В.В. Юдин

Технологическое проектирование педагогического процесса

Монография

Москва
Университетская книга
2008

УДК 37.013
ББК 74.5
Ю16

Рецензенты:

М.И. Рожков, заслуженный деятель науки РФ, д-р пед. наук, проф., директор Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского;

И.Д. Чечель, д-р пед. наук, проф., первый проректор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Юдин, В.В.

Ю16 **Технологическое проектирование педагогического процесса** : монография / В.В. Юдин. – Москва : Университетская книга, 2008. – 300 с.

ISBN 978-5-9792-0010-1

Монография посвящена проблемам использования технологического подхода в образовании.

Рассматриваются основные теоретические положения педагогической технологии, позволяющие проектировать образовательный процесс с гарантией результата.

Оригинальная концепция педагогической технологии положена в основу общепедагогических технологий, описывающих ключевые стороны педагогических процессов различных типов.

Изложен опыт использования вариативно-технологического подхода к организации начального профессионального образования, системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, реализации открытого образования с широким использованием ИКТ.

Книга адресована специалистам в сфере педагогических технологий, организаторам образования, методистам и широкому кругу педагогов.

УДК 37.013
ББК 74.5

ISBN 978-5-9792-0010-1

Yudin, V.V. Technological Projection of Educational Process: The monograph. – Moscow : University book, 2008. – 300 p.

© В.В. Юдин, 2008
© Университетская книга, 2008

Предисловие

Монография является логическим продолжением работ, изданных автором ранее (прежде всего, учебное пособие “Педагогическая технология”, вышедшее в 1997 году в издательстве Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского[1] и монография “Общепедагогические технологии”[2], изданная в 2007 году РИЦ Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль). Первая работа представляла идею исследования, попытку сочетания при решении педагогических задач гуманитарного и естественнонаучного подходов, последний из которых не был в полной мере использован в отечественной педагогике. Монография развивала представленные положения на основе апробации материалов в серии статей в журналах “Народное образование”, “Школьные технологии”, “Среднее специальное образование”, “Наука и образование”, вызвавших отклики в профессиональной среде[3]. Особенно примечательна конструктивная критика профессора В.В. Гузеева на страницах журнала “Школьные технологии”[4], благодаря которой взгляды автора на технологию стали известны более широкому кругу специалистов.

В последний год автором были доработаны теоретические аспекты исследования и подготовлен ряд статей, связанных с использованием технологического подхода для проектирования педагогического процесса. Были учтены кардинальные изменения последнего десятилетия: информатизация всех сфер производства и общественной жизни, включая образование; востребованность и значимость индивидуальных и личностных особенностей подготовленности выпускника; переход на принципы открытого образования; сервисные подходы. В целом это заставило перейти от проектирования жёстких технологий педагогического процесса к вариативно-технологическому подходу, который оставляет за обучающимся право на выбор конкретной технологии своего образования.

Охватывающий данные дополнения труд стал логическим завершением продолжительного исследования технологий в образовании.

Автор признателен многим коллегам, помощь и реальный вклад которых в исследование сделали возможной эту работу.

Мы выражаем благодарность за поддержку и конструктивные советы ученым – Б.А. Соколову, М.И. Рожкову, Л.В. Байбородовой, И.Д. Чечель, П.Ф. Кубрушко; коллегам, с кем пришлось разделить основной труд методических изысканий, – А.В. Косоурихиной, Е.И. Усенко, В.А. Мокшееву, С.К. Бережной, К.В. Сапегину.

Особая благодарность коллегам по МУБиНТу и самому вузу, предоставившему автору грант для издания результатов исследования.

[1] Юдин, В.В. Педагогическая технология. Ч. 1 : учебное пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1997.

[2] Юдин, В.В. Общепедагогические технологии : монография ; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2007.

[3] См., напр.: Юдин, В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 34–40.

[4] Гузеев, В.В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс? // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 252–266.

Introduction

The monograph focuses on the problem of using the technological approach to projecting in education.

The first chapter is devoted to the theory of the educational technology (ET) based on the special approach to educational process projecting that guarantees definite results.

Forms of educational results, pupil's activity and methods of educating as elements of educational technology are given in the second chapter. Pedagogical process technologies of different types with examples mainly from sphere of vocational training are concretized there. The continuity of types is shown.

The third chapter presents the stages and necessary teacher's steps for projecting educational process.

Examples of implementation of ET-theory on the field of basic vocational education, courses for professional development are described in the forth chapter.

The monograph has incorporated the experience acquired by the author of the work during the research period at the laboratory of vocational training development at Yaroslavl Ushinsky Pedagogical University.

The author is grateful to the colleagues, whose help, support and real contribution to the research made this work possible: to scientists B.A. Sokolov, M.I. Rozhkov, L.V. Baiborodova, P.F.Kubrushko, I.D. Chechel for their support and practical advice; to colleagues with whom the basic work of methodical research was shared: A.V. Kosourihina, E.I. Usenko, S.K. Berezhnaya, V.A. Moksheev, K.V. Sapegin.

Special gratitude to Robert Havemann's foundation, Germany, for giving the author a grant in support of this research.

Оглавление

Предисловие **3**

Введение **7**

1 Особенности компонентов педагогического процесса в аспекте технологического подхода **14**

1.1 Генезис использования технологического подхода и трактовка понятия “технология” в педагогике . . . 14

1.2 Основные составляющие педагогического процесса. Модель образовательного результата . . . 26

1.3 Познавательная деятельность учащихся и методы её активизации . . . 35

1.4 Взаимообусловленность компонентов педагогического процесса как основа педагогической технологии . . . 40

1.5 Выводы . . . 48

2 Теория общепедагогических технологий **50**

2.1 Типы педагогических процессов и их историческая обусловленность . . . 50

2.2 Структура общепедагогической технологии . . . 65

2.3 Технологическое описание продуктивного типа педагогического процесса . . . 70

2.4 Технологическое описание субъектно-ориентированного типа педагогического процесса . . . 81

2.5 Выводы . . . 103

3 Проектирование педагогического процесса **106**

3.1 Концепция вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса . . . 106

3.2 Этапы и особенности проектирования педагогического процесса на основе вариативно-технологического подхода . . . 115

3.3 Инструментарий проектирования педагогического процесса и контроля образовательных результатов . . . 121

3.4 Выводы . . . 131

4 Использование теории общепедагогических технологий в профессиональном образовании **134**

4.1 Педагогические процессы подготовки специалистов различных ступеней базового профессионального образования . . . 135

4.2 Вариативно-технологическое обеспечение процессов повышения квалификации педагогов и формирования у них современных профессиональных компетенций . . . 149

4.3 Технологии открытого образования, проектирование учебно-методического комплекса для обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий . . . 164

4.4 Выводы: . . . 181

Заключение **183**

Библиография **188**

Глоссарий **210**

Приложения **216**
Приложения №1 . . . 216
Приложение №2 . . . 217
Приложение №3 . . . 223
Приложение №4 . . . 232
Приложение №5 . . . 233
Приложение №6 . . . 234

Тесты **235**
1 Тест . . . 235
1.1 Понятие человеческого капитала . . . 235
1.2 Теория индивидуального ЧК . . . 235
1.3 Общая теория развития и ЧК . . . 236
1.4 Общая теория развития и ЧК . . . 236
1.5 Вид человеческого капитала ЧК . . . 236
1.6 Вид человеческого капитала ЧК . . . 237
1.7 Вид человеческого капитала ЧК . . . 237
1.8 Дополните схему . . . 237
1.9 Составляющие ЧК . . . 238
1.10 Составляющие ЧК . . . 238
1.11 Деятельность обучающегося . . . 238

Введение

Глобальные социокультурные изменения в России последнего десятилетия отражают мировые тенденции перехода от постиндустриального к информационному обществу, далее – к устойчивому сообществу, построенному на знаниях. Среди них можно явно выделяются следующие тенденции, обуславливающие существенные изменения в системе образования:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- появление глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают коммуникабельность, толерантность, современное мышление молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- глубокие структурные изменения в сфере занятости, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, рост конкуренции, определяющие постоянную потребность в повышении квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- рост значения человеческого капитала, составляющий основу национального богатства развитых стран, что обуславливает опережающее развитие образования молодёжи и взрослого населения.

Практика образования бурно развивается последнее время под влиянием запросов социума. Сформировался новый образ выпускника как социальный заказ общеобразовательной школе, выпускника вуза - профессионала, готового к развитию своей сферы. Общество выстраивает свои перспективы как устойчивое сообщество, состоящее из людей, ответственно реализующих собственные жизненные планы, не ущемляя других. В качестве главного приоритета такого общества выступают потребности людей.

Основной производительной силой общества становится человеческий потенциал, что ставит качественно новые задачи перед образованием. Образ человека, успешного в динамично меняющемся мире, предполагает не только творчество, информационную культуру, но и глубокую индивидуальность, субъектную позицию в деятельности. Фактически задача подготовки выпускника, соответствующего внешним запросам (экономики, социума, политики), перерастает в задачу становления личности, человеческого в человеке.

Решение её связано с овладением педагогами новыми подходами к организации педагогического процесса, позволяющими реализовать современную гуманистическую парадигму образования. Однако, практику существующих методических рекомендаций, обращённых к педагогу, отличает описательный характер; они представляют собой только

пожелания и часто недостаточны для достижения цели. В этой связи внимание исследователей обоснованно привлекают технологии как способ фиксации успешного педагогического опыта и средство его переноса. Быстрому внедрению новой практики может способствовать технологичное представление передового опыта и прорисовка общей модели педагогического процесса, позволяющей увидеть преемственность традиционных и инновационных подходов, тенденции изменения приоритетов.

Сегодня, когда мы требуем от учительства обучать по-новому, необходимо дать педагогам не пожелания и советы, а алгоритмы педагогического труда, гарантирующие достижение результата. Эту задачу решает педагогическая технология (далее – ПТх), под которой подразумевается совокупность действий субъектов процесса, гарантированно приводящих к заданному образовательному результату.

В педагогике существуют разнообразные трактовки термина "технология", связанные с использованием технических средств обучения, совокупностью средств и методов педагогического процесса, с проектированием педагогических систем в масштабе класса, учебного заведения и даже региона. Мы сосредотачиваем наше внимание на исследованиях, рассматривающих возможности "технологизации" собственно педагогического процесса. Эта тема разработана достаточно широко в трудах В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Б.Т. Лихачева, М.В. Кларина, П.Ф. Кубрушко, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.Е. Щурковой, М.А. Чошанова, а также иностранных исследователей B.S. Bloom, R.Q. Dave, W. Flitner, G.L. Geis, D. Rowntree, T. Sakamoto. Предлагаемые технологии продвигают нас в фиксации результата, средствах его контроля, количественных характеристиках процесса, обосновывают арсенал педагогических средств, но не добавляют гарантии образовательного результата. Проектировать педагогический процесс необходимо, опираясь на технологии, которые по своей сути гарантируют результат. Это возможно, если технологии строятся на основе закономерностей педагогики ("законосообразны" по В.В. Серикову и В.А. Сластёнину).

Согласно одной из закономерностей, образовательный результат определяется деятельностью ученика. Наш анализ показывает, что, несмотря на признание данного положения, технологии, описывающие педагогический процесс, учитывают его не в полной мере. Так, под результатом понимаются знания и умения, "способность к абстрактному мышлению", "творческая самостоятельность", "личность и её способности", компетенции. Деятельность учащихся трактуется как работа по изучению материала, выполнение практического задания, ответы на вопросы учителя. Деятельность учителя представлена через методы обучения: рассказ, решение задач, организацию групповой работы, прочее. Эти проявления основных компонентов процесса не связаны между собой строго определённо, поэтому не могут быть основой для технологии. В то же время следует отметить, что современная педагогика приблизилась к возможности проектировать педагогический процесс с высокой степенью гарантии достижения прогнозируемого образовательного результата, создаётся арсенал необходимых для этого средств, то есть реализация технологического подхода в образовании реальна.

Технологии "не работают", так как исследователи, выстраивая их, рассматривают либо очень большое число факторов, либо берут основные компоненты педагогического процесса в таких проявлениях, которые не связаны между собой непосредственно. Необходимо определить основные составляющие педагогического процесса, которые могут служить основой для педагогической технологии, гарантирующей результат, выявить их содержательные компоненты и уровневые особенности. Можно констатировать наличие противоречия между теоретически признанной необходимостью нацеливать проектирование педагогического процесса (ПП) на разработку его технологии и недостаточной проработанностью такого технологического подхода к проектированию.

