая, развивается в рамках функционально-динамической модели познания географической реальности. В течение XX в. она развивалась, углублялась содержательно, совершенствовалась в инструментально-методическом плане, оставаясь господствующей в системе научно-географического познания.

Значительное повышение уровня научности содержания школьной географии в 50-80-е гг. XX в. вызвало устойчивый интерес методистов к проблеме, состоящей в том, как организовать деятельность учащихся, чтобы они смогли усвоить достаточно сложное содержание учебного предмета. Его постоянное совершенствование, стремление отразить в содержании учебного предмета достижения географии осуществлялись путем введения новых понятий, теорий, закономерностей, раскрытия причинно-следственных связей. Авторы одной из известных методик пишут: «С образовательной точки зрения в обучении географии решаются две основные задачи: во-первых, учащиеся овладевают знаниями, практическими умениями и навыками; во-вторых, осуществляется умственное развитие учащихся, формирование сознательного отношения к учению, развитие познавательных интересов» [30, с. 130]. Из сказанного становится понятным, почему в методических поисках 50–80-х гг. ведущими оказались проблемы формирования у учащихся географических знаний и умений. Для их решения методисты привлекали положения философии, психологии, педагогики, составившие теоретическое обоснование методических решений.

Одно из положений состоит в том, что учебная деятельность представляет собой целенаправленную, специально организованную познавательную деятельность. Необходимо уточнить содержание понятий «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Учебная деятельность является познавательной в том смысле, что ее продуктом выступают знания, которые ученик приобретает в результате собственной познавательной активности. Напомним в этой связи, что учитель не может «дать» знания ученику

⁸ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

или передать их. Знания всегда результат собственной познавательной деятельности человека, что отличает их от информации. Однако необходимо подчеркнуть, если речь идет не о познавательной деятельности человека вообще, а о познавательной деятельности ученика в условиях специально организованного процесса обучения (главная черта этого процесса — целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся), то в качестве продукта этой деятельности выступают не только знания и познавательные умения. Предполагается, что в процессе учебного познания происходят изменения в самом ученике, развитие всех элементов его личного опыта. В современной методике обучения географии важность последнего положения особенно подчеркивается, поскольку личный опыт не тождественен познавательному опыту, а значительно шире его. Как любая деятельность, учебно-познавательная деятельность имеет свою внутреннюю логику и развивается по этапам. Характеристика этапов позволит раскрыть основные черты учебно-познавательной деятельности, составить общее теоретическое представление о ней. Рассмотрим эти этапы.

Любое познание, в том числе и учебное, начинается с чувственного познания, которое состоит в чувственном проникновении человека в сущность предмета и осуществляется при участии всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы, ощущение и восприятие. Восприятие — процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств. Особенность учебного познания состоит в том, что учеников необходимо подготовить к восприятию, что делает процесс познания целенаправленным. Содержание деятельности учителя заключается в возбуждении интереса к новому знанию, в создании установки на изучение и усвоение нового. Решение этой задачи достигается путем постановки перед учащимися познавательных задач, организацией необходимой обстановки и стимулов учения. После того, как у учащихся появился интерес к тому, чему они должны научиться, появилось желание узнать новое, учителю остается предоставить необходимый материал для изучения. Изучаемый материал ученики воспринимают различными органами чувств, что обеспечивает формирование представлений об изучаемых объектах. Задачей учителя является создание условий, обеспечивающих включение в деятельность как можно больше органов чувств учащихся.

На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы, в частности, объем информации, темп передачи, психическое состояние обучаемого и др. Содержание восприятия зависит от поставленной перед учеником задачи, от мотивов его деятельности и установок, от эмоций, которые могут изменять содержание восприятия. Для управления процессом восприятия учителю необходимо учитывать факт его зависимости от особенностей личности ученика, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом. Зависимость восприятия от прошлого опыта и со-

держания всей психической жизни человека, от особенностей его личности называется апперцепцией.

Этап чувственного познания сменяется этапом абстрактного мышления, который включает понимание, осмысление, обобщение знаний. Образы, представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие тесно связано с мышлением, пониманием сущности изучаемых предметов и явлений.

Понимание учебной информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных, связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новым учебным материалом и ранее изученным, что, в свою очередь, является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебного материала. Глубокое понимание изучаемого материала способствует его прочному запоминанию.

Осмысление — сложный познавательный процесс, который в учебном познании происходит под руководством и активной помощи учителя. Учитель стимулирует выделение существенных признаков объектов, различение главных и второстепенных признаков, их обобщение, обеспечивает выполнение учениками мыслительных операций: он побуждает учеников сравнивать изучаемые объекты между собой и уже с известными, осуществлять анализ, синтез, классификацию, обобщение, формулировать определение понятий, правила и т.д. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у учащихся определенного отношения к нему, понимания его социального, в том числе практического, значения и личной значимости. Осмысление перерастает в процесс обобщения знаний.

Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного. Научные понятия всегда абстрактны, поскольку в них фиксируется отвлечение от конкретных предметов и явлений. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, к формированию суждений. Дальнейшее сопоставление суждений приводит к умозаключениям, выводам.

Применение знаний. Необходимыми компонентами усвоения являются связанные процессы закрепления и применения знаний. Физиологическая основа этапа состоит в том, что здесь происходит укрепление временных условных связей в коре больших полушарий головного мозга, образовавшихся при формировании представлений и понятий на предыдущих этапах познавательного цикла. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изученного с целью введения нового учебного материала в структуру личного опыта ученика. Он требует напряжения воли, включения механизмов памяти, однако не сводится к механическому заучиванию фактов, определений и т.д. Эффективность закрепления достигается системой упражнений в применении знаний на практике, включением учащихся в разнообразную деятельность, обучением приемам эффективного повторения и

обобщения. Ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой. В основе применения знаний лежит процесс восхождения от абстрактного к конкретному, т.е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применять абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной деятельности конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение выполнять более сложное задание без помощи педагога, через использование знаний в новых ситуациях, в том числе в ситуациях вне учебной деятельности.

При строгом подходе на этапе применения знаний заканчивается познавательный цикл. Но в структуре учебного познания, как процесса контролируемого и управляемого, выделяется еще один этап — этап контроля результатов обучения, их анализ и оценка. Сущность этапа состоит в установлении обратной связи как необходимого условия успешного управления учебным процессом: учитель получает информацию об успехах каждого ученика, анализирует и оценивает эту информацию в плане достижения поставленных целей процесса обучения, определяет пути и способы дальнейшей работы.

Разделение процесса обучения на отдельные этапы достаточно условно: в реальном учебном процессе отсутствует резкое разграничение между восприятием и осмыслением, применением знаний и проверкой результатов. Восприятие и осмысление продолжаются в ходе закрепления и применения знаний; проверка и оценка результатов начинаются на самом начальном этапе — подготовке к восприятию — и осуществляется постоянно. Суть выделения этапов состоит в том, что они позволяют четче представить работу учителя и деятельность учеников в отдельные периоды обучения. Таким образом, важное положение, составляющее научное обоснование интегрированной модели процесса обучения географии, состоит в представлении учебной деятельности как целенаправленной, управляемой и контролируемой познавательной деятельности, включающей этапы: подготовка к восприятию и восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление и применение знаний, проверка результатов обучения, их анализ и оценка. Учитывая логическую взаимосвязь и образовательную значимость всех этапов учебного познания, необходимо подчеркнуть особую роль первого этапа, состоящего в подготовке учащихся к активному, целенаправленному, сознательному восприятию. Этот этап играет роль своеобразного пускового механизма в познавательной деятельности ученика, во многом определяя его эффективность.

Второе важное положение в определении сущности процесса обучения географии состоит в следующем: наряду с формированием знаний ученика необходимо обучать рациональным приемам (способам) умственной и практической деятельности (Е. Н. Кабановой-Меллер). Ученик, овладевший приемом, знает способ действия при выполнении той или иной задачи и умеет им пользоваться.

Еще одно положение состоит в том, что знания и приемы учебной работы приобретаются взаимосвязано, в едином процессе обучения и находятся во взаимодействии: приемы работы формируются на основе знаний и при их

применении; в свою очередь владение ими и применение способствует приобретению новых знаний и углублению имеющихся. Укажем еще несколько положений, раскрывающих сущность процесса обучения географии в рамках интегрированной модели: применение методов и средств обучения зависит от содержания учебного материала и этапа учебно-познавательной деятельности; усвоение географических знаний характеризуется активной мыслительной деятельностью учащихся, выражающейся в таких мыслительных операциях как анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, обобщение, систематизация и др. Поэтому принято считать, что процесс усвоения знаний сопровождается умственным развитием учащихся.

Выделенные положения не раскрывают полностью сущность процесса обучения географии, но являются достаточными, чтобы понять его существенные черты и зафиксировать их в качестве исходных признаков интегрированной модели процесса обучения. Вопросы формирования географических знаний и умений в 50–80-е гг. XX в. составили одну из приоритетных областей в системе методических поисков, что было закономерно, поскольку процесс обучения географии понимался, прежде всего, как процесс формирования у учащихся основ географической науки.

Теоретический уровень разработки проблемы состоял в том, что методистами в содержании учебного предмета были выделены основные системы географических понятий и умений, установлены связи между ними, получившие название внутрипредметных связей по содержанию и способам деятельности; научно обоснованы способы, пути, условия формирования эмпирических и теоретических знаний, а среди них — закономерностей, понятий, причинно-следственных связей, обоснованы этапы формирования базовых географических умений с четким структурированием содержания деятельности учителя и учащихся (алгоритмизация деятельности); выделены и диагностически представлены уровни усвоения географических знаний и умений. Общие положения о методике формирования географических знаний и умений были конкретизированы в поурочных методиках с учетом особенностей содержания курса и возрастных особенностей учащихся.

Важной чертой интегрированной модели является внимание к вопросам формирования у учащихся географических понятий, которые всесторонне и глубоко рассмотрены в методической литературе, как в теоретическом, так и в практико-инструментальном отношении. Условием успешности этой работы выступает самостоятельная деятельность учащихся.

Понятия — важный, но не единственный элемент географических знаний, изучаемых в школе. К ним относятся так же элементы эмпирических знаний, теоретических знаний, такие, как знание о причинно-следственных связях, закономерностях, теориях, особенности формирования которых у учащихся так же раскрыты в работах методистов. При характеристике этапов формирования понятий подчеркивалось, что содержательная сторона (существенные признаки, входящие в содержание подлежащих усвоению понятий, закономерностей) связана с операционной стороной деятельности ученика: он усваивает не только знания сами по себе, но и соответствующие этим

знаниям приемы учебной работы и на их основе умения и навыки. Особое внимание к формированию умений и приемов учебной работы составляет существенную особенность интегрированной модели. Сам термин «интегрированная» подчеркивает единство, органическую связь содержательной и операционно-деятельностной сторон обучения. Основываясь на тезисе о том, что усвоение знаний неразрывно связано с формированием приемов учебной работы (система учебных действий) и стоящих за ними умениями (усвоенный способ деятельности, включающий один или несколько приемов учебной работы), методисты разрабатывают вопросы о содержании приемов учебной работы, их классификации, условиях и этапах формирования.

Приемы учебной работы так же, как и понятия, могут формироваться индуктивным или дедуктивным путем. Прием с несложной системой действий (например, прием определения азимута) можно вводить как общий. Более сложные приемы вводятся как частные, и по мере использования они обобщаются. К наиболее общим приемам учащиеся подводятся к концу изучения курса. Выполнение задачи формирования приемов учебной работы требует от учителя особого внимания к организации практических работ как особого метода обучения. Практические работы были введены в 1954 г. В учебных программах указывались темы итоговых практических работ, которые выполняются как самостоятельные. Тренировочные работы в программе не выделялись, но необходимость их проведения заложена в требованиях к умениям. Работы тренировочного характера учитель планирует сам, исходя из содержания, особенностей класса, учитывая конкретные условия обучения. Тренировочные работы часто выполняются устно, при этом ученик сначала проговаривает последовательность действий, а затем выполняет их и сообщает результат. Такое правило позволяет слабым ученикам еще раз повторить порядок работы и быстрее овладеть умением.

В рамках интегрированной модели интенсивно разрабатываются методические положения о сущности процесса обучения, о методах его осуществления. Складывается представление о сущности практических работ как основного метода формирования у учащихся предметных умений, что соответствует интеграции знаниевого и деятельностного подхода в рамках рассматриваемой модели.

Таким образом, содержание учебного предмета «география» представленное основами географической науки, определило общий подход к организации его освоения учащимися в рамках интегрированной модели: поскольку основы науки представлены теоретическими знаниями, важнейшим элементом которых выступают понятия, то и учебная деятельность в первую очередь направлена на освоение научных понятий. Предполагалось, что усвоение географических знаний способствует воспитанию и развитию, учащихся (прежде всего умственному). Представление о взаимосвязи «содержательной и деятельностной сторон обучения способствовало разработке методики формирования у учащихся приемов учебной работы, которая согласовывалась с методикой формирования понятий (и знаний в целом). Важным методом обуче-

ния при этом выступала практическая работа, предполагавшая различные уровни самостоятельности учащихся.

В 60–80-х гг. изменяются представления о комбинированном уроке как основном, а порой и единственном типе урока. Изменения происходят в двух направлениях. Во-первых, структура комбинированного урока начинает соотноситься с основными этапами учебно-познавательной деятельности, что, как было показано выше, составило исходное теоретическое основание для разработки методики формирования географических знаний и умений. Это позволило выделить несколько типов уроков (по дидактической цели). Во-вторых, усиливается тенденция алгоритмизации и связанной с ней регламентации деятельности учителя и учащихся.

Важную черту интегрированной модели составляет представление о структуре учебной деятельности как целенаправленной, управляемой учителем познавательной деятельности, которая осуществляется по этапам: восприятие, осмысление, понимание и запоминание, обобщение, рефлексия (введение этапа рефлексии необходимо с точки зрения развивающего обучения, поскольку позволяет ребенку осмысливать учащемуся собственный опыт). Модель имеет существенные ограничения. Укажем те из них, которые подчеркивают достоинства следующей за ней, пятой модели. Это: низкий удельный вес продуктивности, творческих действий в учебной деятельности; основным содержанием и продуктом обучения выступает воспроизведения знания или деятельности по образцам, вследствие чего главным предметом усвоения было именно знание, а не процесс его получения; все, что выходило за рамки «основ науки», т.е. личный опыт, отношения, ценности ученика, не относились к результатам обучения.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Разработчики методики преподавания естествознания и географии середины 20 в.: А.А. Половинкин, М.А. Сонгайло, П.А. Завитаев, М.Н. Скаткин и др.

2. Повышение уровня научности содержания школьной географии в 1950–90-е гг. (анализ методических трудов):

2.1. Бибик А.Е. Методика обучения географии в средней школе. <http://www.detskiysad.ru/ped/geografiya.html> ;

2.2. Ковалевская М.К. Самостоятельная работа учащихся по экономической географии СССР [полочный индекс: Ч426.268, К56];

2.3. Коринская В.А. Формирование понятий при изучении курса географии материков. [полочный индекс: Ч426.268, К66];

2.4. Панчешникова Л.М. Методика обучения географии в школе. <https://ru.b-ok.cc/book/3101912/f8ba37> ;

2.5. Щенев В.А. Приемы учебной работы учащихся в курсах физической географии. [полочный индекс: Ч426.268 Щ51].

Задание 2. Сформулировать пять существенных признаков, отличающих интегрированную модель от рассмотренных ранее моделей.

Задание 3. Разработать пакет карточек-заданий с целью проверки качества усвоения учащимися обязательного содержания по одной учебной теме какого-либо курса школьной географии. Основной научно-методической линией при конструировании учебных заданий должна быть идея разнообразия (вариативности) учебных ситуаций. Это достигается сочетанием разных видов учебной деятельности и уровнем познавательной самостоятельности учащихся. Пакет включает не менее 30 учебных заданий.

Задание может выполняться бригадой из 3–4 студентов.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Какие принципы обучения более всего учитываются в интегрированной модели: дифференциации и индивидуальности обучения, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой, развивающего обучения, воспитывающего обучения?

2. Объясните, какими соображениями руководствовались авторы учебников дореволюционного времени, отбирая перечень географических названий? Какими документами руководствуются авторы современных учебников, решая эту задачу?

3. Методические достоинства и ограничения индуктивного способа формирования у школьников географических понятий.

4. Методические достоинства и ограничения дедуктивного способа.

5. Основные этапы формирования географического умения.

Занятие 9. Продуктивно-развивающая модель процесса обучения географии

Теоретический экскурс⁹:

Продуктивно-развивающая модель характеризует современный этап развития методической системы обучения географии. Вбирая черты предыдущих моделей, она обогащается новыми признаками, появление которых отражает процессы развития и усложнения образования в XXI в. Выше при характеристике моделей было сказано об информационном и деятельностном подходах. В современной модели они не только сочетаются, но дополняются новыми подходами, которые развиваются как в методике, так и в смежных с ней науках. Подход понимается как принципиальная методологическая ориентация, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения. Он выражает направленность исследования, ограничивая его каким-либо одним аспектом.

Показательна в этом отношении географическая наука, которая все более ориентируется на культурно-цивилизационный подход. На его основе формируется новая эволюционно-историческая модель познания, которая приходит на смену функционально-динамической. Основными понятиями новой модели выступают «геопространство», «географическая культура», «ГКМ», «геокультурное пространство» и др. В рамках культурно-цивилизационного подхода усиливаются процессы интеграции физико- и экономико-географического знания, что приводит к появлению новых областей науки. Примером служит геоэкология, этногеография, геоурбанистика, культурно-антропологическое направление и др. Новые концепции, идеи затрагивают широкий круг проблем, усиливая их антропологическую направленность. Так, с позиций геоэкологии изучение геопространства предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия природы и общества (В. И. Вернадский), переход от принципа количественного роста накопления материальных богатств за счет разрушения географической оболочки Земли к принципу возвышения Разума и духа лишь при необходимом материальном достатке (Н. Моисеев). В этой связи важное положение эволюционно-исторической модели состоит в поиске ответа на ключевой вопрос современности: как обеспечить совместную эволюцию (коэволюцию) природы и человека, а вместе с ней и дальнейшее развитие цивилизации. Для этого, как считают ученые, необходимо изменить акценты человеческой активности.

По убеждению В.И. Вернадского, чтобы сохранить природу и себя, человек должен меньше преобразовывать природу и больше преобразовывать себя. Все это требует смены существующих стандартов и идеалов, развития высокой сознательности, ответственности, нравственности человека. В этом отношении новая модель познания географической реальности, отражающая современный этап развития ГКМ, смыкается с поиском путей модернизации образовательной практики.

⁹ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

Мировоззренческие идеи эволюционно-исторической модели обладают высоким интегрирующим потенциалом и формируют в сознании учащихся целостную картину мира такой, какая она сложилась к началу третьего тысячелетия. Они раскрывают многообразные и разнонаправленные связи между природой, обществом и человеком через анализ особенностей их пространственного проявления; позволяют понять, что географические идеи понятия, методы вытекают из реальных практических нужд человека. О том, что образ географической реальности, формируемый у учащихся в рамках продуктивно-развивающей модели, качественно усложняется по сравнению с предшествующими, свидетельствуют следующие его характеристики: он становится чрезвычайно сложным, целостным, конкретно-абстрактным, обобщенным, динамично развивающимся, проблемно-противоречивым.

В педагогическом отношении в рассматриваемой модели учитываются современные подходы к совершенствованию образовательного процесса: стандартизации, дифференциации, культурологический, личностно-развивающий, компетентностный, технологический, рефлексивный и др. Общая направленность подходов состоит в усилении развивающей роли образования, укреплении позиций исследовательского обучения, что обусловлено главной особенностью современного мира — его высокой динамичностью. Происходящие перемены столь стремительны, что человеку все сложнее удается сохранять сложившиеся поведенческие стереотипы. Повседневная деятельность требует активного поиска, исследовательского поведения, умелого применения знаний в деятельности. В этой связи важнейшей способностью человека признается способность самостоятельно учиться, подчеркивается ценность саморазвития, самостоятельности, творческой самореализации. Именно эта позиция определила название рассматриваемой модели как продуктивно-развивающей.

Идеи продуктивного обучения развивали отечественные и зарубежные педагоги (Д. Дьюи, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, В. Лай, Л. Н. Толстой, Г. Кершенштейнер, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, С. Френе). Появление новых подходов заметно усложняет практику обучения. Этот факт подтверждается «переходом» в конце XX в. процесса обучения географии в географическое образование учащихся, которое, по сравнению с обучением, приобретает более емкое и глубокое содержание. Закономерно усложняется деятельность учителя, поскольку он должен уметь эффективно претворять новые идеи, выстраивать стратегии и тактики обучения с использованием разнообразных обучающих технологий. Таким образом, используемое в названии модели словосочетание «продуктивно-развивающая» подчеркивает значение современных психолого-педагогических подходов к организации образования, акцентирует идею о том, что обучение ориентируется на развитие потребности ученика в саморазвитии, обеспечивает создание нового продукта деятельности, отражающего элементы его творчества.

Рассмотрим идеи некоторых педагогических подходов, поскольку они во многом проясняют черты продуктивно-развивающей модели, составляя ее теоретические основания. Культурологический подход изменяет цели геогра-

фического образования, которые с 90-х гг. XX в. соотносятся с приобщением учащихся к географической культуре. Географическое образование понимается как особая, специально организованная личностно и социально значимая деятельность по приобщению ученика к географической культуре — разновидности социальной культуры, связанной с познанием, освоением и преобразованием геопространства. Достижение этой наиболее общей, стратегической конкретизируется в соответствии с этапом обучения.

Широкие рамки культурологического подхода позволяют определять цель географического образования не только на основе категории «географическая культура», но и родственного ей понятия «геокультурный опыт». Понимаемый как часть социального опыта, геокультурный опыт отражает сложные, противоречивые, разнонаправленные связи, рамками которых выступает триада «природа — человек — общество», анализируемая в векторе «прошлое — настоящее — будущее». При таком подходе развитие культуры соотносится с приобщением ученика к исторически сложившемуся геокультурному опыту, что предполагает направленность обучения на развитие у учащихся культуры географического мышления; культуры ответственного и бесконфликтного поведения и деятельности в геопространстве; культуры общения как обмена людей познавательной и эмоционально-оценочной информацией о географической среде; культуры чувств (интеллектуальных, нравственных, эстетических), возникающих как форма отражения геопространства при непосредственном и опосредованном взаимодействии с ним.

Из перечисленных ведущих элементов выступает мышление — познавательный процесс, состоящий в отражении закономерных, существенных связей и отношений предметов и явлений географической действительности. Именно этот элемент геокультурного опыта обеспечивает научное восприятие окружающего мира (при его отсутствии восприятие осуществляется как донаучное или вненаучное); определяет способность человека владеть языком географической науки; участвует в формировании пространственных представлений человека, содержательном наполнении и структурировании представлений и соответствующих им образов; определяет развитие экологического сознания, поскольку представляет собой генетические основания глобального экологического мышления. В этой связи уместно привести слова И. П. Павлова, определявшего мышление в качестве «орудия внешней ориентировки человека в окружающем мире и в самом себе». Сказанное полностью относится и к географическому мышлению. Результат его развития фиксирует ГКМ: чем более развито мышление, тем более адекватной действительности является ГКМ.

Культурологический подход означает, что географическое образование приобщает школьников к географической культуре как части общей культуры человечества, что усиливается роль образования в развитии культурных, духовных, нравственных, а не только когнитивных ценностей.

Культурологический подход дополняется личностно-развивающим. По мнению Т. Н. Шамовой, личностный и деятельностный подходы неразрывно связаны, ибо личность выступает субъектом деятельности, которая определяет

личностное развитие. Словосочетание «лично-развивающий» указывает на развивающий эффект обучения, подчеркивая психологический факт, что учение, как ведущий вид деятельности, ведет за собой развитие. Обучение состоит в стимулировании внутренних источников развития, в том числе через представление возможностей самореализации, высшей формой проявления которой выступает творчество. Сказанное позволяет считать, что цель лично-развивающего подхода состоит в создании условий для творческой самореализации каждого учащегося и учителя.

Основные идеи, раскрывающие сущность подхода:

1. Приоритетность лично-смысловой сферы школьника и учителя в процессе обучения. На первое место выдвигаются механизмы формирования личного опыта (рефлексия, переживание), ценностно-оценочных отношений учащихся, мотивы их деятельности.