Понимание образовательного результата как важнейшего элемента технологии и составляющей модели педагогического процесса не может быть достигнуто без рассмотре-

ния современного социального заказа к сфере образования. В условиях перехода страны к обществу с рыночной экономикой образованию предъявляются принципиально новые требования. Переход к рыночной экономике вызывает потребность в развитии человека, который отличается профессиональным универсализмом, мобильностью, способностью овладевать новыми видами и сферами деятельности, предприимчивостью, а также обладает чувством ответственности за собственную судьбу и судьбу страны. Условием эффективного встраивания в новую реальность становится позитивное отношение к инновациям, способность жить в постоянно меняющемся мире, готовность к изменениям, повышенная ответственность человека за сделанный выбор.

Признанными ориентирами в целях российской системы образования являются формирование у выпускника творческого мышления, развитие коммуникабельности, толерантности, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации, а также способности к сознательному и ответственному выбору. Речь идёт не просто о новых актуальных качествах личности, а о качественно новой личности, личности другого уровня *образованности*, но критерии её пока не являются достаточно надежным инструментом.

Разработка уровневой структуры образовательного результата, уточнение места личности в ней составляют проблему структуры содержания образования. Появление в качестве альтернативы ЗУН-овскому компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская, Дж. Равен, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский), нацеленного на фиксацию и обеспечение более полного, личностного и социально интегрированного результата, пока не решает проблему. Требуется уточнение общей структурной модели образовательного результата, в которой нашли бы отражение запросы практиков, востребующие новые грани личности, и не потерялись бы старые; модели, по которой можно было бы различить традиционный и новый образовательные результаты. Таким образом, существует противоречие между практическими запросами на формирование востребованных современными условиями качеств личности как составляющими образовательного результата и недостаточно полно проработанной его модели в теории педагогики.

Указанные запросы практики снижают функциональную значимость традиционных методов обучения, фактически требуют пересмотра подходов к реализации педагогического процесса и необходимости использования образовательных технологий, относящимся к иным типам педагогических процессов.

Действующая система образования существенно отстает от процессов, происходящих в обществе. В принципиально новых политических и социально-экономических условиях система образования перестала отвечать требованиям общества, требованиям экономики, проявила свою неспособность к адаптивным изменениям и низкую экономическую эффективность. Образование часто не отвечает и запросам самих обучающихся. Человек не удовлетворен пассивной позицией усвоения готового учебного материала, он становится субъектом образовательного процесса, имея собственные прагматические цели по использованию приобретенного опыта в своей практической деятельности.

Ответ на новый социальный заказ к образованию связывается с необходимостью перехода на развивающее, личностно-ориентированное образование, качественно новый тип педагогического процесса.

Проблема типологии педагогических процессов исследовалась в работах В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера и, прежде всего, М.Н. Скаткина, который ввёл в педагогику категориальное понятие “тип педагогического процесса”.

В силу указанных выше причин требуется технологическое описание различных типов ПП, концептуальные основы которых недостаточно проработаны, что входит в *противоречие* с потребностями диссеминации новой образовательной практики. Для обозначения технологического представления определённого типа ПП мы вводим понятие “общепедагогическая технология” (ОПТх).

Особенности личностно-ориентированного образования рассмотрены в работах Е.В. Бондаревской, А.Д. Грибановой, К.Н. Вентцеля, В.В. Зайцева, Л.М. Кларина, В.В. Серикова, В.А. Петровского, И.С. Якиманской. Приводятся технологии, нацеленные на формирование личностных качеств, но не понятна степень преемственности их с технологиями формирования знаний, умений. Нет ясности, должна ли меняться целостная структура педагогического процесса в связи с появлением акцентов на творчество, личностные характеристики.

В педагогике давно утвердил себя уровневый подход. Особенно это выражено в профессиональном образовании, где требования к подготовленности работников разбиты по ступеням квалификации, востребующим разноуровневые ПП. С другой стороны, концептуальные основы технологий различных типов ПП недостаточно проработаны, что входит в противоречие с потребностями новой образовательной практики.

Неразрешённость отмеченных противоречий сдерживает разработку эффективных методик проектирования ПП, особенно в личностно-ориентированном образовании, где главным образовательным результатом является личность. Более того, традиционная ориентация на среднего ученика противоречит идеологии личностно-ориентированного образования; целесообразно проектирование педагогического процесса, предполагающего индивидуальные образовательные маршруты.

Проблема проектирования педагогического процесса изучалась Н.А. Алексеевым, Л.В. Байбородовой, В.С. Безруковой, Г.Е. Муравьёвой, О.П. Околеловым, О.Г. Прикот, П.Е. Решетниковой, М.И. Рожковым, Г.Н. Стайновым, В.З. Юсуповым и другими. Большинство авторов, разделяющих технологический подход, единодушны в признании технологии продуктом проектирования педагогического процесса. Современный ПП, связанный с личностно-ориентированным образованием, где главным образовательным результатом является личность – субъект своей деятельности, предъявляет свои запросы к искомым технологиям. Идеология личностно - ориентированного образования требует проектирования педагогического процесса, предполагающего индивидуальные образовательные маршруты. Поэтому целесообразны технологии, ориентированные не на группу, а на отдельного обучающегося, причём, с предоставлением ему права выбора, в частности – уровня образовательного результата. Сталкиваясь с выбором, ученик вынужден проявлять субъектную позицию, что обеспечивает формирование самодостаточной, способной реализовывать собственные проекты личности более высокого уровня образованности. Однако проектирование, как правило, не предусматривает подобных вариаций. Лишь в немногих работах (В.В. Сериков, Л.В. Байбородова, Н.В. Рындак) авторы обращаются к ученику в процессе проектирования образовательных программ. Применительно к групповому обучению актуально проектирование педагогического процесса, допускающего одновременную реализацию различных образовательных технологий для разных учеников по их выбору, что не рассматривалось в педагогической теории, назрел вопрос о вариативно-технологическом подходе к проектированию педагогического процесса.

Изменение социальной обстановки и появление новых технико-технологических средств коренным образом изменили антураж образовательной среды. Мощным фактором изменения образовательного пространства стал Интернет, сведший на нет чисто информационную функцию учителя, преподавателя, профессора. Учебные возможности оперативной и разносторонней информационной поддержки практически по любому вопросу трудно переоценить. Это и справки on-line, виртуальные посещения мировых музеев и т.п.. Нормой жизни является использование видеозаписей, известна широкая практика Интернет-трансляций, Интернет-конференций.

Возникло новое поколение учебных материалов – мультимедийные, представляющие изучаемый объект не только графически, но и наглядно, в трехмерном изображении, позволяющие моделировать интерактивное поведение самого обучаемого в учебной ситуации (например, виртуальные коммуникативные тренинги).

Возможным стал доступ учащегося к неограниченным информационным ресурсам вне зависимости от территориальных и временных рамок, что в полной мере реализует право выбора личности и стимулирует ее развитие. Педагогические подходы открытого образования могут быть реализованы в учебных заведениях только с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих учитывать постоянно меняющиеся запросы производства, профессиональных сообществ, личностей и общества в целом. Педагогическая поддержка все в большей степени смещается в сторону тьюторского сопровождения образовательной деятельности учащегося, слушателя, студента.

Арсенал форм и методов обучения также претерпевает изменения, сдвигаясь в зону активных методов (практико-ориентированные, предполагающие самодеятельность и самоорганизацию учащегося).

Успешность решения данных задач зависит не столько от ознакомления педагогов с новыми подходами в ходе традиционного повышения квалификации, сколько от технологического представления передового опыта. Востребованность технологического подхода к образованию определила социальный аспект актуальности нашей работы в настоящее время. Важно также уточнить, что в ней рассматриваются как технологии проектирования, так и проектирование технологий педагогического процесса.

В работе отражены решения следующих задач исследования:

1. Выявить особенности педагогической технологии, влияющие на обеспечение гарантии образовательного результата, и предложить соответствующую трактовку понятия.

2. Разработать концепцию вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса, основанную на использовании уровневых общепедагогических технологий и учёте субъектной позиции ученика.

3. Описать общепедагогические технологии различных типов педагогического процесса.

4. Разработать технологию проектирования педагогических процессов различного типа на основе вариативно-технологического подхода.

5. Разработать инструментально-методические средства проектирования и контроля педагогического процесса.

Методологической основой исследования явились на философском уровне: законы диалектики, в частности о единстве общего, особенного и единичного; теория познания; системный подход к разработке проблем обучения (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, Б.Ф. Ломов, С.Г. Шаповаленко, В.А. Якунин); деятельностный подход, представленный в психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, в теории воспитания – А.С. Макаренко, И.П. Ивановым, в дидактике – Л.В. Занковым, М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, в концепции учебной деятельности – В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинским, А.Н. Леонтьевым.

В качестве непосредственной теоретико-методологической базы использованы:

- теории учения как деятельности (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, Д.Б. Эльконин);

- методологические концепции содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, а также В.С. Леднева;

- теория целостного подхода в педагогике (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Васильев, В.С. Ильин, В.С. Лазарев, Л.И. Новикова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова);

- уровневый подход к осуществлению учебно-воспитательного процесса, реализованный в трудах В.П. Беспалько (уровни знаний), Т.И. Шамовой (уровни активности познавательной деятельности ученика), М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Ю.К. Бабанского (классификации методов обучения), а также фиксация качественно различных типов педагогического процесса М.Н. Скаткиным;

- концептуальные подходы к использованию технологий в образовании и соответствующему терминологическому аппарату Л.В. Байбородовой, В.Ф. Башарина, В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, Л.И. Божович, А.А. Вербицкого, В.В. Гузеева, О.Б. Епишевой, М.В. Кларина, Н.В. Кларина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, В.А. Сластёнина, В.А. Трайнева, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкий, в частности в профессиональном образовании П.А.Силайчева, Ю.К. Черновой, М.А. Чошанова;

- теории творчества (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, П. Торранс) и формирования теоретического типа мышления школьников (В.В. Давыдов);

- концепции личностно-ориентированного образования и связанных с ним подходов (Т.Ф. Акбашев, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.П. Зинченко, М.В. Кларин, В.А. Петровский, К. Поппер, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская);

- концепции открытого образования (Е.Браунмоль, В.О.Букетова, М.Винклер, О.М.Зайченко, А.Илич, Е.И.Казакова, М.Н.Певзнер, В.Д.Приходько, Ю.Райхен, А.А.Рахкошкин, Т.В.Светенко, П.Фрейре, С.С.Шевелева);

- концепции содержания профессионального образования С.Я. Батышева, Э.Ф.Зеера, П.Ф.Кубрушко, В.С.Леднева, А.Н. Лейбовича, А.Н.Новикова, Б.А. Соколова;

- идеи Н.А. Алексеева, Л.В. Байбородовой, В.С. Безруковой, Г.Е. Муравьёвой, О.Г. Прикот, М.И. Рожкова, В.З. Юсупова, определяющие основы проектирования в педагогике, идеи по проектированию образовательных программ (Е.С. Заир-Бек, Е.И.Казакова, О.Е. Лебедев, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, Н.Ф.Радионова, А.П. Тряпицына, B. Bergoff, K.A. Egawa, J.C. Harste, B.T. Hoonan, B. Cambourne, M.Davidson).

Результаты исследования и руководства по проектированию педагогического процесса, разработанные на их основе, приведены в данной работе.

В главе I рассмотрены различные трактовки понятия “технология” в педагогике; в опоре на закономерности педагогики выявлены проявления основных составляющих педагогического процесса (образовательный результат, деятельность обучаемого и действия педагога), свидетельствующие об их объективной взаимосвязи, что позволяет использовать их как опорные элементы педагогической технологии.

В главе II обоснована структура педагогических технологий, описывающих педагогические процессы различных типов. Подробно представлены общепедагогические технологии современных типов ПП, показана их преемственность.

В главе III рассмотрены подходы к проектированию в педагогике. Современными запросами к образованию, в частности профессиональному, обоснована необходимость вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса, предложены его этапы, шаги, особенности (технология проектирования) и необходимый инструментарий.