2. Включение личного опыта ученика в обучение. Актуализация субъектного опыта обеспечивается проблематизацией учебного содержания, совместного целеполагания и планирования деятельности, создания устойчивого положительного эмоционального фона на уроке.

3. Культивирование уникального опыта ученика и учителя. Индивидуальное видение, чувствование, эмоциональные отклики — все это подлинно субъективное, должно присутствовать в обучении. В этой связи важно поддерживать точность и тонкость жизненных наблюдений учащихся.

4. Признание ценности совместного опыта, что подчеркивает роль коллективной работы в обучении. Этим определяется значение умения учителя выдвигать и решать совместно с учениками творческие задачи, продуктивно перестраивать и расширять формы как учебно-познавательной, так и коммуникативной деятельности.

5. Построение обучения на основе усиления учета индивидуальных способов учения, способов проработки (словесного, знаково-символического, рисуночного) учебной информации. Изменение позиции педагога, который, выступает как организатор, координатор учения; школьник осуществляет самоуправление учением, что служит источником мотивации к развитию.

Приведенные характеристики лично-развивающего подхода подчеркивают значение в обучении субъективного опыта ученика, опыта его жизнедеятельности. Он приобретает и реализуется в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности. Содержание опыта может быть представлено элементами:

- а) когнитивным (знаниевым), включающим представления, понятия и др.;
- б) операционным (технологическим) элементом, в структуру которого входят операции, приемы, правила выполнения действий (познавательных, практических);
- в) аксиологическим (ценностным), характеризующимся личностными смыслами, ценностями, установками.

Актуализация субъектного опыта учащихся в процессе обучения обеспечивается путем реализации следующих аспектов: проблематизации содержания учебного занятия; совместного с детьми целеполагания и планирования де-

тельности в процессе обучения; создания устойчивого положительного эмоционального фона на уроке; постоянной рефлексии. В практике обучения географии накопился некоторый опыт реализации личности о-развивающего подхода, о чем свидетельствуют публикации в журнале «Географии в школе». Одно из основных направлений заключается в создании учителем банка разнообразных учебных задач для развития творческих способностей учеников. Задания предполагают формирование умений формулировать проблему, находить нужную информацию для ее решения; генерировать идеи, выдвигать гипотезы, конструировать и решать задачи прогностического содержания; приводить оценочные суждения; обобщать и свертывать мыслительные операции; трансформировать, преобразовывать, уточнять задания (выводы, суждения, тезисы); осуществлять перенос знаний и умений; схематизировать (разными способами) учебную информацию; привлекать для решения творческих заданий формы мозговой атаки, ролевых и деловых игр и др. Среди других направлений реализации личностно-развивающего обучения отметим структурирование содержания учебного материала с учетом уровней усвоения учащимися знаний, индивидуальных способов усвоения учебного материала; создание ситуаций взаимообучения; обеспечение дозированной помощи ученикам: обращение к приемам рефлексивной деятельности, что позволяет выявить затруднения до их проявления.

Для обоснования своих решений методисты, как это было и раньше в истории развития науки, обращаются к психологии. Однако если в 50-80-е гг. в связи с разработкой методики формирования у учащихся географических знаний и умений в центре внимания методистов были общие закономерности учебно-познавательной деятельности (этапы процесса обучения обусловлены логикой процесса усвоения знаний), то в современных условиях на первый план выходят механизмы индивидуальных различий учащихся. Оказывается необходимым учет психологических характеристик когнитивных стилей, которые рассматриваются как проявление личностных особенностей, поскольку индивидуальные способы переработки учебной информации связаны с потребностями, мотивами, аффектами.

Положения указанных подходов дополняются установками рефлексивного подхода, нацеленного на развитие рефлексивных способностей учащихся. Это предполагает: готовность и способность творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обрезать новые смыслы и ценности деятельности; адаптироваться в межличностных отношениях и др. Популярность рефлексии в образовательной практике подчеркивается тем, что в качестве одного из этапов учебных занятий указывается рефлексия. Вместе с тем, не существует единого определения этого феномена. Его определяют как: отражение учителем внутреннего мира ученика (Ю. Н. Кулюткин); осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменение (В. В. Давыдов, Е. И. Машбиц и др.); установления отношения между' деятельностью или их образованиями — действиями, средствами и т.п. (Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков и др.); переосмысление и перестройка субъектом содержания своего опыта, которые отражают проблемно-конфлик-

тные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к деятельности (С. Ю. Степанов, С. Н. Маслов и др.).

Исследователи отмечают большое значение рефлексии, подчеркивая, что она позволяет критично отнестись к своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; делает человека субъектом своей активности. В системе «учитель-ученик» возникает необходимость учета рефлексии, которая проявляется в четырех основных сферах (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Т. Н. Шамова и др.). Это: мышление, направленное на решение задач как проблемно-конфликтных ситуаций, нуждается в рефлексии как переосмыслении собственных действий; деятельность, в которой фиксируется установкой на кооперирование и взаимоподдержку; общение подразумевает доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя; самосознание, нуждающееся в рефлексии при определении внутренних ориентиров. Определяющей выступает рефлексия в сфере самосознания, связанная с механизмами самоорганизации и саморазвития. Основная характеристика рефлексивного управления состоит в том, что целью совместной деятельности учителя и учащихся является развитие у обучаемых способности к самоуправлению и самореализации в образовательном процессе. Такое понимание сущности рефлексивного управления расширяет возможности решения проблемы включения учеников в различные формы совместной деятельности (совместно-индивидуальную, совместно-взаимодействующую, совместно-последовательную) с учетом развития у них способности к самоуправлению и проблемы разработки технологий обучения, которые обеспечивали бы достижение конечных результатов обучения школьников и способствовали бы развитию их субъектности.

Признаки технологического подхода раскрыты в различных педагогических источниках. Отметим лишь, что технология как определенное сочетание методов, средств и форм организации обучения разрабатывается и начинает действовать, когда цели процесса обучения уже определены, и нужно разработать конкретные процедуры их достижения.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Отечественные представители концепции продуктивного обучения: С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий.
2. Зарубежные представители концепции продуктивного обучения: Джон Дьюи, Вильгельм Лай, Георг Кершенштейнер, Селестен Френе.
3. Культурологический подход в географическом образовании.
4. Личностно ориентированный подход в обучении географии.

Задание 2. Разработать систему учебных занятий, предусматривающих одновременную работу с несколькими группами учащихся, находящихся на различных уровнях усвоения учебного материала.

Задание 3. Разработать фрагмент учебного занятия, иллюстрирующий возможности применения проблемного обучения в рамках продуктивно-развивающей модели.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Основные причины, вызвавшие появление продуктивно-развивающей модели обучения географии.
2. Содержание основных подходов, составляющих теоретические основы продуктивно-развивающей модели.
3. Состав и структура практической педагогической деятельности учителя географии в рамках модели. Нормативные требования и базовые ценности осуществления деятельности.
4. Понятие учебная деятельность в контексте личностно-развивающего обучения. Типы ориентировочной основы и организация учебной деятельности в рамках продуктивно-развивающей модели процесса обучения географии.
5. Возможности и границы применения модели в учебном процессе и во внеучебной деятельности школы.

Занятие 10. Сравнительная эффективность моделей обучения географии

Теоретический экскурс¹⁰:

Обучающие технологии отличаются от традиционного обучения рядом признаков:

1. *Диагностическая постановка целей обучения.* Традиционная методика ориентируется, как правило, на среднего ученика, исходный уровень подготовки которого по предмету далеко не всегда диагностируется.

2. *Учебный процесс в обучающей технологии описывается однозначно заданной системой операций, переводящей ученика через ряд определенных промежуточных состояний.* В методических рекомендациях и разработках подобные описания заменяются указанием желательных методов и форм обучения, допускающих неоднозначную интерпретацию.

3. *Обучающая технология переносима* для изучения любого учебного предмета, слабо ориентирована на его содержание.

4. *Технология воспроизводима* в деятельности любого учителя при условии его достаточной подготовки.

5. *Большинство технологий требуют ресурсного обеспечения.*

Эволюционно-историческая модель, культурологический, личностно-развивающий подходы задают содержательно-целевую ориентацию процесса обучения, тогда как рефлексивный и технологический подходы указывают механизмы их реализации, ориентиры организации деятельности учащихся. Интеграция указанных подходов в рамках продуктивно-развивающей модели подчеркивает идею о необходимости развития у учащихся личностно-смыслового отношения к учебному предмету. В качестве показателей, позволяющих анализировать и оценивать личностно-смысловое отношение школьника, можно использовать следующие:

- непосредственный интерес к предмету в целом;
- оценка ребенком социальной и практической значимости учебного предмета;
- оценка учеником роли учебного предмета в его планах на будущее;
- эмоциональный комфорт при предъявлении ученику нового для него знания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей;
- наличие или отсутствие ошибкобоязни в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;
- потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности;
- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения учебного материала.

Целевые установки процесса обучения в общем плане можно разделить на предметно-информационные; деятельностно-коммуникативные; ценностно-ориентационные.

¹⁰ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

Ценностно-ориентационные целевые установки предполагают развитие:

- личностно-смыслового отношения учащихся к содержанию изучаемого учебного материала;
- ценностных отношений учащихся к окружающей географической среде, к другим людям, к самому себе;
- интеллектуальной культуры;
- умений осуществлять творческую, в том числе исследовательскую деятельность;

Деятельностно-коммуникативные установки предполагают развитие:

- информационной культуры учащихся;
- коммуникативной культуры;
- умений самоуправления собственной учебной деятельностью;
- умений осуществлять рефлексивную деятельность.

Компонент «географическое мышление» выделяется методистами в структуре целеполагания с конца XIX в., что подчеркивает его высокое значение в достижении целей географического образования, объясняет необходимость его выделения в качестве центрального понятия современной методики. Поэтому одной из важных особенностей продуктивно-развивающей модели процесса обучения географии является направленное развитие мыслительной деятельности учащихся. При этом предполагается, что в процессе обучения осуществляется управляемый переход от эмпирического к теоретическому уровню и наоборот. Ученик обучается мыслить, не только оперируя отдельными понятиями и даже системами понятий, но и образами, включающими сенсорно-перцептивный, интеллектуальный и личностно-смысловой уровни.

Важным элементом методической конструкции урока выступают учебные задания. Они служат инструментом управления учением для достижения поставленной цели учебного занятия. Понимаемая как планируемый результат обучения, цель представлена совокупностью требований к подготовке ученика по предмету. Описанные выше действия по планированию процесса обучения соответствуют требованиям учета уровневого характера, иерархичности целей, последним звеном конструирования которых выступает система учебных заданий. Содержательно-инструментальные, технологические параметры разработки этих заданий подчеркивают особенности профессиональной деятельности учителя в рамках продуктивно-развивающей модели, взаимосвязь целеполагающей и контрольно-диагностической функций этой деятельности. Осуществляя контрольно-диагностическую функцию, учителю необходимо ясно представлять как конструировать систему учебных заданий и отдельные задания с учетом их роли и функций в системе; какие критерии использовать для составления заданий; какое содержание учебного материала вынести для различных типов учебных заданий и как пропорционально его представить в системе заданий, что бы способствовать не только проверке изученного, но и развитию учащихся. Все сказанное показывает, что существует практическая потребность во введении в методический инструментарий учителя специальной технологии конструирования учебных заданий.

Разработка технологии конструирования учебных заданий основывается на следующих положениях:

- 1) уровни учебных целей фиксируют учебные действия;*
- 2) следовательно, учебное задание должно иметь целью проверку, контроль усвоения учеником конкретного учебного действия;*
- 3) в соответствии с уровнем учебных целей (называть и показывать; определять и измерять; описывать; объяснять; прогнозировать) разрабатывается комплекс учебных заданий;*
- 4) каждому уровню соответствует тип учебных заданий.*

Основные типы учебных заданий:

Первый тип: учебные задания, требующие называть и показывать, ориентированные на уровень «знание», предполагающие узнавание и воспроизведение географической информации.

Второй тип: учебные задания, требующие определять и измерять, ориентированные на уровень «понимание», предполагающие выполнение относительно простых мыслительных операций.

Третий тип: учебные задания, требующие описывать и фиксировать, ориентированные на уровень «применение», предполагающие выполнение относительно сложных мыслительных операций.

Четвертый тип: учебные задания, требующие объяснять, ориентированные на уровень аналитико-синтетической деятельности, предполагающий выполнение более сложных мыслительных операций.

Пятый тип: учебные задания, требующие прогнозировать и оценивать, ориентированные на интеграцию аналитико-синтетической, оценочной и проектной (моделирование) деятельности учащихся.

Специальные профессиональные способности и умения учителя:

- обладать повышенной «чувствительностью» к географическим проблемам; уметь формулировать и ставить перед учениками реальные учебно-исследовательские задачи в понятной и интересной для учеников форме;*
- уметь увлечь учеников проблемой, сделав ее личностно значимой;*
- уметь координировать деятельность школьников, осуществляющих исследовательский поиск, быть помощником, партнером;*
- уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемых ими в попытках найти собственное решение; предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска;*
- предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений;*
- поощрять и всячески развивать критическое отношение к исследовательским процедурам;*
- уметь стимулировать выдвижением учениками новых, оригинальных идей, предложений;*
- внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме; уметь закончить проведение исследований и работу по обсуждению результатов до появления у детей признаков потери интереса к исследуемой проблеме;*

- быть гибким и при сохранении высокой мотивации разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой, пока другие ученики ищут пути решения новой проблемы.

Специальные педагогические ситуации:

1. Изучение субъектного опыта учащихся через создание проблемных ситуаций; получение информации об интересах разных групп учеников, их личном опыте; согласование опыта с целями учебного процесса.

2. Обучение самостоятельному выявлению затруднений учащихся как познавательных (организационно-деятельностных, коммуникативных и др.) проблем посредством рефлексии: установление причин возникновения проблем; оценка наличия необходимых знаний для решения проблемы; поиск необходимой информации для решения выделенной проблемы; анализ прежнего опыта в рефлексивной позиции.

3. Осмысление критериев успешности выполнения деятельности: обучение построению планов деятельности с максимальным использованием своих возможностей в режиме индивидуальной и групповой работы; расширение субъектных функций учащихся в управлении процессом обучения.

4. Рефлексия учебных действий: обеспечение условий для осмысления учащимися способов и средств осуществления познавательной, практической деятельности, в том числе исследовательского характера; анализ и оценка собственной позиции в осмыслении информации и принятии решений; наблюдение за мыслительными действиями и практическими операциями, сравнение себя с другими людьми, с самим собой на разных этапах работы.

5. Развитие способности учащихся к оценочным действиям: взаимооценка и самооценка, рефлексия этой деятельности, анализ причин появившихся затруднений, исправление недостатков; анализ собственной деятельности, активное слушание и рецензирование ответов других учеников.

Задание 1. Составить сравнительную характеристику любых двух базовых моделей процесса обучения географии.

Задание 2. Разработать учебные задания, показывающие усложнение мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения географии.

Задание 3. Составить таблицу «Сравнительная характеристика практических работ базовых моделей обучения географии».

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Базовые и вариативные основания и принципы моделирования образовательного процесса.

2. Основные критерии выбора модели обучения в процессе проектирования системы уроков.

3. Сравнительная эффективность разных моделей обучения.

4. Оценка эффективности применения методического инструментария в структуре разных моделей.

5. Сформулируйте образовательную цель современного школьного географического образования. На основе сравнения базовых моделей проследите, как менялись целевые установки процесса обучения географии.

Раздел 2. Становление и основные тенденции развития методики обучения. Современная модель школьного географического образования

Занятие 1. Модели процесса обучения

Теоретический экскурс¹¹:

С возникновением дидактики как науки появились и первые теоретические представления о процессе обучения и его структуре. Они были наиболее общими и отражали двусторонний характер обучения, в котором одна сторона (один структурный компонент) — это деятельность учителя, другая сторона (другой структурный компонент) — деятельность учащихся. Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в этом случае отражается краткой и емкой формулировкой «учитель обучает, учащиеся учатся». Возникнув однажды, данная структурная организация процесса обучения наполнялась определенным меняющимся во времени содержанием. Первоначально появилась догматическая модель процесса обучения, отражающая активность деятельности учащихся при пассивной деятельности учителя. Такое обучение охарактеризовал М.Н. Скаткин: «Что подается ученикам «на вход»? — Догматические словесные формулировки. Чем характеризуется учебная деятельность ученика? — Заучиванием ... словесных формулировок без понимания изучаемого. Что «на выходе»? — Дословное воспроизведение заучиваемого. Что развивало такое обучение? — Механическую память. Механическая зубрежка породила скуку и отвращение к учению». Обобщенную характеристику процесса обучения того времени дал К. Д. Ушинский: «Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд ученья на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых». Несостоятельность такого обучения вызывала со стороны части педагогов желание избавиться от догматических шаблонов путем совершенствования деятельности учения. Это нашло свое отражение в требовании к учащимся пересказывать изучаемый текст своими словами.

Первый опыт пересказа «своими словами» в условиях догматического обучения способствовал в дальнейшем концентрации внимания на совершенствовании деятельности учителя, ее перехода от «палочного» руководства к предметно-содержательной деятельности обучения. «В результате сложился второй, более совершенный тип учебного процесса, который на протяжении многих десятилетий сосуществовал с догматическим, постепенно отвоевывая у него одну позицию за другой. Этот тип учебного процесса характеризуется стремлением преодолеть догматизм путем объяснения излагаемых знаний, чтобы дети сначала поняли излагаемое, а уже потом заучивали». Позднее этот тип стал называться объяснительным или объяснительно-иллюстративным. Акцентирование внимания на деятельности учителя способствовало ее совершенствованию: разрабатывались пути объяснения, способы доказательства положений, варианты комментариев к тексту и т.д.

¹¹ Уман А.И., Фёдорова М.А. Модели процесса обучения: от М.Н. Скаткина до наших дней // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-protsessa-obucheniya-ot-m-n-skatkina-do-nashih-dney/viewer>

Это, в свою очередь, привело к кризису в воспроизводящей деятельности: догматическое дословное воспроизведение прекращало свое существование, осмысленное воспроизведение еще не пришло ему на смену. Создавшееся положение так охарактеризовал К. Д. Ушинский: «Школа, которая пришла на смену догматической, взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий».

Со временем учителя стали осознавать не только роль предъявления содержания путем его детального объяснения, но и необходимость закрепления и применения знаний. В связи с этим педагоги стали использовать различного рода учебные задания и организовывать активную интеллектуальную и практическую деятельность школьников. Этот тип обучения М. Н. Скаткин описывает следующим образом: «Что подается ученикам «на вход»? Не только готовые знания..., но и их объяснение, комментарии, доказательства.... Чем характеризуется учебная деятельность учеников? Они стараются понять сообщаемые истины и их объяснения, а затем запомнить как те, так и другие. К работе памяти прибавилась аналитико-синтетическая деятельность».

Большие изменения в положительную сторону произошли и в ... воспроизведении. Наряду с дословным воспроизведением почетное место заняло воспроизведение своими словами.

Появилось новое звено — применение знаний. Прочное место завоевывают разнообразные самостоятельные работы — задачи, упражнения, изложения, графические и другие иллюстративные работы. Что же развивает такой учебный процесс? Не только память, но и наблюдательность и мышление». Таким образом, логическим продолжением объяснительно-иллюстративного типа обучения стал репродуктивный тип учебного процесса, в рамках которого появляется первоначальное определение статуса учебных заданий в процессе обучения.

Из изложенного видно, что в рамках трех последовательно возникающих типов обучения, характеризуемых фактически одной и той же двухкомпонентной структурой процесса обучения, максимального развития достигла каждая из деятельностей (учителя и учащихся). Объединенность всех трех типов единой (двухкомпонентной) моделью процесса обучения свидетельствует об эволюционном, постепенном характере ее развития на протяжении длительного периода (от времени зарождения педагогики как науки до середины XX века).

Следующая модель, появившаяся в 70-х годах XX века, стала трехкомпонентной. В ней были отражены информационные процессы, происходящие в обществе в то время. Огромный поток новой информации, который удваивался каждое последующее десятилетие, необходимо было сохранить, освоить, переработать, а также передать молодому поколению, т.е. преобразовать в содержание образования. И таким образом содержание образования и стало третьим компонентом в информационной модели процесса обучения. Как отмечают В. В. Краевский и И. Я. Лернер, «главными элементами обучения являются деятельность преподавания, деятельность учения и содержание образования, без которых нет обучения. Взаимодействие между ними и составляет

обучение». Далее авторы уточняют, каким же образом осуществляется взаимодействие основных элементов, характеризующих механизм протекания обучения? «Учитель, осуществляя преподавание, передает (т. е. организует деятельность усвоения) какой-то учебный материал, т. е. часть содержания образования или содержания социального опыта. При этом он пользуется содержанием как средством взаимодействия с учащимися. Ученик, восприняв сигнал от учителя, оперирует этим содержанием, взаимодействует с ним, т.е. усваивает его».

Если выделить суть высказывания, то она будет выглядеть следующим образом: Учитель передает содержание образования учащимся, а учащиеся его усваивают. Эта мысль и отражает теоретическое представление о процессе обучения и его структуре; возникшее в 70-х годах XX века.

Обратимся к теоретическому представлению о процессе обучения как механизму его протекания. В первой части формулировки сказано, что учитель передает содержание образования учащимся. Однако это не так. Учитель в процессе обучения не может взять содержание как некоторый предмет и передать его, условно говоря, из своих рук в руки учащихся. Ведь содержание образования не является формой некоторого объекта, т.к. беря предмет, мы соприкасаемся не с содержанием, а с формой, в которую это содержание воплощено. По этой же причине учащийся не может принять содержание от учителя и таким образом усвоить его. Он также соприкасается с формой, в которой находится данное содержание. Поэтому в модели процесса обучения содержание образования не является третьим структурным элементом, а скорее его содержательной стороной. Возникает вопрос: каков же сам элемент? Что он собой представляет? Учебные задания как раз и являются той формой, в которую заключены фрагменты содержания, подлежащего усвоению учащимися в учебном процессе (на уроке). Именно учебные задания предлагает учитель для выполнения учащимся на уроке, и, выполняя задания, учащиеся усваивают заложенное в них содержание. Следовательно, учебные задания являются третьим элементом в структуре процесса обучения. Таким образом, с появлением нового взгляда на учебные задания, с придания им статуса одного из основных элементов процесса обучения, формируется и новый механизм его протекания. Основными структурными компонентами процесса обучения в данном случае будут деятельность учителя, деятельность учащихся и учебное задание.

Новый взгляд на механизм протекания процесса обучения начинает формироваться в середине 80-х годов XX века, когда на первый план выходят проблемы педагогических технологий и, в частности, технологий обучения. Поэтому и новая модель процесса обучения носит технологический характер, т.е. включает в общем виде совокупность процедур, выполняемых учителем и учащимися относительно третьего элемента — учебного задания. Остановимся на этом вопросе подробнее. Непосредственному осуществлению процесса обучения предшествует разработка сценария учебного процесса (урока) учителем. Готовый сценарий учитель реализует на уроке. Он мысленно расчленяет сценарий на отдельные акты взаимосвязанной деятельности (своей и

учащихся), которые совершаются с использованием учебных заданий. И в каждом случае инициирует акт путем формулирования требования, обращенного к учащимся, выполнить учебное задание.

Дальнейшие шаги адресованы учащемуся. Получив «сигнал» от учителя, ученик «маневрирует» своей собственной деятельностью. Чтобы состоялся акт взаимосвязанной деятельности, в механизме протекания процесса обучения должна установиться направленность деятельности учащегося в сторону учебного задания. Это может быть выражено словами: «ученик своей деятельностью идет навстречу учебному заданию». Далее необходима стыковка деятельности учащегося и учебного задания. Учащийся «принимает его» (учебное задание). После принятия учебного задания ученик выполняет его. При выполнении учебного задания необходимо не просто осуществить решения и получить результат, а получить правильный результат. Таким образом, если суммировать все шаги технологической модели протекания учебного процесса, то сама модель может быть описана следующим образом: Учитель предлагает учащимся выполнить учебное задание. Учащиеся своей деятельностью идут навстречу учебному заданию, принимают его, выполняют, причем верно. И только в этом случае усваивают заложенное в задании содержание образования.