В главе IV показано применение теории общепедагогических технологий и вариативно-технологического подхода к решению актуальных задач в начальном профессиональном образовании, повышении квалификации педагогических работников, а также в реализации открытого образования с использованием ИКТ.

Работа содержит глоссарий и приложения с описанием реальных учебных занятий, библиографический список и таблицы, представляющие общепедагогические технологии.

Глава 1

Особенности компонентов педагогического процесса в аспекте технологического подхода

1.1 Генезис использования технологического подхода и трактовка понятия “технология” в педагогике

Педагогическая технология – сравнительно новая категория педагогики, встречающаяся в литературе в настоящее время в различных значениях:

1. Как технология использования ТСО, в частности компьютерной техники, технология обучения с использованием этих средств. Следует признать как большую сложность современных технических учебных средств, построенных на базе ЭВМ, специфичность процесса обучения на их основе, так и распространенность такого учебного процесса в мире. Это объясняет, почему 90% статей международного журнала “Педагогическая технология” (“Education Technology”) посвящено именно проблемам и практике программированного обучения. Появившись в 1960-х годах, официально – с 1967 года, когда в Англии был утвержден Национальный Совет по ПТх, этот термин все более и более утверждается за рубежом. Крупные центры образовательных коммуникаций и технологий существуют в Канаде и Европе[1].

2. Как обозначение конкретных техник учительской работы: “технология организации самостоятельной работы с учебником”, “технология учебных демонстраций” и т.п. Отметим узость данной трактовки термина “технология” и то, что вряд ли возможно предложить четкий и жесткий порядок действий в определенном виде работы на все случаи жизни. Именно такое понимание ПТх вызвало, и справедливо, критику самого технологического подхода к педагогике.

Здесь следует указать, что сам термин “технология”, пришедший к нам из техники, предполагает “совокупность методов . . . , применяемых в процессе производства для получения готовой продукции”[2]. Суть понятия здесь довольно ясно выражена: совокупность методов, приводящих к определенному заданному результату.

Глубинным первоисточником любых технологий является обобщающая концепция бездефектного труда, которая в России была сформулирована и внедрена в производство в 1955 г. группой саратовских машиностроителей под руководством инженера Б.А. Дубовикова. В США подобная система получила название “ноль дефектов” и оказалась весьма эффективной, так как обеспечивает устойчивую профессиональную мотивацию, высокое

[1] Талызина, Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории // Современная высшая школа. – 1977. – № 1.

[2] Политехнический словарь / гл. ред. И.И. Артоболевский. – М. : Советская энциклопедия, 1977.

качество профессиональной подготовки, постоянный самоконтроль собственной трудовой деятельности. Вне зависимости от того, трактуется ли технология как комплексная, интегрированная система, включающая упорядоченное множество операций и действий (Д.В. Чернилевский), или как система указаний, которая должна обеспечить подготовку специалистов (Ф. Янушкевич), предполагаются определенная гарантия достижения цели при использовании методов и определенная последовательность шагов деятельности. Применительно к образовательной сфере такое понимание ПТх зафиксировано следующей, третьей, трактовкой понятия.

3. Как последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений (психологических, социальных, педагогических). Впервые такая точка зрения была высказана Робертом Дейвом в 1973 г.[3] и явилась претензией на то, что науки о человеке накопили материал, позволяющий рекомендовать алгоритм деятельности педагога и ученика, приводящий к требуемому образовательному результату.

В этой связи уместно вспомнить хрестоматийный случай 1911 года, когда в Лондоне, в Королевской Академии наук, рассматривался вопрос о возможности замещения появившейся вакансии представителем педагогической науки. Отрицательный ответ, последовавший после трехдневного разбирательства, означал признание в педагогике более искусства, чем науки.

Выскажем здесь нашу солидарность с Р. Дейвом и уверенность, что к концу XX века педагогику можно считать наукой и что можно прописать строго определенные обязательные действия субъектов образовательного процесса, гарантированно приводящие к достижению заданной педагогической цели. Конечно, речь должна идти не о внешнем оформлении, а о внутренней сути и не об алгоритме деятельности, а об алгоритмическом предписании[4] для педагога и учащегося.

4. Как целостная методика новаторов, зарекомендовавшая себя, например: “технология Шаталова”, “технология Лысенковой”, технологии КСО. Последняя трактовка термина ПТх, встречающаяся в литературе и жизни, близка к предыдущей, но в основе ее – не теоретические положения науки, а эмпирический опыт педагогов и школ. При несомненном уважении к упомянутым новаторам и прописанности их опыта, отметим, что он практически не переносится, и нет другого В.Ф. Шаталова с теми же результатами. Повторение системы методических приемов или целостной методики еще не гарантирует результата и не может называться технологией в полном смысле этого слова. В противовес описательному характеру отечественных рекомендаций в американских традициях все методические инструкции детализированы и максимально формализованы, что оправдывает широко распространённый там термин “instructural technology”.

В.Ф. Башарин в своей докторской диссертации, оценивая природу оснований классифицирования ПТх, разделил их по видо-родовому соотношению, имеющему методологический смысл, по обобщенно-теоретическому разделению, позволяющему понять, какие психолого-педагогические основы заложены в технологию и какие конкретно-методические виды непосредственно используются в педагогической практике.

В последнее время педагогическая печать все чаще пишет о педагогической технологии не как об области использования технических средств, компьютеров в обучении, а как об области знаний, позволяющих структурировать и научно обосновать пошаговые рекомендации по обучению. Разговор о технологиях радует, поскольку появляется надежда на определенность и конструктивизм в аморфном море методических рекомендаций по совершенствованию педагогического процесса, на переход от разговоров “за педагогическую жизнь” к реальному проектированию учебного процесса.

[3] Dave, R.Q. Development in Educational Technology. – New Delhi, 1973.

[4] Ланда, А.С. Педагогика / А.С. Ланда, П.А. Жильцов, П.П. Щерба. – М. : Педагогика, 1973.

Дело не в том, что мы используем новый термин: ничего не меняется, если “методы групповой работы” назвать “групповой технологией”, а систему учебной работы Л.В. Занкова – “технологией Занкова”, а в том, что реализация технологического подхода к обучению и воспитанию дает нам или позволяет дать:

- достаточно высокую гарантию результата, причем здесь мы опираемся не на статистически выверенный опыт, а на объективную закономерность, что гораздо надежнее;
- описание педагогического опыта в виде, позволяющем переносить его.

Под подходом мы понимаем определенное видение объекта или процесса. Технологический подход представляет педагогический процесс как технологию с соблюдением ее обязательных признаков.

Педагогическая технология – система теоретических положений, позволяющая реализовать *технологический* подход к педагогике, который предполагает указание объективно необходимых шагов субъектов педагогического процесса (в первую очередь – ученика!), гарантирующих формирование требуемого образовательного результата.

Анализ использования термина “технология” по материалам сайта Отдела диссертаций РГБ (http://diss.rsl.ru) подтверждает наличие 4-х его значений, но показывает, что добавилось использование термина для обозначения методики преподавания предметов (в частности, предмета “Технология” в средней школе), а также то, что технологии различных педагогических действий разрослись и разделились на:

- собственно технологии педагогических работ: анкетирования, тестирования, “технология конструирования предметного теста...”, проведения мониторинга, и т.д.;
- технологии формирования определенных образовательных результатов (“Технология формирования готовности учащихся ... к выбору профессии”, “Технология обучения двигательным действиям подростков”, “Технология развития ... культуры профессионально-делового общения студентов ...”);
- технологии, претендующие на целостный образовательный результат (“Технология интенсивного развития личности учителя в вузе”).

Оформились в самостоятельную группу организационно-управленческие технологии, например “Технология модульного обучения ...”, “Технология моделирования воспитательной системы...”, “Технология управления школой в условиях развития”.

Многое из называемого сейчас технологиями ни на йоту не приближает нас в указанных направлениях, и мы имеем полное право отказать им в праве называться таковыми. Проблема, как и прежде, в понимании термина. Отталкиваясь от общей трактовки его как пути, приводящего к нужному результату, большинство авторов, в частности в изданиях, появившихся в последнее время, понимают под технологией в образовании совокупность методов обучения, приемов, характеризующихся разнообразным набором признаков: “оптимальных”, “научно-обоснованных”, “эффективных”, “отвечающих современным требованиям”, – и только немногие (И.П. Волков, В.В. Гузеев) связывают их с результатом.

Уважаемый В.П. Беспалько, работы которого, неоспоримо, легли в основу теории педтехнологии, считает уместным говорить о “технологии лекционного обучения”, “технологии обучения с ТСО”. Здесь нет нацеленности на результат и не понятно, что делает метод эффективным, будет ли результативным перенос этой “технологии”. Последнее замечание отчасти относится и к высказыванию В.В. Гузеева[5], считающего существенными признаками технологии “комплекс, состоящий из:

[5] См.: Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М. : Знание, 1995.

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий".

Состав технологии – не совокупность методов, а последовательность шагов деятельности, выполнение которых обеспечит результат, что возможно при опоре на научные основы понимания педагогического процесса, на жёсткие устойчивые связи его сторон. Здесь нельзя не согласиться с В.А. Сластениным, выдвигающим в качестве сущностного признака технологии законосообразность[6], и с рабочим определением технологии обучения В.В. Серикова – "законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения"[7].

Ведущий автор, работающий в этой области, Н.Е. Щуркова дает описание ходов педагогического взаимодействия учителя и ученика в воспитательном процессе[8]. Ее "технология" воспринимается как опыт, тонкие ходы еще одного новатора, но их трудно, если не невозможно, повторить, переносить, так как они не формализованы в какой-то схеме, алгоритме. Это – описание нового стиля отношений, организации учебного процесса. Его хочется назвать искусством и не представляется возможным назвать технологией. Шаги деятельности, и в первую очередь деятельности обучаемого, должны быть прописаны не только конкретно-предметно, но и абстрагировано, в обобщенном виде, что отсутствует в упомянутых случаях.

Учитывая полезность фиксации такого опыта, следует назвать "набор различных приемов педагогического воздействия" (Н.Е. Щуркова) не технологией, а педагогической техникой. Известно определение педтехники как "формы организации поведения учителя в обстоятельствах школьного урока, представляющие собой комплекс профессиональных умений – в том числе актерских, связанных с умением управлять собой и умением взаимодействовать в процессе решения педагогических задач, искусством приема"[9].

Спорным является использование термина "педагогическая технология" вместо известных терминов "педагогическая система" учебного заведения, региона, "система учебной работы педагога" и "методика" предмета, что ничем, кроме моды, нельзя объяснить и оправдать.

Содержание понятия должно проясняться при рассмотрении его с близкими к нему по смыслу. Для "технологии" таковым является "методика". Следует прежде всего уточнить то, что в педагогике существует два значения слова "методика":

1) методика предмета, или частная дидактика, отвечающая на вопросы, чему и как учить в определенной предметной области. Как опытно-экспериментальная педагогическая отрасль методика может рекомендовать различные технологии;

2) методика выполнения конкретных действий педагога, совокупность приемов проведения занятий. Именно это значение рядоположено с "технологией". Последняя пытается зафиксировать сущностно необходимые действия, ведущих к формированию результата, методика характеризует внешнее оформление этих действий.

---

[6] Сластенин, В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

[7] Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

[8] См.: Щуркова, Н.Е. От педагогической "мистерии" к профессионализму, или Ода технологии // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 43–46; Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М. : Педагогическое общество России, 2002.

[9] Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 1993.

Технология основана на закономерностях учебного процесса как результате научного познания процесса образования человека. Методика опирается на эмпирический опыт, мастерство педагога, она ближе к его артистизму, искусству.

Технология – это каркас, методика – оболочка, форма деятельности педагога. Функция технологии – в использовании опыта других, его переносе, поэтому она изначально должна лишаться личностного оттенка. Поэтому педагогическое образование необходимо строить на технологиях, а не на методиках, которые либо неповторимы, либо предполагают их формальное повторение.

Технология обозначает суть действий, ведущих к формированию результата, методика характеризует внешнее оформление этих действий. Соотношение технологии и методики аналогично соотношению философским категориям содержания и формы: технология не существует вне своей формы – методики. Форма более вариативна по сравнению с содержанием, Так, можно построить массу методик, учитывающих и индивидуальный стиль деятельности учителя, и контингент, и другие ситуативные условия, на основе одной технологии, являющейся инвариантом методик решения данной учебной задачи.

Как методики, так и технологии различаются масштабом решаемых задач. Самый крупный из них дает общие (общепедагогические) технологии или технологическое описание типов учебных процессов, остальные – локальные технологии. В привычной терминологии это – системы обучения (воспитания) и методики отдельных видов педагогической работы.

Локальный масштаб термина “технология”, обозначающий путь достижения оперативных учебных и воспитательных целей, например “технология формирования понятий”, “технология создания ситуации успеха”, вероятно, уместен, но, строго говоря, противоречит педагогическим закономерностям.

Согласно основной закономерности педагогики, образовательный результат полностью определяется деятельностью ученика, поэтому технология в первую очередь описывает шаги познавательной деятельности обучаемого, являющиеся необходимыми для достижения результата. Методика в большей степени описывает действия преподавателя.

Для действенности технологии, ее реальности важно правильно интерпретировать достигаемую учебную цель, точнее, выбрать способ ее представления. Если нет возможных средств диагностики достигнутого состояния, построение технологии вряд ли возможно, и можно лишь говорить о рекомендуемых методиках.

Таким образом, технологический подход к обучению, опираясь на деятельностное видение учебного процесса, ориентирует на рассмотрение тех обязательных компонентов познавательной деятельности учеников, студентов, которые и обеспечивают формирование требуемого образовательного результата.

Сказанное позволяет фиксировать суть технологии, состоящую в гарантии результата, что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса, а также сформулировать внешние признаки технологии более чётко:

- определенность в *фиксации результата* и наличие критериев его достижения;
- *пошаговая* и формализованная структура (алгоритм) предлагаемых действий, приводящих к результату;
- указания на *условия и границы* реализуемости технологии (в случае с образовательными технологиями это – требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Использование термина без этих отличительных особенностей – безосновательно и вредно, так как дискредитирует идею технологического подхода, крайне необходимого сейчас.

Однако многие авторы не без основания полагают, что построение жёстких технологий в образовании неправомерно. Так, В.В. Гузеев считает полную алгоритмизацию образовательной технологии маловероятной, цитируя В.П. Зинченко: "аффект, интеллект и воля – сердцевина образования"[10]. Однако далее в первоисточнике стоит: "Но проектировать нужно...".

Говорить о педагогической технологии "в точном и строгом смысле", на наш взгляд, затруднительно по четырем причинам:

1. Не определена форма образовательного результата или такое представление его, которое фиксировалось бы как одинаковое в разных случаях. Если мы сможем описать инвариант обученности (развитости, воспитанности) у разных учащихся, то получим реальный шанс описывать средства, в частности алгоритмы действий, гарантированно приводящие к нему. Проблема внедрения технологий – это, прежде всего, проблема фиксации образовательного результата. Следует однозначно отказать в правомерности использования этого термина в тех случаях, когда четко не указана образовательная цель. Технология возможна в педагогике в той мере, в которой мы можем фиксировать цель.

2. Можно ссылаться на латинские корни слова "технология" (искусство + знание), но семантика термина, пришедшего к нам из технической сферы, означает ***путь***, то, как мы получаем продукт с заданными свойствами, причем получаем гарантированно.

Нам рекомендуют разбивать учеников на группы. Мы делаем это, но часто не происходит положительных сдвигов в обученности. А у кого-то происходит. Опять мы имеем непредсказуемость результата, преодолеть которую мы и пытаемся с помощью технологии. В то же время известна закономерность в педагогике, признающая то, что основным фактором образовательного результата является деятельность учащегося. Ключевым субъектом образовательного процесса, шаги деятельности которого должны описываться технологией, может быть только ученик. Все попытки предложить алгоритм действий только педагога можно признать псевдотехнологичными, хотя и очень важными с методической точки зрения.

3. Сложности привносит масштаб рассмотрения процесса обучения: чем он больше, тем больше неопределенность системы и тем менее вероятна технология. Г.К. Селевко, основываясь на закономерностях саморазвития личности, предлагает технологии организации образовательного процесса в учебном заведении[11]. В.В. Гузеев описывает технологии, построенные на модулях и циклах (модульно-блочные технологии – МТБ), развивает их до цельно-блочных технологий (ЦБТ), охватывающих цикл или блок уроков[12].

Мы видим водораздел нашего и общепринятого понимания возможного масштаба технологий по следующей границе:

1. Обязательным свойством технологии является гарантия результата, что обеспечивается законосообразностью проекта учебного процесса.

2. Технология должна описывать деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) обеспечивает, формирует образовательный результат.

3. Согласно другой закономерности педагогики, процесс и результат образования естественно целостен, и проектировать достижение отдельной его составляющей – заведомо нарушать естество, хотя такие локальные технологии и полезны для передачи методического опыта (здесь мы не можем согласиться с В.П. Беспалько, считающим, что "каждой дидактической задаче соответствует технология её решения"[13], полагая, что задачи "актуализации базовых знаний", "контроля результатов" прекрасно решаются инструментарием

[10] Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – С. 61.

[11] Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998.

[12] Гузеев, В.В. Развитие образовательной технологии. – М. : Знание, 1998.

[13] Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М. : Институт ПО Министерства образования России, 1995. – С. 89.

“методов обучения”);

4. Разделение технологий мы проводим по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика, а значит методы обучения, предполагающие разную активность учения, принципиально относятся к разным технологиям.

Новые технологии стохастической парадигмы, интегральная и ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), предлагаемые В.В. Гузеевым[14], безусловно, лишены “недостатков” локальности, вбирают в себя все генеральные психолого-педагогические идеи построения образовательного процесса (дифференцированное обучение, концепция укрупнённых дидактических единиц, концепции ведущей деятельности и мотивации подростков в групповой деятельности, а также применение ИКТ) и достигают результата, держа под контролем потрясающее количество изменчивых факторов учебного процесса.

Вместо школы, класса, годового цикла, урока предлагается рассмотреть минимальное, но законченное проявление учебного процесса, “клеточки” его, по выражению М.Н. Скаткина[15], которое не нарушает и целостности педагогического процесса. “Место” наших технологий показано на рисунке 1. Говоря о разных технологиях учения, мы фактически обозначили типы технологий, отличающиеся уровнем деятельности ученика.

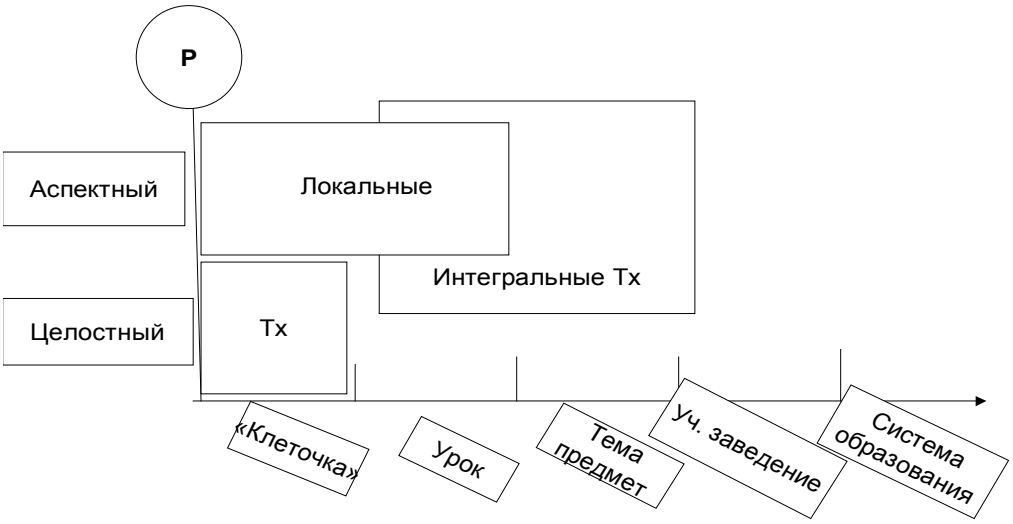


Рис. 1.1. Различие технологий по масштабу

4. Учет приведенных моментов возможен только в том случае, если опираться на выявленные в настоящее время в педагогике объективные закономерности образовательного процесса[16]. Мы уже привели вытекающее из законов педагогики требование фиксировать шаги деятельности обучаемого, которая является непосредственным фактором, определяющим образовательный результат. Поскольку деятельность ученика исследуется педагогической психологией и, строго говоря, не является предметом педагогики (которая изучает деятельность преподавателя и совместную его деятельность с детьми), есть смысл войти в лоно педпсихологии и называться “образовательной технологией”, нежели остаться “педагогической” и пожертвовать рассмотрением шагов познавательной деятельности обучаемого.

[14] Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004.

[15] Скаткин, М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М. : Знание, 1971.

[16] Загвязинский, В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 24–35.

Педагогическая закономерность о целостности образовательного результата позволяет нам утверждать, что нет дидактической или воспитательной технологий, а есть единая образовательная, в качестве которой могут выступать технологии разных типов учебно-воспитательного процесса. Педагогическая деятельность не может быть нацелена только на понимание учебного материала, в ходе ее естественным образом реализуется и процесс формирования личности.

Таким образом, педагогическая технология ставит своей задачей рекомендовать последовательность шагов субъектов образовательного процесса, приводящих к запланированному образовательному результату. Выйти на технологический уровень – значит, выйти на абстрактное понимание сущностных сторон образовательного процесса, на использование необходимых и достаточных для получения образовательного результата средств.

Кроме того, не стоит ориентироваться на выявление алгоритма, достаточно алгоритмического предписания (А.С. Ланда).

Педагогическая технология в понимании, основанном на закономерностях, требует пересмотра научных оснований, традиционно используемых для описания (видения) учебно-воспитательного процесса, а также пересмотра регулятивов его эффективного осуществления. При известной противоречивости парадигм воспитания поиск их родственных глубинных оснований, которые и объясняют эффективность различных подходов, является главной целью ревизии научных основ. Такая метамодель образовательного процесса даст возможность управлять им, действительно обеспечивать заданный образовательный результат и может служить основой педагогической технологии в нашем понимании.

Понятно, что роль таких оснований должны играть не принципы обучения (воспитания), сформулированные на основе многовекового педагогического опыта и составляющие основу традиционной педагогики, а законы и закономерности образовательного процесса, на которых и строит свою теорию ПТх (см. рис. 1.2).

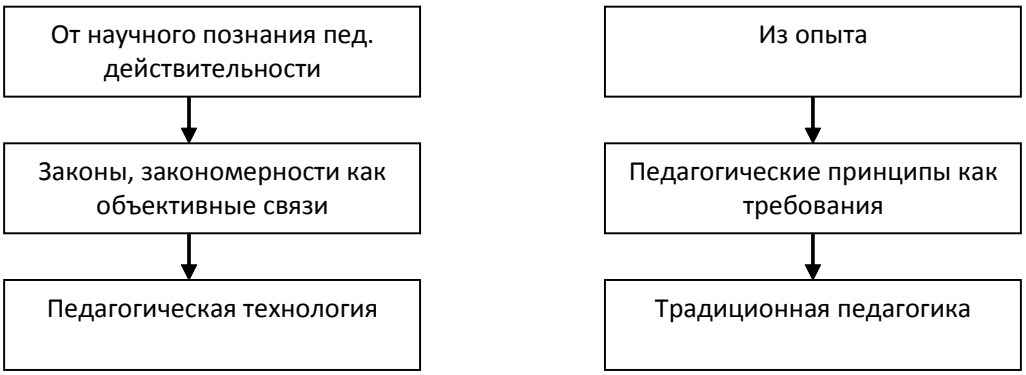


Рис. 1.2. Сравнение оснований традиционной педагогики и ПТх

Это раскрывает еще одну особенность технологического подхода в педагогике: не описательно-рекомендательный характер, а жёсткие указания, строго определяемые целевыми установками.

Иными словами, только законы как объективные незыблемые связи компонентов учебно-воспитательного процесса (и закономерности как устойчивые, часто повторяющиеся связи) могут явиться основой технологического подхода в педагогике, претендующего на гарантированное достижение заранее заданной образовательной цели.

Педагоги очень осторожны в выделении и формулировании законов педагогики. Признание состоятельности закона в педагогике фактически признает право педагогики считаться наукой.

Известна следующая формулировка законов педагогики[17]:

[17] Загвязинский, В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике... – С. 24–35.

1. Социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения.
2. Воспитывающий и развивающий характер обучения.
3. Обусловленность результатов обучения характером познавательной деятельности обучаемых, способом обучения.
4. Целостность и единство учебного процесса.
5. Единство и взаимосвязь теории и практики в обучении.
6. Единство и взаимообусловленность индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.

Попытаемся дать свои формулировки, устранив известное дублирование (например, 4-го и 2-го законов), выразив более понятно суть объективной связи компонентов образовательного процесса и результата, а также назвав их более мягко – закономерностями и сопроводив их необходимыми пояснениями:

1. Целостность и единство 3-х компонентов педагогического процесса: обучения, развития и воспитания.

Данная закономерность предполагает тесную взаимосвязь основных компонентов педагогического процесса, а также соответствующих им результатов, так что независимо от нас в классе одновременно происходит и обучение, и воспитание, и развитие. Отбросить что-либо невозможно, а искусственные попытки устранить одну из сторон процесса отрицательным образом влияют на эффективность других.

Сам же результат представляет собой единое целое обученности (О), воспитанности (В) и развитости (Р) (см. рис. 1.3). Пробелы в одном из них явно говорят о недоработках в другом.

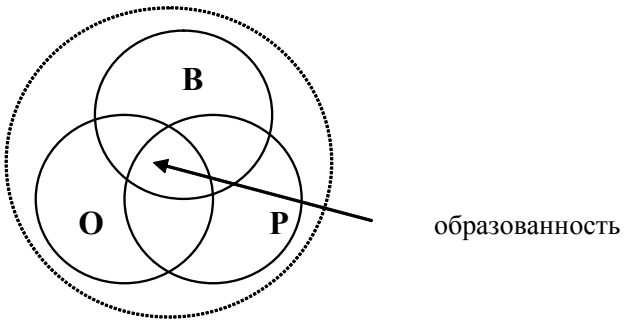


Рис. 1.3. Составляющие образования как результата

В соответствии с данной закономерностью, проявляющейся, в частности, в *целостном подходе*[18], при рассмотрении компонентов образовательного результата на разных уровнях и объединении всех сторон процесса в категории “тип педагогического процесса”.

Здесь следует отметить, что существует, вероятно, правомерная, но альтернативная точка зрения, что в формировании человека параллельно протекают обучение, воспитание (в узком смысле слова), развитие и образование как самостоятельный, независимый процесс, заканчивающийся оформлением уникального “образа” человека, потенциально заложенного в него и стремящегося к своему воплощению.

2. Средством, непосредственно обеспечивающим образовательный результат (Р), является деятельность (Де) учащегося.

$$[P] = F\{\text{ Де } \underline{\text{учащегося}}\} \tag{1.1.1}$$

[18] Ильин, В.С. Формирование личности школьника. Целостный процесс. – М. : Педагогика, 1984.

В аудитории, где педагог прекрасно изложил материал с использованием одних и тех же методов (для всех), мы всегда имеем разброс знаний, сформированных навыков, так как каждый работал по-своему; в конечном итоге характер деятельности ученика, в частном случае его познавательной деятельности, обуславливает результат обучения.

3. Образовательный результат складывается в процессе интериоризации внешних действий человека и, в первую очередь, коллективных действий, в которых он участвует.

Данное положение опирается на апробированную теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), подтверждающую фундаментальный закон развития высших психических функций человека (Л.С. Выготский). Оно указывает на природу формирования сознания человека, его знаний, мыслительных умений. В голове ребенка может быть только то, что прежде было предметом его механических, вещественных манипуляций, а ранее – результатом разделения труда.

Еще Л.С. Выготский разъяснил, что интеллектуальный рост является продуктом как внутренних, так и внешних, то есть социальных, процессов. Он предположил, что более высокий уровень мышления возникает из взаимоотношений или, проще сказать, диалога между людьми. "Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка"[19].

Приобретение личного опыта, таким образом, не может происходить без практических действий человека над познаваемым предметом, и он должен знать, какое место занимают они в социальном опыте. Так, научиться пилить дрова можно только в паре; осознанно управлять станками – только после того, как этот станок изготовлен именно для этой работы, кто-то предоставит вам специальным образом выполненную заготовку, снабдит технологической картой, разработанной другими. Если говорить не о навыках, а о формировании способа деятельности, то оно может произойти только в коллективной практической деятельности. При современном объеме опыта, который должно усвоить новое поколение, специально организованное обучение – единственный путь его передачи. Суть обучения – в организации коллективной практической деятельности и способствовании её быстрейшей интериоризации, а не в показе образцов действий для копирования и тем более не в сообщении новой информации.

4. Эффективность образования, включая правомерность его целей, содержания, предъявленного обучаемым, методы и формы организации их работы, определяется действующими в данных условиях социальными запросами.

Данный закон, лаконично названный в учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого "законом социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения"[20], фактически утверждает, что забегание вперед в постановке целей образования, еще не востребованных обществом, например воспитание свободной творческой личности, как и отставание от социального заказа, формирование личности вчерашнего дня, обречены на провал. Этому будет способствовать многочисленные негативные реакции родителей и администрации, трудности дидактического обеспечения, неприятие коллег и т.д. Любой педагог, предлагающий нестандартную педагогическую практику, должен отдавать себе отчет в том, что может быть не всегда принят обществом.

Второе примечательное следствие закона – скрытая связь целей образования, трактовки предлагаемого содержания, методов обучения (воспитания). Уместно вспомнить слова К. Маркса о том, что "цель как закон определяет все последующие действия человека". Становится логичной зависимость выбора методов обучения, дидактической обработки

[19] Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – С. 387.

[20] Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 197.

учебного содержания, характера познавательной деятельности ученика от фиксированной цели, что как раз в духе педагогической технологии.

Суммируя сказанное, выразим эту связь компонентов процесса обучения “формулой” ПТх (рис. 1.4). Учитывая неразрывность процесса обучения, воспитания и развития, то, что законы педагогики справедливы к целостному процессу, охватывающему указанные его составляющие, можно экстраполировать представленную “формулой” модель взаимосвязи обучения-учения-результата на весь образовательный процесс и записать её через деятельность субъектов педагогического процесса. Считаем возможным это сделать ещё и благодаря особенности обучения, отмеченной классиком целостного подхода В.С. Ильиным: “единство компонентов ... системы учебных и воспитательных процессов задаётся прежде всего обучением”[21] в силу его большего влияния на “характер деятельности школьника” (на формирование основного способа деятельности в нашем понимании – *В.Ю.*).

Рис. 1.4. “Формула” педагогической технологии, представляющая модель педагогического процесса

Следующим краеугольным камнем в научной базе технологического подхода в педагогике является деятельностный подход. Основателями его в отечественной психологии являются Л.С. Выготский, Р.Л. Рубинштейн, в дидактике – Л.В. Занков, В.В. Давыдов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, в теории воспитания – А.С. Макаренко, И.П. Иванов. Подход рассматривает деятельность как призму видения всего в педагогике: и процесса, и результата, и учебного содержания. Приведем основные положения деятельностного подхода:

1. О результате образования.

Мы рассматриваем содержание образования вслед за И.Я. Лернером[22] не с точки зрения отрасли деятельности (то есть не говорим о результатах изучения отдельных тем, даже предметов), не с точки зрения различных видов деятельности (познавательной, практической, коммуникативной и т.д.), а с точки зрения строения деятельности, способа деятельности, который должен освоить ученик. Причем осваивать его человек может на любом предметном материале, более того, степень или глубина овладения содержанием зависит от того, насколько он сможет применить данный способ деятельности к освоению предмета. Миссия школы состоит в передаче накопленного человеческого опыта как в плане предметной широты, так и в плане формирования людей, способных его воспринять и развить. Речь здесь должна идти не о содержательно-предметном наполнении образованности, а о составе, педагогическом строении любого опыта.

Учебное содержание, или содержание образования (СО), с которым мы идем к ученику, представляют собой социальный опыт. Результат образования (Р) по природе своей является совокупностью освоенных способов деятельности (Де).

$$CO = \text{Социальный опыт} = \sum \text{способов Де} = [P] \qquad (1.1.2)$$

Известно описание эксперимента, когда студентам ЛЭТИ было предложено после двухнедельных зимних каникул пересдать один экзамен зимней сессии. Результаты оказались более чем плачевными, но они стали нулевыми в мае на третьей стадии эксперимента. Как тут не вспомнить выражение: “Образование – это то, что осталось у человека после того,

[21] Ильин, В.С. Формирование личности школьника... – С. 15.

[22] Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

как он все забыл". Истинным результатом образования является не чистая информация, которую нормальный ум стирает за две недели, а опыт как освоенный способ деятельности, в составляющие которого входят знания, вращенные в способы деятельности и умение выполнять их. Я не помню формулу квадрата суммы двух чисел, но я знаю способ вывода ее[23], и этот опыт всегда при мне.

2. О "механизме", формирующем результат образования.

Второе положение деятельностного подхода идентично 2-ой закономерности педагогики.

$$[P] = F\{\text{Де } \underline{\text{учащегося}}\} \tag{1.1.3}$$

Нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме деятельности самого учащегося.

3. О строении самой деятельности.

В этой части деятельностного подхода мы должны представить идеальную модель деятельности. Согласно принципу психофизического единства, деятельность должна рассматриваться не как объективное природное явление, а как проявление человеческой психики, отражение работы мозга, на что однозначно указывает функциональная физиологическая система П.К. Анохина[24]. На основе ее В.Д. Шадриковым разработана общая архитектура психологической системы деятельности[25], не противоречит ей и общая теория учебной деятельности В.В. Давыдова, который указывает, что овладение деятельностью, в частности учебной деятельностью, предполагает умение выполнять в определенной последовательности действия, логично следующие друг за другом. Структура деятельности не является абсолютной, "содержание целостной деятельности соотносимо с существенными признаками потребностей, мотивов (личности – ..), с процессом определения их предметного содержания"[26], то есть зависит как от предмета деятельности, так и от субъекта ее.

Можно выделить основные, чаще всего наблюдающиеся, а может быть и обязательные составляющие деятельности (см. рис. 1.5):

1. Мт – мотивация, фиксация своих потребностей, мотивов деятельности.
2. Ц – целеполагание, определение целей своей собственной деятельности.
3. И – понимание информации, самостоятельные шаги обучаемого, направленные на это, включая обдумывание и составление собственных представлений.
4. Г – формирование обобщенного, абстрактного понимания осваиваемого материала, понимание сути, иногда прорыв в новое знание; в решении частной задачи этот этап означает решение ее в общем виде, освоение метода решения такого типа задач и представляет собой теоретическое знание и построение содержательных абстракций.
5. М – моделирование, любое наглядное представление своего понимания.
6. К – конкретизация того, что понято и зафиксировано в модели, с полной или неполной аналогией первоначальному примеру.
7. П – планирование действий, направленных на практическое достижение целей и производимое с учетом нового теоретического знания.

[23] Составляющими этого знания являются:
– возвести во вторую степень – значит, повторить сомножителем 2 раза;
– (a+b)Ч(a+b)=aa+ab+ba+bb

[24] Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональной системы. – М. : Медицина, 1975.

[25] Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. – М. : Логос, 1994.

[26] Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – С. 25.

8. Р – реализация или собственно практическая деятельность, во время которой происходит возврат к предыдущим мыслительным этапам и осуществляются последующие.

9. Кд – контроль действий для их правильного операционного выполнения.

10. Кпл – контроль плана или последовательности действий и коррекция их на узловых позициях.

11. Кр – контроль результата, что фактически представляет контроль достижения цели деятельности; во время контроля происходит интенсивная "подчистка" всех предыдущих этапов, часто возврат и перестройка их (см. схему).

12. Оц – оценивание степени удовлетворения личных интересов деятельности.

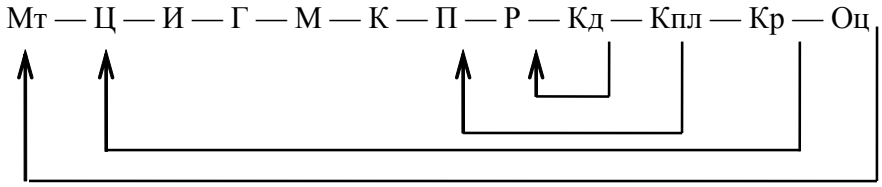


Рис. 1.5. Этапы деятельности

Наиболее полную структуру деятельности В.В. Давыдов называет *полноценной* учебной деятельностью (ПУД) и утверждает, что если она выполняется без пропусков, то результат получается полноценный и в смысле освоения способа деятельности, понимания сферы, и в смысле личностных характеристик учащегося. Выпадение элементов из ПУД, например при подмене целей учащегося целями преподавателя, при планировании деятельности ребенка педагогом, делает деятельность чуждой ребенку, отчужденной. Такой "скол деятельности" порождает ущербную личность.