Однако реально в школьной практике такого не происходит. Об этом свидетельствует спектр уровней обученности учащихся (от крайне низкого до высокого). Причина такого разброса кроется, на наш взгляд, не во внешней, технологической организации процесса обучения (т.к. она создает равные, единообразные стартовые условия для всех учащихся в получении высокого результата образования). Это приводит к мысли о необходимости поиска субъектных резервов, обуславливающих эффективность учебного процесса. Для разрешения данной проблемы в 90-х годах XX века в педагогической теории и практике был предложен новый подход к организации обучения — личностно ориентированный.

Первоначально он возник как субъектно-ориентированный, причем эта ориентация следует из соответствующего дидактического обеспечения учебного процесса, к которому относится определенное учебное содержание (учебный материал) и способы предъявления этого содержания, т.е. система учебных заданий. Как отмечает И. С. Якиманская, «только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса». Так, например, принцип субъектности реализуется, если учебный материал и способы предъявления учебного содержания обеспечивают выявление содержания субъектного опыта учащихся, направлены на преобразование имеющегося опыта каждого ученика, дают ученику возможность выбора при выполнении учебных заданий и т.д.

Поэтому при личностно ориентированном подходе содержание, включаемое в учебное задание, и сам спектр учебных заданий должны удовлетворять всем требованиям данного подхода. Кроме этого, сами учебные задания дифференцируются на основе организации учебного материала и выделения его видов. При построении учебных заданий в их содержательной составляющей

учитывается тип учебной информации и степень сложности учебного материала. В спектр можно включать задания на выбор учеником типа, вида и формы материала (словесной, графической, условно-символической), проблемные творческие задания.

Далее учитель составляет сам спектр учебных заданий, включая в него все предварительно отобранные и разработанные виды. Эти виды заданий предлагаются учащимся на выбор. Учащиеся выбирают учебные задания для дальнейшего их выполнения с учетом субъектного опыта, потребностей, интересов, уровня обученности. Вербальная формулировка субъектно-ориентированной модели будет выглядеть следующим образом: Учитель предлагает учащимся выбрать учебное задание для выполнения из спектра дифференцированных учебных заданий. Каждый учащийся направляет свою деятельность на спектр учебных заданий, выбирает из него учебное задание для выполнения, выполняет его, причем верно. И в этом случае он усваивает заложенное в нем и имеющее для него субъектный смысл содержание образования.

Для дальнейшей реализации личностно ориентированного подхода в образовании необходимо создание образовательной среды. В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является «основой личностно ориентированного образования». Это дает возможность выхода на новый уровень моделирования учебного процесса, предполагающего введение нового структурного элемента — учебной ситуации.

Конструирование учебной ситуации в личностно ориентированном учебном процессе предусматривает включение в нее трех дидактических компонентов: форму предъявления содержания, форму дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а также условия осуществления предметной деятельности учителя и учащихся. Иными словами, учебная ситуация включает триаду «задача — диалог — игра», образующую «базовый технологический комплекс личностно ориентированного обучения».

Учитывая сказанное, словесная «формула» механизма протекания учебного процесса примет вид: Учитель создает учебную ситуацию с заранее очерченным спектром учебных заданий (задач); вовлекает учащихся в учебную ситуацию, побуждая их к учебной деятельности. Учащиеся, погружаясь в учебную ситуацию, осуществляют выбор (поиск) учебной задачи с опорой на субъектный опыт, ее решение и установление соответствия полученного результата требованиям задачи. При верном выполнении учебного задания учащиеся усваивают содержание образования как субъектный опыт личности. Это личностно ориентированная модель.

Однако данная модель учебного процесса не создает условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций ученика. Личностные функции включаются в образовательный процесс только тогда, когда познавательная ориентировка личности учащегося не соответствует требованиям учебной ситуации. В этом случае возникает познавательная задача как способ разрешения сложившегося противоречия. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность — учебную проблему, в процессе решения которой проявляются две стороны: предметно-содержатель-

ная и мотивационная. Первая заключается в выявлении нового, непознанного, а вторая — в определении потребности, интереса к решению проблемы. Таким образом, при решении учебной проблемы ученик перестраивает не только свои действия, но и свои мотивы и потребности. «Неопределенность положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию». При этом ученик анализирует, осознает выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней, т.е. осуществляет рефлекссию как один из основных механизмов развития личности. Сказанное выводит учебный процесс на качественно новый уровень, характеризующийся принципами развивающего обучения. При данном подходе модифицируется модель процесса обучения, которая принимает личностно-развивающий характер. Ее построение проводится в двух плоскостях образовательного пространства: внешней и внутренней. Внешняя плоскость отражает процесс обучения, организованный учителем, и выражается совокупностью следующих структурных элементов: деятельность учителя, деятельность учащихся, учебная ситуация, учебная проблема, учебное задание, содержание образования. Внутренняя плоскость представляет собой процесс внутренней учебной деятельности и состоит из связанных с элементами внешней плоскости и между собой таких структурных составляющих, как деятельности ученика, субъектный опыт ученика и его личностная рефлексия. Причем внутренняя деятельность представляет собой не что иное, как учебную самостоятельную деятельность обучающегося.

Для ясного представления данной модели опишем механизм функционирования ее структурных компонентов в учебном процессе: Учитель создает учебную ситуацию, содержащую когнитивные противоречия, и вовлекает в нее учащихся. Каждый учащийся включается в учебную ситуацию на основе сформированного у него субъектного опыта. В процессе включения каждый ученик оценивает учебную ситуацию по-своему — с позиции личностной рефлексии; вскрывает когнитивное противоречие, имеющее для него личностный смысл; выделяет учебную проблему и формулирует познавательную задачу в форме учебного задания. Выполняет учебное задание, контролирует результат. При соответствии результата требованию задачи, т.е. при разрешении учебной проблемы учащийся усваивает содержание образования. Данное содержание в процессе личностной рефлексии расширяет и углубляет субъектный опыт личности ученика, переводя его на новый уровень развития. Данное качественное новообразование совершенствует учебную деятельность ученика и тем самым сигнализирует учителю о разрешении когнитивного противоречия в предложенной учебной ситуации. Это позволяет учителю проектировать новый цикл учебного процесса.

Данная модель «способствует личностному развитию школьников, позволяет приобретать и накапливать им опыт самореализации, самоорганизации, самоосуществления, саморегуляции, самоконтроля и самоуправления; обеспечивает в субъектном плане формирование и развитие ценностно-смысловых структур. При этом достигается высокий развивающий эффект как в интеллектуальном, так и в мотивационном плане у каждого школьника,

проходящего через систему полных циклов обучения. Однако высокие личностные показатели не гарантируют, что учащийся сумеет экстраполировать их на жизненные ситуации, которые неизбежно возникнут перед ним как в период учебы, так и после окончания школы. А ведь одна из основных целей обучения — подготовка молодежи к жизни. Данная цель может быть достигнута путем подготовки школьников к выработке жизненных стратегий. Оптимальное проектирование жизненных стратегий возможно лишь с учетом выявленных личностных качеств и формирующейся на этой основе Я-концепции. Из сказанного следует, что в модель процесса обучения необходимо включить определенные жизненные аналогии, т.е. такие факторы, прообразами которых являются определенные фрагменты объективной действительности.

В качестве таковых, по нашему мнению, может выступать совокупность взаимодополняющих и взаимопересекающихся учебных, максимально приближенных к реальности ситуаций, которые имеют проблемный характер презентации и в которых в том или ином виде присутствуют ключевые жизненные стратегии; ситуаций, способствующих как их стратегическому проектированию, так и личностному развитию учащегося. Поэтому в качестве «третьего» элемента в структуре процесса обучения следует выделить не отдельную проблемную ситуацию, а проблемно-ситуативное пространство, в котором содержатся: спектр проблемных полей (ситуаций), ключевые жизненные стратегии и возможность осуществления выбора траектории движения учащихся в данном пространстве. Все это приводит к мысли о том, что такая модель может быть названа личностно-стратегической, а механизм ее протекания имеет следующий вид. Учитель создает проблемно-ситуативное пространство по аналогии с жизненными реалиями и вовлекает в него учащихся. Каждый учащийся, погружаясь в данное пространство, на основе своего субъектного опыта и личностной рефлексии выбирает определенную проблемную ситуацию, включается в нее, вскрывает познавательное противоречие и для его разрешения формулирует учебное задание (задачу). Выполняет задание, контролирует верность полученного результата и усваивает содержание образования, заложенное в учебном задании. Данное содержание на основе личностной рефлексии не только расширяет и углубляет субъектный опыт ученика, но и является базой для формирования ценностно-смысловых структур, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего самоопределения и самообразования на протяжении всей жизни.

Данная модель — заключительная в выделенном ряду концептуальных теоретических представлений о процессе обучения, так как она максимально приближена к жизни и как бы «накладывает» результаты обучения на сферу человеческой жизнедеятельности. Внутри модели возможно ее развитие от более простых ситуаций и стратегий к более сложным. Определение закономерностей развития модели будет способствовать выявлению условий полноценного развития ценностно-смысловых структур личности школьников. В последнем случае школьник становится субъектом отношений в познании.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Моделирование как метод научного исследования.
2. Модель образовательного процесса, типы моделей и основания их выделения.
3. Уровневое представление моделей как средство интеграции различных подходов к их выделению.
4. Исторические корни взаимосвязи философии и естествознания.
5. Позитивистская концепция взаимоотношения философии и науки как основание характеристики эволюции географической картины мира.
6. Диалектическая концепция взаимоотношения философии и науки и ее роль в понимании современной географической картины мира.
7. Предмет исследования географической науки в рамках концепции эволюции географической картины мира.
8. Географическая наука как специфическая форма познавательной деятельности. Понятие научной рациональности и способы ее трансляции в содержание учебного предмета.
9. Географическая наука как развивающаяся система: диахроничный (исторический) и синхроничный (современный) аспекты характеристики. Взаимосвязь категорий наука-учебный предмет.

Задание 2. Заполнить таблицу. Проанализировать особенности моделей процесса обучения и выявить причины их появления и смены друг друга.

Модель процесса обучения	Время становления	Факторы формирования	Сущность
Догматическая			
Объяснительная			
Репродуктивная			
Информационная			
Технологическая			
Субъектно ориентированная			
Личностно ориентированная			
Личностно-развивающая			
Личностно-стратегическая			

Задание 3. Разработать по одному заданию по преподаваемому Вами предмету в соответствии с каждой из моделей обучения в представленной классификации.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. История представлений о целях и ценностях процесса обучения географии в истории отечественного образования.

2. Основания выделения и основные классификации моделей процесса обучения в педагогической науке.

3. Понятие «модель обучения», «технология обучения», «методика обучения», их соотношение.

4. Краткое описание деятельности учащихся в разных моделях процесса обучения географии.

Занятие 2. Характеристика базовых моделей обучения географии

Теоретический экскурс¹²:

Теоретическую основу выделения моделей составляют представления о методической системе обучения географии. Эта категория появилась в научном обороте методики географии в конце 80-х гг. XX в. в связи с разработкой концепции среднего географического образования в школе будущего. Любая система, в том числе и методическая, может рассматриваться в трех основных, взаимодействующих аспектах: предметном или структурно-содержательном, функциональном и историческом. Выделение базовых моделей процесса обучения географии мы соотносим с историческим аспектом анализа методической системы, основываясь на теоретических представлениях о ее сущности в предметном и функциональном планах. В частности, принципиальное значение имеет вывод М. В. Рыжакова о том, что методическую систему обучения можно рассматривать как категорию, введенную для обозначения закономерностей взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, проявляющуюся в функционировании таких его компонентов, как конкретные цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Выделение таких ключевых понятий, как «модель» и «методическая система», позволило определить понятие «модель обучения географии» следующим образом: это такое методологическое средство, которое, отражая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи методической системы обучения географии на определенном историческом этапе ее развития, способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения. Посредством моделирования осуществляется упрощение, идеализация сложных явлений, связанных с изучением теории и практики школьного географического образования в исторической ретроспективе с целью их более глубокого познания.