В работе сделан акцент на обучение, но нам представляется, что найденные сущностные стороны учебного процесса позволяют осуществить технологический подход и к воспитательной сфере.

1.2 Основные составляющие педагогического процесса. Модель образовательного результата

Соотношение действий педагога, деятельности обучающегося и образовательного результата было приведено выше на рисунке 1.4. На нём показано, что деятельность ученика жёстко связана с результатом (согласно закономерности педагогики о средствах, непосредственно его обеспечивающих), и то, что деятельность педагога только влияет на процесс учения, способствуя проявлениям соответствующих ему характеристик образовательного результата. Данная "формула ПТх" может рассматриваться и как модель педагогического процесса в целом. Понятно, что для действенности педагогической технологии важно "схватывание" именно этих ключевых составляющих педагогического процесса. Необходимо определить их проявления, их содержательные компоненты и уровневые особенности, которые подтвердили бы строго определённую, закономерную их связь, а значит, послужили бы основой для педагогической технологии, гарантирующей результат.

В настоящем разделе рассмотрена первая составляющая – результат.

Образовательный результат трактуется в литературе по-разному: как ЗУНы, как компетенции, как качества личности, как личность в целом. Всё перечисленное является результатом образовательного процесса, прямым или опосредованным, однако соотношение

между этими его проявлениями не определено. Уточнение понимания образовательного результата особенно важно для построения технологий, которые по определению призваны гарантировать результат.

Образовательный результат как важнейший элемент технологии и составляющей модели педагогического процесса не может быть представлен без рассмотрения современного социального заказа к сфере образования. Признанными ориентирами в целях российской системы образования являются формирование у выпускника творческого мышления, развитие коммуникабельности, толерантности, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации, а также способности к сознательному и ответственному выбору. Речь идёт не просто о новых актуальных качествах личности, а о качественно новой личности, личности другого уровня.

При несомненной важности поиска адекватного содержания образования большую проблему представляет вопрос о структуре образовательного результата. Появление как альтернативы ЗУН-овскому несомненно прогрессивного компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская), нацеленного на фиксацию и обеспечение более полного, личностного и социально интегрированного результата, пока не решает проблему. Нет в теории дидактики общей структурной модели образовательного результата, в которой нашли бы отражение запросы практиков, востребующие новые грани личности, и не потерялись бы старые, нет шкалы, по которой можно было бы различить традиционный и новый образовательные результаты, отсутствует целостная модель образовательного результата в теории педагогики.

Другой стороной проблемы является разработка действенных рекомендаций по достижению типового, не привязанного к конкретному предметному содержанию, образовательного результата. Здесь внимание педагогов обращено на технологии. Призыв В.В. Серикова, В.А. Сластёнина строить "законосообразные", то есть основанные на закономерностях педагогики, технологии оправдан, так как только в этом случае они гарантируют результат.

Закономерность "***целостность и единство 3-х компонентов педагогического процесса: обучения, развития и воспитания***" предполагает тесную взаимосвязь основных компонентов педагогического процесса, а также соответствующих им результатов. Сам же результат представляет собой единое целое обученности, воспитанности и развитости.

Согласно другой закономерности ***образовательный результат определяется деятельностью ученика***. Это проиллюстрировано моделью педагогического процесса (рис. 1.4), представляющей соотношение основных его составляющих. Наш анализ показывает, что, несмотря на признание данного положения, оно не в полной мере учитывается при проектировании педагогического процесса. Так, под результатом понимаются знания и умения, "способность к абстрактному мышлению", "творческая самостоятельность", "личность и её способности". Деятельность учащихся трактуется как работа по изучению материала, выполнение практического задания, ответы на вопросы учителя. Деятельность учителя представлена через методы обучения (рассказ, решение задач, организацию групповой работы и т.п.). Эти проявления основных компонентов педагогического процесса не связаны между собой строго определённо, поэтому не могут быть основой для технологии.

Миссия школы состоит в передаче накопленного человеческого опыта как в плане предметной широты, так и в плане формирования людей, способных его воспринять и развить. Мы говорим не о содержательно-предметном наполнении образованности, а о составе, строении любого опыта.

Согласно ведущей концепции содержание образования в настоящее время рассматривается как комплекс элементов социального опыта (представлена И.Я. Лернером, М.Н.

Скаткиным в 1965 году и анализируется нами по книге И.Я. Лернера[27]). Социальный опыт понимается как совокупность деятельностей, каждая из которых предполагает наличие цели, средств, способов и результата. Для осуществления деятельности человек должен обладать знаниями о мире и способах деятельности, иметь опыт использования их. К этому обоснованно добавляется опыт творческой деятельности для совершенствования культуры и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, обеспечивающий принятие человеком целей данной деятельности, наличие мотивов ее. Таким образом, выстраивается, четырехэлементная структура содержания образования и образовательного результата.

Данная концепция не лишена некоторых несоответствий. Это отмечает и Э.С. Дзуцев[28], обозначив проблемы, решение которых фактически обеспечивается нашим подходом к элементам содержания образования (ЭСО), впервые изложенным в 1986 году[29]. В качестве проблем названа недостаточная обоснованность четырехкомпонентной структуры социального опыта и неясность методик передачи их в учебном процессе.

Представляя в своей совокупности деятельность, элементы содержания образования должны быть неразрывно связаны, являть собою целостное образование с обязательным и постоянным перечнем компонентов, соответствующих элементам структуры человеческой деятельности. Такое положение нарушается в предложенных И.Я. Лернером элементах: человек получил образование, но не обладает опытом творческой деятельности. Мы предлагаем рассмотреть творчество как определённый уровень развития феномена деятельности, то есть в теоретической модели ЭСО должен быть предусмотрен элемент, из которого оно развивается. На роль этого элемента может претендовать только мышление.

Традиционно выделяют репродуктивное и продуктивное (активное, самостоятельное, творческое) мышление, последнее является высшей стадией развития мыслительных действий. Поэтому правильнее обозначать его не как самостоятельный элемент содержания, а как следующий (творческий) уровень сформированности элемента “мышление”. Доводы, которые И.Я. Лернер приводит в пользу выделения опыта творческой деятельности как самостоятельного элемента (относительная независимость его от других элементов, социальный заказ на повсеместное создание качественно новых объектов и способов деятельности) с тем же успехом можно привести для обоснования творчества как высшего уровня мыслительных действий.

Необходимо также учесть, что внутренний план сознания формируется только в процессе интериоризации. При освоении опыта деятельности (2-й элемент СО) параллельно практическим действиям формируются и интеллектуальные, их можно рассматривать как подэлемент опыта осуществления определённой деятельности.

Следующая неточность концепции содержания образования И.Я. Лернера касается взаимосвязи элементов. Первым основанием для их разделения автор считает специфичность содержания. Однако известно утверждение С.А. Шапоринского об отсутствии принципиальной разницы между знаниями и умениями[30]. Отождествляет их и В.П. Беспалько, выделяя уровни сформированности знаний: “знания-знакомства”, “знания-копии”, *“знания-умения”*, “знания-трансформации”, то есть существует уровень знаний, который полноценно проявляется только в практической деятельности, более того, практическое их использование (освоение опыта осуществления способов деятельности) делает знания “знаниями-

[27] Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981.

[28] Дзуцев, Э.С. О педагогическом содержании категории “деятельность” // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 84–86.

[29] Юдин, В.В. Элементы содержания образования как единое целое // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград : ВГПИ, 1986.

[30] См.: Шапоринский, С.А. Вопросы теории производственного обучения: Проф-педагогика. – М. : Высшая школа, 1981.

умениями”[31]. Надо говорить не о взаимосвязи, а об единении элементов, рассматривать знания и способы деятельности, включая и познавательные, как компоненты единого целого. Это требование должно быть справедливо для всех элементов содержания, но в рамках определенного уровня их сформированности. Выделение ЭСО без указания уровней не решает проблему их систематизации.

Основанием для выделения различных уровней ЭСО является характер познавательной деятельности учащихся (их активность), обеспечивающей их формирование. Автор фундаментального труда по активности познавательной деятельности Т.И. Шамова различает в ней две стороны: напряженность интеллектуальных сил и отношение учащихся к познавательной деятельности, проявляющиеся на различных уровнях (воспроизводящем, интерпретирующем, творческом)[32]. Опираясь на результаты нашего исследования, выделяем еще одну значимую сторону познавательной активности – направленность на соединение теоретических знаний и практического опыта. К указанным трем уровням активности добавляем нейтральный, обладающий своей характеристикой познавательной деятельности, обеспечивающий формирование знаний-знакомств (подробнее см. табл. 3 в §2 настоящей главы).

Повторяясь, определенный уровень отношений личности к познавательной деятельности (и деятельности вообще) закрепляется в соответствующем опыте эмоционально-ценностного отношения личности к действительности, преобразуется в ценности личности, мотивы её деятельности, цели конкретных её действий. Такая связь является гипотетической, доказательство её даст еще один довод в пользу единства ЭСО.

Апробированность разбивки познавательной деятельности (ПД) по уровням, связь её с результатами обучения, объективность существования 4-х уровней знаний и отмеченное единство ЭСО позволяют уверенно разбивать их и, следовательно, опыт человека по уровням (см. табл. 1.1).

---

[31] Беспалько, В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М. : Высшая школа, 1970.
[32] Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982.

Таблица 1.1

Характеристика ЭСО и их уровней

Уровень освоения содержания образования	*Знания о мире, способах деятельности*	*Опыт деятельности*		*Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)*
		Материализованный	*Интеллектуальный*	
I. Ознакомительный	Знания-знакомства	Несформированная деятельность, неуверенные действия	Ассоциации (ассоциативное мышление)	Бытовые потребности
II. Формальный	Репродукция, знания-копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Получение одобрения, послушность
III. Сущностный	Сущностные знания (умения)	Умения	Самостоятельное мышление	Личная убежденность в целесообразности деятельности
IV. Творческий	Знания-трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Возможность саморазвития
V. Субъектный	Личностные смыслы содержания	Деятельность по собственной программе с авторским почерком	Когитальное мышление, рефлексия	Потребность в самореализации

Примечание:

- под ассоциативным мышлением понимаются следующие мыслительные действия: восприятие, частичное воспроизведение, регуляция движений;
- под формальным – распознавание образов, понимание, запоминание, контроль действий;
- под самостоятельным – сравнение, классификация, выявление и понимание сути, установление взаимосвязи, абстрагирование, планирование;
- под творческим – диалектический анализ, мысленный эксперимент, навыки самообразования;

в мышлении на субъектно-ориентированном уровне ведущим становится рефлексия и когитальное мышление (В.П. Зинченко).

Функция последнего элемента содержания образования – в направлении деятельности человека, поэтому в этой графе выделены ключевые стороны отношения к действительности, приводящие личность в движение: ее потребности и мотивы деятельности. Приведенное в табл. 1.1 описание мотивов ориентировочно, но не противоречит характеристике соответствующего уровня отношения к учению (сторона познавательной деятельности по Т.И. Шамовой).

Опыт творческой деятельности, ядром которой является творческое мышление человека, возможен, как видно из таблицы, только на IV-м уровне овладения ЭСО.

Связь ЭСО по уровням их сформированности проявляется на практике. Так, исследователи Восточной Германии свидетельствуют, что студентам с творческим мышлением присущи глубокие и обширные знания, "склонность к исследовательской работе по мотивам её необходимости обществу", "развитая социальная направленность", "стремление к самосовершенствованию"[33].

"Если школьнику удается самостоятельно и творчески применить полученные знания, это говорит о приобретении им качеств личности, соответствующих цели обучения", – замечает В. Нойман[34].

Элементы содержания образования, неразрывно связанные друг с другом по уровням, характеризуют в своем единстве глубину освоения человеком социального опыта, выражающуюся в соответствующем уровне деятельности (внешней – материальной и внутренней – интеллектуальной), уровне восприятия действительности и собственного её преобразования. В этом смысле творчество – целостная характеристика личности, её знаний, способностей, подходов к решению своих проблем, морали, это – уровень личности, и достигнуть его нельзя лишь обеспечением глубоких знаний (творческих) или формированием способности решать нестандартные задачи.

Поскольку содержание образования на определённом уровне представляет собой единое целое, оно должно обладать интегративными свойствами. Здесь наше внимание обращено на мышление индивида, которое с позиций деятельностного подхода является слепком предметной деятельности. В нем выделяются содержательная, операционно-функциональная, мотивационная стороны (В.Д. Шадриков), включающие знания о мире и способах деятельности, образы, ощущения, получаемые человеком в ходе их осуществления; мыслительные умения; мотивы деятельности, эмоционально-ценностный опыт личности вместе с её потребностями. Все это, органически сплетаясь, дает конкретную характеристику мышления человека. В мышлении, как в капельке, отражаются все элементы содержания образования, что и определяет роль мышления как целостного свойства усвоения определенного его уровня.

Мышление как интегративный компонент содержания образования определяет и ключевой элемент его каждого уровня, и критерий сформированности уровня. Так, память и понимание рождают в основном знания; анализ, планирование – умения, осознанную деятельность; творческое мышление формирует привычку к собственной мыслительной деятельности. Следовательно, ключевой ЭСО на I-м уровне – первичные образы, на II-м – умения, на III-м – творческое мышление, а на IV-м – ценности (примечательна в этом плане "педагогика ценностей" Г. Батищева[35]). Ключевые ЭСО по уровням выделены в табл. 1 фоном.

И.Я. Лернер отстаивает четырехкомпонентную структуру содержания образования, которая представляет всё пространство социального опыта или культуры. Определив социальный опыт как совокупность исторически накопленных деятельностей[36], автор рассматривает "отдельный акт целенаправленной деятельности" (в частности учебной – *В.Ю.*) как единицу, в которой передается содержание деятельности вообще. Это соответствует деятельностному подходу и пониманию под результатом образования *опыта* личности, имеющего деятельностное строение. Материализованная (внешняя) деятельность свертывается во внутреннюю – интеллектуальную, имеющую подобную структуру. На разных уровнях структура опыта сохраняется, но имеет различное наполнение элементов. Чтобы отличить один уровень освоения обобщенной деятельности от другого, целесообразно

[33] См.: Современная высшая школа. – 1982. – № 3.

[34] Нойман, В. Основные этапы урока // Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С. 55.

[35] Батищев, Г. Три типа педагогики // Учительская газета. – 1988. –14 апр.

[36] Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения... – С. 146.

использовать понятие *“способ деятельности”* как совокупность особенностей деятельности человека, типичной для освоения определенного уровня содержания образования или социального опыта. Этот термин был применен, хотя и без четкого определения, И.Я. Лернером и В.В. Давыдовым для обозначения абстрагированной от конкретного предметного содержания деятельности Способ деятельности не зависит от конкретного предметного содержания деятельности и характеризует соответствующий тип педагогического процесса, подробно описанные в главе II.

С другой стороны, образовательный результат является частью или проекцией социального опыта, выраженного в виде содержания образования, с которым мы идем к ученику. Нельзя не увидеть уровней его обобщения. Учебное содержание – конкретное содержание образования представляет собой педагогически отобранный и адаптированный социальный опыт, являющийся в свою очередь формализованным слепком культуры общества.

В ходе образовательной деятельности учащегося формируется образовательный результат, проявляющийся в сформированных знаниях, умениях, навыках, развитости мыслительных умений, личностных качествах, объединённых в компетентности и по природе своей являющиеся деятельностью, а в совокупности – освоенным опытом. Так, повторяясь в изучении разного материала, уровень его освоения закрепляется как устойчивый опыт ученика. Представляя собой единое целое, элементы содержания образования дают целостную характеристику и своему обладателю – ученику, в личности которого также можно найти отличительные особенности соответствующего уровня.

Интегрально опыт проявляется в **образованности** человека. Наглядно соотношение понятий представлено на рисунке 1.6.

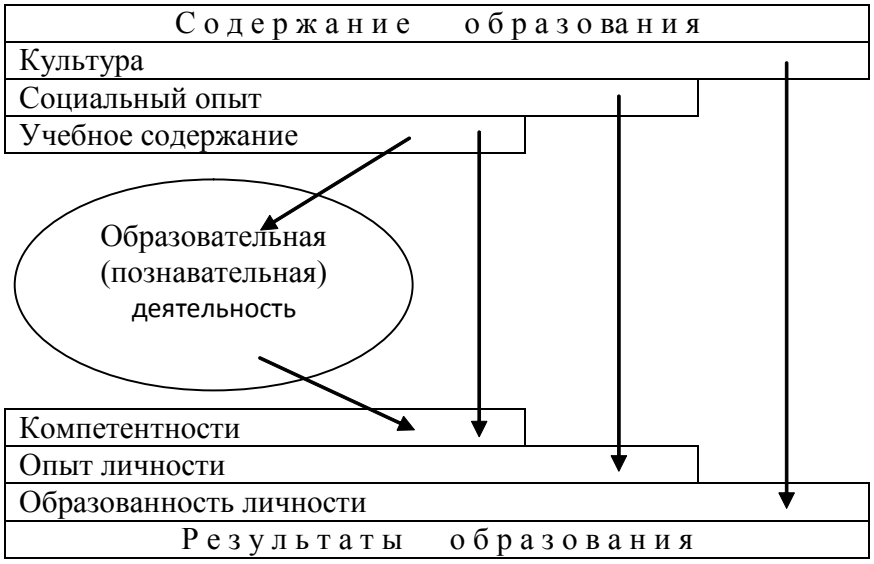


Рис. 1.6. Формы осваиваемого содержания и соответствующее отражение их в сознании учащегося

Способ деятельности целесообразно рассматривать как совокупность особенностей деятельности человека, типичной для освоения определенного уровня содержания образования или социального опыта, включающая в качестве своих элементов типичные мотивы вхождения в деятельность, устойчивый опыт осуществления основных ее этапов (целеполагание, поиск информации, переработка информации, планирование, контроль хода и результатов деятельности и оценивание).

Доминирующий у человека способ деятельности говорит об уровне его образованности как наиболее полном проявлении образовательного результата. Здесь нами использовано

представление О.Е. Лебедева об уровнях образованности личности как результате образования. Под образованностью понимается способность личности определённым образом решать проблемы на основе использования социального опыта при одновременном расширении круга значимых проблем (Н.В. Рыбалкина). Критерий образованности как обобщенной характеристики личности – её типичное отношение к собственной деятельности (позиция).

Показателем уровня образованности выпускника в её деятельностном проявлении нами предложено рассматривать позицию личности (в близком к термину "социальный статус" понимании В.С. Мерлина[37]). Мы используем здесь позиции "формального исполнителя", "грамотного специалиста", "творца" и "субъекта собственной деятельности" как интегральные характеристики человека, который, по В.И. Слободчикову, является "целью, содержанием и основным критерием эффективности образования"[38]. Таким образом, способ деятельности в силу своей переносимости на различные сферы становится базовым способом жизни.

Мы попытались интегрально представить образовательный результат разных уровней в виде целостной характеристики человека. Взяв за основу пять неразделимых проявлений человека (по В.И. Слободчикову[39]), мы опирались на сочетание двух из них: "человек – носитель предметно-практической деятельности" и "индивидуальность как уникальная самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности". В первом аспекте это – творец, профессионал, активно меняющий традиционные методики, в чем реализует свою познавательную потребность и амбиции на уникальность. Для человека, поднявшегося до субъектного уровня опыта, характерным является то, что он – субъект собственной деятельности.

Таким образом, в ходе образовательной деятельности (в частности, одной из её форм – учебной) происходит формирование целостного образовательного результата (компетентностей, или опыта определённой деятельности), который соответственно проявляется в определённом стиле деятельности и культуре личности. Уровень (глубина) конкретного результата рождает и соответствующий уровень личности. Можно выделить среди характеристик образовательного результата показатели и критерии определённого уровня сформированности новообразований в человеке (см. табл. 1.2).

---

[37] Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.

[38] Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М. : Школа-пресс, 2000.

[39] См.: Там же.

Таблица 1.2

Степени общности образовательного результата и их проявление в разных типах ПП

Степень общности содержания образования	*Соответствующий образовательный результат*	*Показатель уровня результата (для разной степени его общности)*	*Критерий сформированности результата (для разных уровней педагогического процесса)*			
			ФР	*СР*	*Пр*	*СО*
Программное содержание (учебный материал)	Компетентность	Ключевой элемент содержания образования	Знания	Умения	Творческое мышление	Отношение к делу
Социальный опыт	Опыт учащегося	Способ деятельности	Формальный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный
Культура	Образованность (деятельностный аспект)	Позиция личности по отношению к деятельности	Формальный исполнитель	Грамотный специалист	Творец	Субъект своей деятельности

Примечание.

Типы педагогических процессов: ФР – формально-репродуктивный, СР – сущностно-репродуктивный, Пр – продуктивный, СО – субъектно-ориентированный.

Систематизация элементов содержания образования имеет своей конечной целью обоснованное руководство процессом обучения через правильный выбор методов обучения (МО), который должен вестись, исходя из необходимого уровня сформированности учебного материала, по схеме:

$$\text{ЭСО} \rightarrow \text{АПД} \rightarrow \text{МО} \tag{1.2.4}$$

Здесь уместно напомнить слова С.Л. Рубинштейна о том, что всякая попытка воспитателя-учителя “внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств”[40].

Представляя собой единое целое, элементы содержания образования дают целостную характеристику и своему обладателю – ученику, в личности которого можно найти отличительные особенности соответствующего уровня. Попытка этого сделана в сводной таблице (см. Приложение 4).

Освоение конкретного уровня содержания образования, по нашему мнению, обеспечивается реализацией соответствующего уровня познавательной деятельности, которая направляется педагогом через регуляцию действий, имеющих прямое отношение к технологии педагогической деятельности учащихся. При верности этой посылки важнейшее значение приобретает вопрос о том, как реализовать требуемый уровень познавательной деятельности.

Систематизация элементов содержания образования имеет своей конечной целью обоснованное руководство процессом обучения через правильный выбор методов, который должен вестись, исходя из необходимого уровня сформированности учебного материала и

[40] Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976. – С. 191.

более обобщённого проявления образовательного результата, в частности образованности личности.

1.3 Познавательная деятельность учащихся и методы её активизации

Известно, что обучение – двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя (преподавание) и деятельность учащегося (учение). Учение – организованная преподавателем целенаправленная, самоуправляемая, отражательно-преобразующая деятельность учащегося по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения (Т.И. Шамова). Причем, согласно традиционным методическим рекомендациям преподавание должно быть направлено не просто на передачу знаний, а на создание познавательных мотивов ученика, на совершенствование его познавательной деятельности от простого восприятия и запоминания учебной информации к самостоятельному ее добыванию.

Результаты обучения во многом определяются именно характером познавательной деятельности обучаемого. Наиболее полно этот характер определяется активностью познавательной деятельности (АПД) учащегося. Под АПД мы, подобно Т.И. Шамовой, понимаем основную характеристику учения, включающую напряжение интеллектуальных и физических сил ученика и его отношение к процессу познавательной деятельности (стремление к эффективному учению и мобилизацию нравственно-волевых усилий можно, по нашему мнению, считать характеристикой более общего понятия – отношения к учению). Опыт наших наблюдений за познавательной активностью студентов при изучении специальных и общетехнических предметов говорит о целесообразности выделения еще одной стороны АПД – практической направленности учения, типичной для профессионального обучения.

Разговор об АПД будет неопределенным без уточнения ее уровня. Наиболее полная классификация уровней АПД, известная нам, приведена в работе Т.И. Шамовой[41]: воспроизводящая, интерпретирующая и творческая активность. На каждом из них по-своему проявляются стороны познавательной активности, но главная ценность выделения уровней состоит в том, что уровень АПД учащегося обеспечивает соответствующий уровень формирования знаний. Здесь нельзя не вспомнить четыре уровня знаний, выделенные В.П. Беспалько, а также результаты обучения в виде элементов социального опыта, выделенные И.Я. Лернером и скорректированные нами. Мы надеемся, что представленное в § 1.2 разведение элементов содержания образования по уровням открывает полную картину соответствия уровней знаний с уровнями АПД, связь эта не противоречит основным положениям психолого-педагогической теории. Так, И.А. Фоминых выделяет три уровня познавательной активности обучающегося[42] (см. рис. 1.7). В них соответственно читаются уровни воспроизводящий, интерпретирующий и творческий, которые можно надстроить четвертым уровнем осознанной самореализации.