Термин «базовые» указывает на то, что для анализа выделяются основные исторические этапы, в рамках которых методическая система обучения географии испытывала существенные преобразования, трансформации. Кроме других факторов, эти процессы обусловлены состоянием научно-методического знания, составляющего научное обоснование процесса обучения географии. Предпринимаемое структурирование содержания научно-методического знания и построение моделей обучения географии осуществляется на основе следующих трех уровней: методологического, содержательно-методического и конкретного операционально-деятельностного.

Методологический уровень выделения базовых моделей обучения географии

Основываясь на представлении о том, что исходную смыслообразующую установку методических поисков как в историческом прошлом, так и в современных условиях во многом определяют категории «наука — учебный предмет», в качестве методологической основы выделения моделей принята идея об эволюции

¹² Поздняк С.Н. Опыт выделения базовых модулей процесса обучения географии в истории отечественного образования // Образование и наука. 2005. № 4 (34) <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vydeleniya-bazovykh-moduley-protssessa-obucheniya-geografii-v-istorii-otechestvennogo-obrazovaniya/viewer>

географической картины мира (ГКМ). Как высший уровень систематизации научного географического знания оказывала раньше и оказывает сегодня существенное воздействие на теорию и практику обучения школьной географии.

Изучение содержания и соотношения общенаучных понятий «научная картина мира», «образ мира», «модель мира» в работах по вопросам философии и методологии науки (В. И. Вернадский, М. В. Мостакенко, В. С. Степин, А. Н. Чанышев, Дж. Холтон, Э. Шредингер и др.), а также представлений отечественных географов, связанных с вопросами истории, теории и методологии географической науки (Д. Н. Анучин, Н. Н. Баранский, А. А. Григорьев, В. А. Есаков, А. Г. Исаченко, С. В. Калесник, Д. М. Лебедев, И. П. Магидович, В. П. Максаковский, М. К. Мукистанов, Г. И. Танфильев и др.) позволили выделить три основных этапа развития ГКМ. Они образуют эволюционный ряд, в рамках которого исторически сменяли друг друга следующие картины или модели мира, закономерно сложившиеся в русле географического познания предметной реальности: структурно-организационная — функционально-динамическая — эволюционно-историческая. Выделенные картины мира, фиксирующие наивысший уровень обобщения и систематизации предметного знания, исторически и закономерно сменяют друг друга, но в этом процессе происходит не механическое, а диалектическое отрицание, при котором последующая модель включает в себя в качестве абстрактных моментов ключевые признаки предшествующей. Также закономерно и последовательно сменяются мировоззренческие идеи соответствующих моделей реальности: идея размещения — идея организации и развития — идея генетических связей и историзма, которые сознательно или интуитивно транслировались в такую важнейшую сферу научно-методических поисков как конструирование содержания учебного предмета «география».

В рамках исторически сменявшихся друг друга моделей познания географической реальности выстраивались, формировались модели процесса обучения географии, выражающие систему обучения, ее научно-методическое, психолого-педагогическое обеспечение, отличающиеся между собой целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, получаемыми результатами. Таким образом, исходный уровень структурирования научно-методического знания задает методологические основания выделения основных моделей обучения географии в отечественной школе и их терминологического обозначения. Результаты структурирования научно-методического знания на первом уровне иллюстрирует таблица.

Основываясь на оппозиции основных категорий понятийного аппарата методики «наука — учебный предмет» и учитывая историческую смену исходных моделей познания географической реальности, которые детерминировали основные содержательно-целевые установки учебного предмета «география», мы выделили пять базовых моделей процесса обучения географии в отечественном образовании: описательно-номенклатурная; информационно-знаниевая; поисково-деятельностная; интегрированная — ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений, отражающих основы географической науки; продуктивно-развивающая — нацеленная

на развитие у подрастающего поколения географической культуры. Выстроенные в рамках единой содержательно-методической линии на основе принципов содержательного единства, исторической преемственности и взаимодополнительности, базовые модели отражают основные этапы развития методической системы обучения географии в истории отечественного образования.

**Таблица. Выделение базовых моделей обучения географии
на методологическом уровне**

Модель познания географической реальности	Доминирующие научные мировоззренческие идеи и географические категории	Название модели обучения географии	Время наиболее полной реализации
I. Структурно-организационная	● Описание земной поверхности ● Определение местоположения объектов ● Механистически упорядоченная земная поверхность (статичность) ● Размещение географических объектов	Описательно-номенклатурная	XVIII — конец XIX в.
II. Функционально-динамическая	● Выделение и объяснение взаимосвязей геокомпонентов ● Описание географических ландшафтов ● Взаимодействие геокомпонентов и геокомплексов разного типа и ранга ● Геосистема, функционирование и развитие ● Географическая оболочка как глобальная геосистема ● Пространственная организация ● Изменение географических объектов и процессов во времени как смена состояний геосистемы	Информационно-знаниевая	Конец XIX — начало XX в.
		Поисково-деятельностная	20–30-е гг. XX в.
		Интегрированная, ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений	50–80-е гг. XX в.
III. Эволюционно-историческая	● Генетически обусловленное следование во времени и пространстве географических явлений и процессов ● Взаимосвязанный и противоречивый характер геосистем локального, регионального, глобального масштаба ● Иерархическая структура географической оболочки, включающей подсистемы: природа – общество – производство ● Глобальные проблемы, в том числе выживание человечества	Продуктивно развивающаяся географическую культуру	Современный этап

Обозначение первой модели как описательно-номенклатурной фиксирует ее соответствие структурно-организационной модели географической реальности, в рамках которой основной установкой научно-географического познания была идея размещения географических объектов на земной поверхности и составление описаний их географических особенностей. В условиях отождествления учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII — первой половины XIX в., это предопределило описательно-номенклатурный характер содержания учебного материала. Закономерно в этой связи, что учебная деятельность, детерминированная логикой учебного материала, выстраивалась как усвоение описательно-номенклатурных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как некоторой совокупности географических фактов.

В названии второй модели термин «информационная» указывает на принципиальные изменения содержания учебного предмета «география», что явилось закономерным следствием появления, постепенного утверждения и углубления функционально-динамической модели познания географической реальности. Кроме этого, изменился сам подход к конструированию содержания учебного предмета, что явилось следствием развития научно-методической мысли. Изменение содержания школьной географии в свете новых научно-географических и методологических идей зафиксированы в учебной программе 1914 г., считавшейся апогеем развития методики обучения географии дореволюционного времени, но, к сожалению, не нашедшей воплощения в практике школьного обучения.

Таким образом, в названии второй модели подчеркивается особая роль информационного подхода в создании и дальнейшем совершенствовании содержания учебного предмета «география». В отличие от первой модели во второй учебная информация уже не просто заимствуется и прямолинейно переносится из научных географических текстов, а специально конструируется с учетом основных идей и принципов педагогики, психологии и предметной методики. Термином «информационная» подчеркивается также, что учебная географическая информация является частью социальной информации, фиксирующей геокультурный опыт человечества.

С точки зрения информационного подхода все остальные модели обучения географии являются информационными, фиксирующими основные содержательно-целевые установки учебного предмета, образ географической реальности, задаваемый его содержанием, параметры обученности учащихся по предмету. Термин «информационная» в названии этих моделей не используется для избежания повторов в тексте. В названии второй модели привлекается термин «знаниевая». Он позволяет акцентировать тот факт, что во второй половине XIX в. в научно-методическом сознании изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения географии, а именно к пониманию логики этого процесса и факторов, его определяющих. Так, если в рамках описа-

тельно-номенклатурной модели логика процесса обучения, а значит, и структура процесса усвоения знаний, фактически определялась логикой учебного материала, то в рамках новой модели обучения этот вопрос решался иначе.

Логика процесса обучения представлялась не как действие одного, а производная двух основных взаимосвязанных факторов: не только и не столько логика учебного материала определяет содержание, смысл, логику учебного процесса, сколько психические особенности и возможности ученика, психология учения. Начиная с работ К. Д. Ушинского и Д. Д. Семенова в методике обучения географии утверждалась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных географических предметов и явлений ближайшего природного (геокультурного) окружения к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Индуктивноаналитическая логика, закономерная для обучения в начальных классах, где в дореволюционное время преимущественно изучалась география, сохранялась при организации процесса обучения географии на более старших ступенях отечественной школы в последующие годы. Учет психических особенностей учебной деятельности, представление о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности составляет вторую отличительную черту информационно-знаниевой модели обучения географии. Термином «знаниевая» также подчеркивается исторический факт развития отечественной школы в конце XIX — нач. XX в., состоящий в том, что в практике массового обучения познавательная деятельность доминировала над практической.

В названии третьей модели словосочетание «поисково-деятельностная» отражает общую установку новой «трудовой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи с жизнью, ее революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся как строителей новой жизни. В этих условиях наиболее востребованным оказался деятельностный подход. Процесс обучения, лишенный предметной основы (программы ГУСа), центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования учащимися географических особенностей местных условий. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения.

Четвертая модель обозначается термином «интегрированная», применением которого подчеркивает отличительные особенности модели. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей — деятельностный, то в четвертой модели обучения географии они интегрируются, органично дополняя друг друга. Время наиболее полной реализации этой модели — 50-80-е гг. XX в. Обобщающим признаком модели является ее ориентация на формирование у учащихся основ географической науки, что обуславливает организацию учебной деятельности на основе интеграции ее основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично поискового, исследовательского).

Четвертая модель, как и две предыдущие модели обучения, развивается в рамках и на основе функционально-динамической модели познания географической реальности. В течение XX в. она развивалась, углублялась содержательно, совершенствовалась в инструментально-методическом и методологическом планах, оставаясь господствующей в системе научно-географического познания.

Пятая модель обучения географии выстраивается в рамках относительно новой эволюционно-исторической модели познания географической реальности, ключевой категорией которой выступает категория «геокультурное пространство». Его содержание близко к понятию «ноосфера», концепция которой (В. И. Вернадский) предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия природы и общества по всем параметрам обменных процессов: вещество, энергия, информация.

Одно из важнейших положений эволюционно-исторической модели познания географической реальности состоит в поиске ответа на ключевой вопрос современности: как обеспечить совместную эволюцию (коэволюцию) биосферы и человека, а вместе с ней и дальнейшее развитие цивилизации. Прежде всего это связано с противоречивым характером и нарастанием кризисных явлений в условиях техногенной цивилизации. Их концентрированным выражением служат явления, совокупность которых обозначается термином «глобальные проблемы человечества». Ценности техногенной цивилизации, связанные с отношением к природе, человеку, пониманием цели деятельности и ее результатов, подвергаются сомнению. Одним из индикаторов кризисных явлений техногенной цивилизации служат различные формы отчуждения человека, имеющие место и в системе образования. В создавшихся условиях заметно возрастает общекультурная значимость научного знания, которое определяется включенностью науки в решение проблемы выбора дальнейших путей и способов развития цивилизации. По глубокому убеждению В. И. Вернадского, чтобы сохранить природу и себя, человек и общество должны меньше преобразовывать природу и больше преобразовывать себя. Все это требует смены существующих стандартов и идеалов, развитие высокой сознательности, ответственности, нравственности людей. В этом отношении частнонаучные модели познания и концепции преобразования окружающей среды тесно смыкаются с научными поисками совершенствования образовательной практики, стимулируют появление новых научно-педагогических подходов, принципов, концепций.

В педагогическом отношении в данной модели учитываются современные подходы к образовательному процессу: культурологический, личностно развивающий, дифференцированный и индивидуальный подход и др., которые усиливают развивающую направленность процесса обучения. Именно эта позиция определила название рассматриваемой модели как продуктивно развивающей. Вместе с тем, перечисленные новые подходы не отрицают традиционно сложившиеся информационный и деятельностный, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы. При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической си-

стемы обучения географии, речь идет о необходимости системного описания этих подходов.

В названии пятой модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что позволяет подчеркнуть созидательный характер обучения географии, обеспечивающей активность школьника, направленную на получение реального и практического результата.

Выделенные на первом уровне модели рассматриваются как качественно своеобразные этапы развития методической системы обучения географии в отечественном образовании, что реализует исторический аспект ее характеристики.

Содержательно-методический уровень выделения базовых моделей обучения географии

На втором уровне составляется общее методическое описание базовых моделей обучения географии. В качестве основных параметров описания выделяются те, которые отражают существенные признаки методической модели обучения географии как исходной теоретической схемы моделирования. К основным параметрам характеристики относятся следующие: содержательно-целевая установка учебного предмета, образ географической реальности, показатели обученности учащихся, структура деятельности учения, научно-методическое обеспечение деятельности учителя.