[41] Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982.

[42] Фоминых, И.А. Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2004.

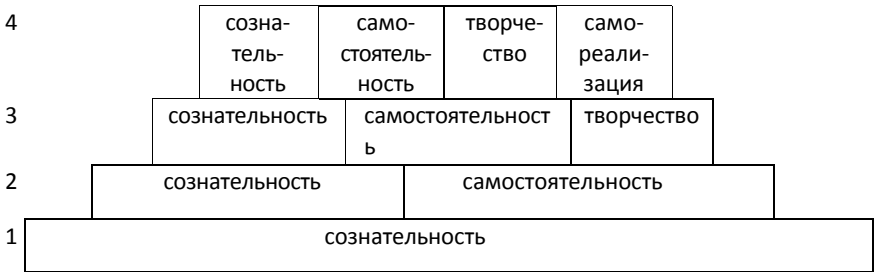


Рис. 1.7. Наполнение различных уровней познавательной активности обучающегося

Важнейший вопрос – как достигнуть указанных уровней формирования элементов образования, какими методами. Соотнесение методов обучения с уровнями усвоения знаний, умений, а также опыта творческой деятельности фактически предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в своей классификации методов по характеру познавательной деятельности[43]. Практика показывает, что связь метода обучения и уровня результатов обучения верна при фактической реализации предполагающегося уровня активности учения (см. рис. 1.8).

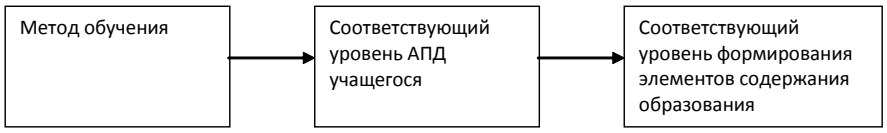


Рис. 1.8. Взаимосвязь методов обучения и результатов образования

Так, лабораторная работа, поставленная проблемно, реализуя интерпретирующий уровень активности, позволяет сформировать знания на уровне умений, сущностные знания.

Это соответствие позволяет, на наш взгляд, выделить еще один – четвертый уровень познавательной активности – “нейтральный”, дающий возможность формировать знания-знакомства. Как было показано в §1.1 настоящей главы, правильнее говорить об уровнях не только знаний, а целостного опыта.

Изложенное выше объясняет ошибочность положения И.Я. Лернера о выборе методов обучения по видам ЭСО[44]. Частичная достоверность его подхода объясняется фактическим использованием подхода уровневого. Так, первый элемент содержания, знания – ключевой элемент II уровня образования и, формируя его, мы фактически воспитываем этот уровень освоения деятельности. Под опытом осуществления способов деятельности подразумевались умения (III-й уровень), а мыслительные действия вообще заменены творческим мышлением (IV-й уровень). выбор метода обучения обусловлен не видом содержания образования, как принято считать, а требуемым уровнем усвоения его элементов (через реализацию необходимого уровня познавательной деятельности учащегося).

Но не только от метода обучения зависят его результаты, формирование знаний высокого уровня возможно только при сформированности всех элементов содержания на предыдущем уровне. “Усвоение знаний на разных уровнях их применения возможно лишь постольку, поскольку оно происходит в процессе усвоения содержания других элементов, поскольку усвоены эти другие виды содержания”[45]. Кроме того, формирование требуемого уровня обученности зависит от сформированности необходимых познавательных умений, обеспечивающих необходимый уровень АПД учащегося[46]. Среди них: восприятие, соответствующее нейтральному уровню АПД, умение составить общее представление

[43] Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982.

[44] См.: Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981.

[45] Там же. – С. 93.

[46] Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976.

и запомнить информацию (воспроизводящая активность), умение выявить смысл, понять суть, установить взаимосвязь (интерпретирующая активность) и умение творчески обдумывать учебное содержание.

Соответствие методов обучения уровням активности познавательной деятельности отражены в таблице 1.3.

Обозначения методов обучения:

1 – объяснительно-иллюстративные;

2 – репродуктивные;

3 – проблемное изложение;

4 – проблемная беседа;

5 – эвристический метод;

6 – исследовательский метод.

Таблица 1.3

Характеристика активности познавательной деятельности учащихся на различных уровнях

Методы обучения	***Активность учения***			
	Уровень	***Характеристика сторон активности***		
		Напряженность интеллектуальных сил	*Отношение к учению*	*Практическая направленность*
	Нейтральный	Непроизвольное запоминание	Нейтральное	—
	Воспроизводящий	Внимание, формальное запоминание	Дисциплинированное при отсутствии интереса	Возможна по указанию педагога
	Интерпретирующий	Обдумывание	На основе познавательного интереса	Теория проверяется личным опытом
	Творческий	Самостоятельная продуктивная мыслительная деятельность	На основе познавательной потребности	Практика – толчок к изучению теории

На практике можно встретить немало примеров, когда результаты обучения не соответствуют ожидаемым. Основной причиной этого, на наш взгляд, может служить нереализованность требуемого уровня АПД либо из-за упущения преподавателя, либо из-за неподготовленности самого учащегося.

Поэтому возникают два вопроса:

1. Что значит “реализовать требуемый уровень познавательной деятельности”?

2. Что значит “учащийся не готов к данному уровню познавательной деятельности”?

Готовность к деятельности определенного уровня, вероятно, предполагает освоение содержания образования, соответствующего более простому уровню (например, овладение всеми мыслительными действиями, являющимися базой более сложной мыслительной работы). Это находит подтверждение и в работе О.Ф. Федоровой[47], обобщившей опыт работы педколлективов ПТУ по развитию творческого технического мышления учащихся. Она выделяет три этапа формирования умения самостоятельно решать нестандартные

[47] Федорова, О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1970.

технико-технологические задачи:

1. Формирование системы технических понятий.

2. Освоение решения типовых производственно-технических задач.

3. Решение учащимися творческих конструкторско-технологических задач.

Нетрудно заметить, что эти этапы фиксированы на ключевых ЭСО и последовательно продвигают ученика от II-го уровня овладения содержания образования к IV-му, им же соответствуют и методы обучения, рекомендуемые О.Ф. Федоровой на различных этапах.

Остановимся здесь подробнее на теоретической базе активизации познавательной деятельности учащихся.

Единственной базой построения объективно необходимых этапов учебно-познавательной деятельности учащихся в настоящее время является деятельностный подход к организации педагогического процесса, в свою очередь опирающийся на теорию учебной деятельности В.В. Давыдова. Правильное построение этих этапов невозможно без выделения уровней обучения, по которым наблюдается, как мы доказываем, соответствие методов обучения, активности познавательной деятельности и результатов обучения. Выделяют 4 уровня: непроизвольный, формальный, интерпретирующий, творческий с соответствующими им ассоциативными, формальными, сущностными, творческими результатами обучения.

Главным достоинством полноценной учебной деятельности (ПУД) является развитие теоретического типа мышления, реализация творческого уровня познавательной активности учащихся, причем формирование знаний отдельных фактов и умений подразумевается как побочный продукт.

Несомненно, учебный процесс нельзя ограничить творческой деятельностью учащихся и строить лишь на стратегии ПУД, что обосновывается следующим:

– необходимо формирование у учащихся широкого спектра мыслительных умений, обеспечивающих репродуктивную работу учащихся, классифицирование, сравнение, освоение индуктивного хода мышления, а также чистое запоминание;

– в качестве структурных элементов урок должен включать закрепление материала, выработку навыков, предполагающих другую последовательность этапов деятельности;

– этапы ПУД применимы к формированию понятий типа содержательных абстракций, которые далеко не охватывают всего содержания образования, а простые абстракции имеют другую технологию формирования;

– творческий уровень результатов обучения не является обязательным для всего содержания подготовки, значит есть потребность в познавательной деятельности, отличной от ПУД.

Более того, практическая реализация на уроке модели теоретической деятельности сопряжена со значительными трудностями работы учащихся (недостаточная сформированность базовых мыслительных умений, большие затраты времени на обучение), а также сомнениями учителей в целесообразности широкого применения ПУД, так как непосредственные цели обучения легче достигаются традиционными методами.

Таким образом, существующий в реальной практике учебный процесс, в противовес построенному на основе ПУД по В.В. Давыдову, необходим, но справедлива критика в его адрес: он препятствует формированию теоретического мышления и освоению правильной стратегии деятельности. Проблема состоит в том, чтобы решать перечисленные выше задачи, устранив негативные влияния.

Мы считаем это возможным через реализацию деятельности низких уровней с сохранением структуры полноценной деятельности. Наша гипотеза основывается на том, что теоретическая деятельность генетически вырастает из материализованной, проходя все уровни от формального до творческого. Каждый более высокий уровень расширяет перечень шагов и качественно преобразует содержание имеющихся, приближая их к творческому характеру.

Рекомендуемая последовательность познавательной деятельности учащихся апробирована в эксперименте, описанном в следующем разделе главы.

Тема активизации будет не закончена без рассмотрения соответствующих средств. Говоря о системе средств активизации учения (содержание учебного материала, формы, методы и приемы обучения, дидактические средства), сосредоточим внимание на методах и приемах обучения, а по остальным компонентам только покажем характер их влияния.

Содержание учебного материала будет оказывать активизирующее влияние на познавательную деятельность при усилении его практического характера, связи его с имеющимся у учащихся опытом, если оно отвечает насущным запросам учащихся, если подается в интересной и доступной форме. Предпочтение отдается средствам обучения, позволяющим не только вызвать непосредственный интерес ученика к материалу, его непроизвольное внимание (реакция "а что там?"), но делающим изучаемое нагляднее, выявляющим скрытые стороны и отношения, что создает базу для более глубокой ПД учащихся. Формы обучения интересны в этом смысле тем, что каждая из них представляет простор для методов обучения, налаживающих самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Мощнейшим средством активизации ПД являются методы и приемы обучения. Возможность повышения познавательной самостоятельности заложена в классификацию методов обучения по характеру познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также в предлагаемую М.И. Махмутовым[48] систему бинарных методов обучения. Переход от объяснительно-иллюстративного метода к репродуктивному и далее – к проблемным предполагает рост АПД учащихся. Но реализация нового уровня активности возможна лишь в том случае, если учащийся усвоил все элементы содержания образования (результаты обучения) предыдущего и в первую очередь мыслительные умения. Кроме того, должны быть сформулированы мотивы предполагаемого характера обучения.

Решать задачу активизации ПД ученика необходимо на всех этапах урока: постановка цели, организация восприятия и осмысливание его, закрепление и применение его на практике, проверка и оценка усвоения (здесь имеется в виду информативно-сообщающее построение урока). Структура проблемного урока (актуализация необходимых для данного урока старых знаний, формирование нового понятия, способа действия, применение изучаемого[49]), сама по себе требует высокого уровня АПД на каждом этапе.

Основными средствами активизации ПД среди методов обучения являются методы организации самостоятельной работы и проблемное обучение, под которым понимается группа проблемных методов обучения от проблемного изложения до исследовательского метода[50].

Самостоятельная работа рассматривается как средство организации самостоятельной деятельности[51]. К методам самостоятельной работы относятся: работа с учебником, письменные работы, организация наблюдения, прослушивание объяснения учителя с целью ответа на предложенные вопросы. Все эти методы могут относиться к любому этапу обучения и реализовывать различный уровень АПД.

Наиболее распространенным средством обеспечения самостоятельной работы является решение задач, которые также можно разбить по уровням АПД, требуемой для их решения.

Необходимо также разделять внешнюю активизацию познавательной деятельности, рассчитанную на непроизвольное внимание (Вн) учащихся и на внеучебные мотивы ПД, и внутреннюю, формирующую познавательные мотивы и потребности (см. рис. 9). Пе-

[48] Махмутов М.И. Современный урок. – М. : Педагогика, 1985.

[49] См.: Там же.

[50] Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. – М. : Педагогика, 1975.

[51] Педагогика : учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое общество, 2000.

дагогика однозначно