Реальный процесс обучения далеко не тождественен модели, ее отражающей, поскольку имеет место многократное опосредование, характерное для процесса познания в целом. Вся объектно-предметная область методики обучения географии интегрируется применительно к конкретным социокультурным особенностям исторической эпохи. Поэтому кроме выделенных параметров описания моделей обучения необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет третий операционально-деятельностный уровень описания базовых моделей обучения географии. Конкретизация методических представлений, выделенных на втором уровне, осуществляется путем более детального рассмотрения параметров, выделенных ранее.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Существенные признаки описательно-номенклатурной модели процесса обучения школьников географии/биологии, достоинства, ограничения, возможности применения в современном образовательном процессе.

2. Существенные признаки вербально-информационной модели процесса обучения школьников географии/биологии, достоинства, ограничения, возможности применения в современном образовательном процессе.

3. Существенные признаки поисково-деятельностной модели процесса обучения школьников географии/биологии, достоинства, ограничения, возможности применения в современном образовательном процессе.

4. Существенные признаки интегрированной модели процесса обучения школьников географии/биологии, достоинства, ограничения, возможности применения в современном образовательном процессе.

5. Существенные признаки современной продуктивно-развивающей модели процесса обучения школьников географии/биологии, достоинства, ограничения, возможности применения в современном образовательном процессе.

6. Природа творческих способностей ученика и возможности развития учебного творчества в разных моделях образовательного процесса.

7. Методы географического/биологического познания и их представленность в разных моделях образовательного процесса.

8. Эволюция исследовательского метода обучения в системе школьного географического/биологического образования.

Задание 2. Заполнить таблицу. Проанализировать особенности моделей процесса обучения географии и выявить причины их появления и смены друг друга.

Модель процесса обучения географии	Время становления	Факторы формирования	Сущность
Описательно-номенклатурная			
Информационно-знаниевая			
Поисково-деятельностная			
Интегрированная			
Продуктивно-развивающая			

Задание 3. Разработать фрагмент учебного занятия, иллюстрирующий особенности изучения нового материала в преподаваемом Вами предмете по любой из моделей процесса обучения (по Поздняк С.Н.). Обосновать, по каким признакам фрагмент соответствует выбранной модели процесса обучения.

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Современная научная картина мира и новые мировоззренческие ориентиры цивилизационного развития.

2. Универсальный эволюционизм современной географической картины мира как отражение особенностей современного этапа развития географической науки, целей, ценностей, содержания школьного географического образования.

3. Роль современной методики обучения географии как науки в научном обосновании и механизмах реализации учебного процесса в системе школьного географического образования.

4. Организация процесса обучения в режиме поисковой деятельности. Представление об учебной деятельности как саморегулируемом обучении.

Занятие 3. Сравнительная эффективность моделей образовательного процесса

Теоретический экскурс¹³:

Усложнение образовательной практики в конце XX в., вызвавшее интенсификацию профессиональной деятельности учителя, обусловило появление в образовании нового феномена, получившего название «обучающие технологии». Их теоретическая и практико-инструментальная разработка, попытки широкого, внедрения в образовательную практику составляют еще одну особенность продуктивно-развивающей модели процесса обучения. Технологию обучения можно представить как обоснованный проект образовательного процесса. Системное описание и реализация форм, средств и методов обучения этого проекта обеспечивает достижение диагностически поставленных целей, воспроизводимость обучения в сходных условиях. Одной из таких технологий, элементы которой использовались в отечественной школе в 20–30-е гг. XX в. вместе с исследовательским методом, выступает технология проектного обучения.

Цель проектного обучения — создать условия, при которых учащиеся:

- 1) самостоятельно и охотно приобретают знания из разных источников;
- 2) учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- 3) приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
- 4) развивают у себя исследовательские умения (выявлять проблему, собирать информацию, наблюдать, проводить эксперимент, анализ, выдвигать гипотезу, обобщать);
- 5) развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания — ученик, содействие развитию его творческих способностей; логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;
- глубокое усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Приведенные характеристики раскрывают суть проектного обучения: она состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д.; обучение предполагает проживание учеником конкретных ситуаций, его приобщение к проникновению вглубь явлений, процессов, конструированию новых объектов. Чтобы постичь, про-

¹³ Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с.

жить, почувствовать, приобщиться к исследованию, конструированию нужны особые формы обучения. Вот почему методисты в рамках поисково-деятельностной модели процесса обучения предполагали широко использовать возможности географической среды места проживания в образовательных целях. Вспомните, что даже сами учебные программы в начале 20-х гг. получили название ландшафтных.

Возможные темы учебных проектов разнообразны как и их объемы. По времени выполнения можно выделить три вида учебных проектов: краткосрочные (2–6 часов); среднесрочные (12–15 часов), долгосрочные, требующие значительного времени. Критериями оценки является достижение цели проекта. Если они достигнуты, то можно рассчитывать на получение нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей ученика и его самостоятельности в учебной деятельности.

При использовании проектной технологии в современном обучении необходимо учитывать ее ограничения: низкая мотивация как учителей, так и учащихся к участию в проектной деятельности; недостаточный уровень сформированности у школьников умений исследовательской деятельности, нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом. Приведем пример реализации технологии проектного обучения, который возможно применить в современных условиях обучения географии.

Тема проекта: «Наш пруд»

Цель проекта:

1. Определить значение пруда в жизни населения микрорайона (небольшого города) на основе его географической характеристики.
2. Определить возможности его благоустройства и реконструкции, привлечь внимание общественности к данной проблеме и получить помощь в ее решении.

Задачи проекта:

1. Обучать учащихся самостоятельному поиску необходимой информации, с использованием различных источников (компьютерной базы данных, библиотек, краеведческого музея, справочников, краеведческой литературы).
2. Проводить социологический опрос по теме исследования.
3. Проводить геоэкологический и экономико-географический анализ территории пруда и его водной массы.
4. Картировать территорию исследования.
5. Обучать учащихся обмениваться информацией, умению излагать свою тему, развивать, умению выразить свою точку зрения и обосновывать ее, работать индивидуально, в парах, группах по теме проекта.
6. Формировать убеждение в необходимости бережного отношения к окружающей географической среде, ее ресурсам, к родному краю в целом.
7. Развивать чувство ответственности за выполнение порученного дела, обучать умению анализа собственных творческих и деловых качеств.

Срок проведения: сентябрь — октябрь (9 уроков и самостоятельные работы учащихся, часть из которых может быть выполнена в летнее время).

Методические пояснения: Тема проекта является актуальной не только для учащихся, но и для жителей. Проект охватывает вопросы истории, географии, экологии, математики, информатики, т.е. может осуществляться на межпредметной проблемно-поисковой основе. Для территории Уральского региона, для которого характерно наличие большого количества небольших городов, располагающихся вдоль небольших (малых) рек, озер или имеющих в центре своей территории пруд (история возникновения), в качестве объекта исследования может быть выбрано озеро, река или, как предлагается в данном проекте, пруд. В связи с массовой застройкой территории, прилегающих к пруду, сносом частных домов, вырубкой деревьев, обустройством новых путей сообщения, местные водоемы, как правило, теряют свой первозданный вид, уменьшаются в размерах, зарастают, значительно ухудшается качество воды. Это говорит о своевременности данного проекта, его значимости для местных жителей.

Проектом предусматривается создание шести «экспертных групп», работающих по следующим направлениям:

1. История возникновения водоема, его значение для жителей в прошлом.
2. Социологические исследования (социологический опрос, анализ результатов анкетирования).
3. Эколого-географическое исследование: изучение географических особенностей водоема и прилегающей территории, в т.ч. анализ почвы, качества воды, характера и степени загрязнения.
4. Компьютерное моделирование микрорайона с учетом благоустройства территории, окружающей пруд.
5. Картографическое и чертежно-архитектурное оформление исследуемой территории.
6. Экономические характеристики проекта, возможности благоустройства территории и источники финансирования.

Учащиеся в процессе работы над проектом выступают в роли экспертов, раскрывающих проблему и использующих исследовательский метод.

Этапы работы над проектом

I этап: «Разработка проектного задания» (два урока)

Задачи: определение темы, уточнение целей, выбор рабочих групп и распределение в них ролей, определение источников информации, постановка задач, выбор критериев оценки результатов.

Ученики: организуют рабочие группы, уточняют информацию, обсуждают задания, формулируют задачи и способы их выполнения, выбирают и обосновывают свои критерии успешной деятельности.

Историческая группа: задание-исследование исторических фактов образования пруда, определение возможных источников для сбора необходимой информации.

Социологическая группа, задание-исследование мнения жителей о состоянии пруда и возможностях его улучшения. Определение групп опрашиваемых и составление вопросов, анкет для социологического опроса.

Эколого-географическая группа: задание-исследование геоэкологической обстановки пруда и прилегающей территории.

Группа компьютерной графики: обсуждение форм выполнения компьютерного макета.

Картографическая и чертежно-архитектурная группа: возможность картирования исследуемой территории, уточнение ГП пруда, определение источников питания; выбор материалов для макета; определение круга специалистов, способных оказать необходимую консультацию; источники получения крупномасштабных карт.

Группа экономистов: выяснение круга специалистов, способных оказать помощь по составлению экономической характеристики реконструкции пруда.

Учитель: мотивирует учащихся, объясняет цели проекта, помогает в первоначальном анализе предстоящей деятельности, уточняет сроки выполнения заданий, наблюдает.

II этап: «Разработка проекта» (три урока и самостоятельная работа учащихся)

Задачи: сбор и уточнение информации, обсуждение альтернатив, выбор оптимального варианта, уточнение планов деятельности, выполнение проекта.

Ученики: самостоятельная (индивидуальная, групповая, парная) работа с информацией, анализ, обобщение, синтез идей, выполнение исследований по группам, работают над проектом и оформляют его.

Учитель: наблюдает, консультирует, советует, помогает.

III этап: «Оценка результатов» (два урока)

Задачи: анализ выполнения проекта, обсуждение достигнутых результатов, выводов, анализ полноты достижения поставленной цели.

Ученики: участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке

Социологическая группа: обсуждение результатов анкетирования, представление фото- и видеоматериалов.

Эколого-географическая группа: представление результатов экологической экспертизы состояния почвы, воды, биоты, сопоставление результатов с историческими и экономическими данными, анализ основных источников прямого и косвенного загрязнения водоема.

Группа компьютерной графики: демонстрация компьютерных макетов пруда и прилегающей территории, обсуждение сопроводительного текста.

Картографическая и чертежно-архитектурная группа: представление картографических материалов, уточнение сопроводительного текста.

Экономическая группа: представление и обсуждение сметы, возможности альтернатив финансирования благоустройства и реконструкции пруда и прилегающей территории.

Учитель: наблюдает, направляет процесс анализа.

IV этап «Защита проекта» (два урока)

Задачи: подготовка доклада, обоснование процесса проектирования, объяснение полученных результатов; коллективная защита проекта.

Ученики: защищают проект — участвуют в коллективной оценке результатов проекта.

Историческая группа: доклад об истории образования пруда, о значении его для жителей. Показ фото- и видеоматериалов: «Рассказы сторожила».

Социологическая группа: доклад о социологических исследованиях. Показ видеоматериалов «Мнение жителей о современном состоянии пруда и их пожелания».

Эколого-географическая группа: сообщение о результатах исследования, общая эколого-географическая оценка состояния водоема и прилегающих территорий. Меры, необходимые для улучшения их состояния.

Группа компьютерной графики: демонстрация компьютерного макета с пояснениями возможностей компьютерной графики в прогнозировании путей дальнейшего развития геоэкологической ситуации на исследуемой территории (варианты благоприятного, неблагоприятного развития).

Картографическая и чертежно-архитектурная группа: представление макета пруда с рассказом о благоустройстве и реконструкции прилегающей территории, ограничении и возможном исключении действия источников, загрязняющих (физически, химически, биологически) водоем и прилегающие территории.

Группа экономистов: доклад об экономических затратах на благоустройство пруда и прилегающей территории.

Учитель: участвует в коллективном анализе, обсуждении и оценке результатов проекта.

V этап: «Рефлексия» (один урок)

Задачи: выделить вопросы, предполагающие рефлекссию учащимися своей деятельности в каждой учебной ситуации («Почему ты именно так выполнил задание?», «Какие действия ты осуществлял?», «Как ты выстраивал план своего ответа?», «Какими способами ты пользовался и почему?»).

Ученики: отвечают на вопросы, заполняют анкету рейтинговой оценки деятельности учащихся и своей собственной, выделяет удачные и неудачные моменты работы над проектом, задачи, которые не были решены в процессе исследования, выделяет причины неудачных ситуаций, заполняет анкеты рейтинговой оценки, дает общую оценку проекта.

Попытаемся выделить особенности организации учебной деятельности в рамках поисково-деятельностной модели. Кроме учебно-познавательной здесь имеет большое значение коммуникативная, практико-преобразующая, ценностно-ориентационная, проектная, рефлексивная деятельности, направленные на продуктивное развитие ученика, его самоопределение, самопознание, самореализацию. Развитие этих видов деятельности в обучении изменяет содержание и структуру познавательной деятельности. Она становится вариативной. Возможный ее вариант в режиме поисковой активности отражает следующая система учебных действий:

- восприятие или совместное формулирование учебной задачи, в процессе которого ученик активно участвует в определении целей обучения;
- анализ условий задачи, актуализация необходимых для решения задачи знаний и умений;

- планирование процесса решения задачи и его результатов, выдвижение гипотезы и предвидение вероятных путей ее доказательства;
- попытки решения задачи на основе известных способов, переконструирование плана решения, нахождение нового способа;
- решение задачи, оценка рациональности и эффективности способа;
- осмысление, структурирование, систематизация нового знания, включение его в структуру опыта ученика;
- формулирование новой проблемы.

Особенность обучения состоит в четком определении цели предстоящей деятельности и общей стратегии ее достижения. Затем в результате совместного поиска способа решения поставленной задачи, проблемы, задания учащиеся приходят к некоторому общему решению и реализуют в практической деятельности то, что было задумано. В современной научно-педагогической терминологии эта деятельность обозначается как проектная. Понятно, что при высокой заинтересованности в выполнении предстоящей деятельности, ученики активны. Им дана свобода в понимании и конкретизации, трактовки заданий. Ученикам не сообщается, что и как следует делать конкретно, в какой последовательности. Деятельность их не регламентируется. Все ученики работают самостоятельно, входят в группы. Поскольку каждая группа самостоятельно, по-своему определяет, как необходимо решить поставленную задачу, то можно говорить о высокой личностной мотивации. Процесс самостоятельной мыслительной работы включает элементы творчества.

Важно и то, что приобретаемые в процессе самостоятельной работы знания находят непосредственное практическое применение, чем достигается включенность учащихся в деятельность через высокую личностную мотивацию. С точки зрения ученика исследование выступает как возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя собственные возможности. Это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, умения, способности, принести пользу. Это деятельность, направленная на решение интересной задачи, сформулированной самим учеником в виде цели деятельности. Ценно, что результат деятельности как найденный способ решения проблемы, носит практический характер, имеет определенное значение, что значимо для самих учащихся. Учитель главным образом организует начальные этапы поисковой деятельности, помогает, консультирует, выступает другом и соратником. Приведенные описания и примеры достаточно полно поясняют основные положения поисково-деятельностной модели обучения.

Задание 1. Подготовить доклады на следующие темы:

1. Особенности содержания воспитания и механизмов его осуществления в разных моделях образовательного процесса.
2. Факторы и направления эволюции школьного учебника географии.
3. Инструментарий педагогической диагностики в разных моделях образовательного процесса.

4. Методические особенности реализации краеведческого принципа обучения в различные периоды теории и практики развития школьного географического образования.

5. Направления и способы реализации внеурочной деятельности школьников по географии в XX — начале XXI в.

6. Развитие представлений о духовно-нравственном воспитании учащихся средствами географии в XIX-XX вв.

Задание 2. Разработать фрагмент учебного занятия, иллюстрирующий особенности изучения нового материала в преподаваемом Вами предмете по любой из моделей процесса обучения (по Уману А. И.). Обосновать, по каким признакам фрагмент соответствует выбранной модели процесса обучения.

Задание 3. Разработать по одному заданию для практической работы по преподаваемому Вами предмету в соответствии с базовой моделью обучения (по Поздняк С. Н.). Обосновать, по каким признакам каждое задание соответствует своей модели обучения.

Модель процесса обучения	Практическое задание	Обоснование
Описательно-номенклатурная		
Информационно-знаниевая		
Поисково-деятельностная		
Интегрированная		
Продуктивно-развивающая		

Вопросы для контроля и самоконтроля

1. Сравнительный анализ структуры и содержания учебной деятельности в рамках разных моделей образовательного процесса и их ценностно-целевая направленность.

2. Требования к содержанию профессиональной деятельности и качествам личности учителя в рамках разных моделей.

3. Пути и способы развития оптимальных поведенческих стратегий учителя в структуре разных моделей процесса обучения географии.

4. Научно-познавательная, проектная и практико-преобразующая роль метода моделирования.

**ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ,
НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ**

Основная учебная литература

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — Москва : Академия, 2007. — 268 с. (30).
2. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях : учебное пособие для студентов вузов / И. В. Душина [и др.] ; под ред. И. В. Душиной. — Москва : Дрофа, 2007. — 509 с. (3).
3. Методика и технология обучения географии : пособие для учителей и студентов географических специальностей пед. институтов и университетов / И. В. Душина [и др.] ; под ред. И. В. Душиной. — Москва : Астрель, 2002. — 234 с. (53).
4. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студ. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд. — Москва : Академия, 2006. — 176 с. (15).
5. Поздняк, С. Н. Базовые модели процесса обучения географии : пособие для студентов географических специальностей / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Москва ; Екатеринбург : [б. и.], 2006. — 324 с. (5).
6. Поздняк, С. Н. Дифференцированное обучение школьников в системе географического образования: история и современность : моногр. / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2010. — 309 с. (5).
7. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — Москва : Кнорус, 2011. — 432 с. (15).
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — Москва : Академия, 2007. — 358 с. (26).
9. Финаров, Д. П. Методика обучения географии в школе : учеб. пособие для студентов вузов / Д. П. Финаров. — Москва : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. — 382 с. (1).

Дополнительная учебная литература

10. Гусинский, Э. Н. Образование личности: пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — Москва : ИНТЕРПРАКС, 1999. — 135 с. (10).
11. Давыдова, Е. Н. О достижении предметных и метапредметных результатов при работе с текстом на уроках географии / Е. Н. Давыдова, И. Н. Добротина // География и биология в школе. — 2012. — № 2. — С. 24–30.
12. Добровольская, Е. В. Рекомендации разработчикам основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС /

- Е. В. Добровольская // Вестник педагогических инноваций. — 2010. — № 3. — С. 57–68.
13. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студ. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — Москва : Академия, 2008. — 352 с. (3)
14. Лернер, Г. И. Стандарты нового поколения и формирования универсальных учебных действий / Г. И. Лернер // Биология в школе. — 2011. — № 7. — С. 24–30.
15. Максаковский, В. П. Преподавание географии в зарубежной школе : книга для учителя / В. П. Максаковский. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 368 с. (13).
16. Максаковский, В. П. Литературная география и биология : книга для учителя / В. П. Максаковский. — Москва : Просвещение, 2006. — 407 с. (2).
17. Никитина, Н. А. Поурочные разработки по географии. 6 кл. Универсальное планирование по курсу / Н. А. Никитина. — Москва : ВАКО, 2005. — 288 с. (2).
18. Никитина, Н. А. Поурочные разработки по географии. 7 кл. Универсальное планирование по курсу / Н. А. Никитина. — Москва : ВАКО, 2005. — 288 с. (2).
19. Поздняк, С. Н. История становления и тенденции развития методики обучения географии в России (XVIII — первая треть XX в.) : моногр. / С. Н. Поздняк ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — 425 с. (15).
20. Поздняк, С. Н. Организация самостоятельной работы учащихся в контексте требований личностно-развивающего обучения / С. Н. Поздняк, Л. П. Мезенцева // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 3. — С. 194–203.
21. Рыжаков, М. В. Стандарт как он есть / М. В. Рыжаков // География и биология в школе. — 2012. — № 2. — С. 14–18.
22. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — Москва : Академия, 2008. — 256 с. (3).
23. Торопова, Т. К. География и биология. 6–8 кл. Олимпиадные задания : пособие для учителей географии / авт.-сост. Т. К. Торопова, И. В. Кривоногова. — Волгоград : Учитель, 2011. — 84 с. (2)
24. Филимонова, Н. В. Педагогические технологии – оценка качества / Н. В. Филимонова, А. В. Шляпкин // Вестник педагогических инноваций. — 2010. — № 3. — С. 23–31.

**ПЕРЕЧЕНЬ РЕСУРСОВ
ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СЕТИ
«ИНТЕРНЕТ», НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ**

25. Consensus Omnium : Корпоративная сеть библиотек Урала. — URL: <http://opac.urfu.ru/consensus>.

26. Академия Google. — URL: <https://scholar.google.ru>.
27. Ассоциация региональных библиотечных консорциумов (АРБИКОН). — URL: <http://arbicon.ru/>.
28. ДОКУСФЕРА. Электронный фонд Российской национальной библиотеки (РНБ). — URL: http://primo.nlr.ru/primo_library/libweb/action/search.do.
29. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. — URL: <http://school-collection.edu.ru>.
30. Издательство «Лань» : информационно-библиотечная система. — Санкт-Петербург, [2010]. — URL: <http://e.lanbook.com>.
31. Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам». — URL: <http://window.edu.ru>.
32. Каталог «Образовательные ресурсы сети Интернет для общего образования». — URL: <http://catalog.iot.ru>.
33. Каталог образовательных ресурсов. — URL: http://window.edu.ru/window.p_frubr=1.2&p_mode=1&p_rid=9735&p_rubr=2.1.30.
34. Межрегиональная аналитическая роспись статей — сводный каталог периодики библиотек России. — URL: https://arbicon.ru/services/mars_analitic.html.
35. Научная электронная библиотека «Киберленинка». — URL: <http://cyberleninka.ru>.
36. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. — URL: <http://elibrary.ru>.
37. Научные журналы УрГПУ : сайт. — URL: <http://journals.uspu.ru>.
38. Национальный информационно-библиотечный центр «ЛИБНЕТ» (РГБ, РНБ). — URL: <http://nilc.ru/>.
39. Портал «Библиотеки России» (Федеральный фонд «Культура России»). — URL: <http://www.lib.csu.ru/resurs/biblsRussia.shtml>.
40. Российская библиотечная ассоциация. — URL: <http://www.rba.ru/>.
41. Российская государственная библиотека. — URL: <http://www.rsl.ru/>.
42. Российская национальная библиотека. — URL: <http://www.nlr.ru>.
43. Российский информационно-библиотечный консорциум (РИБК). — URL: <http://www.ribk.net/>; dbadmin@lib.tpu.ru.
44. Российский общеобразовательный портал. — URL: <http://www.school.edu.ru/>.
45. Рубрикон. Крупнейший энциклопедический ресурс Рунета. — URL: <http://www.rubricon.com>.
46. Современные научные исследования и инновации : электронный научный журнал. — URL: <http://web.snauka.ru/>.
47. Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. — URL: <http://science-education.ru/>.
48. Федеральный портал «Российское образование». — URL: <http://www.edu.ru>.
49. Федеральный портал «Российское образование». — URL: <http://www.edu.ru>.

50. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). — URL: <http://eor.edu.ru>.
51. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов. — URL: <http://fcior.edu.ru>.
52. Федеральный центр тестирования. — URL: <http://www.rustest.ru>.
53. Фундаментальная электронная библиотека «Флора и фауна». — URL: <http://ashipunov.info/shipunov/school/sch-ru.htm>.
54. ЭБС «Университетская библиотека ONLINE»: электронная библиотека / Издательство «Директ-Медиа». — Москва, [2001]. — URL: <http://biblioclub.ru/index.php>.
55. Эйдос. Интернет-журнал. — URL: <http://eidos.ru/journal/>.
56. Электронная библиотека УрГПУ. — URL: <http://elar.uspu.ru>.
57. Электронная библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки. — URL: <http://diss.rsl.ru>.

Учебное издание

БАРАНОВА Ирина Сергеевна

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru

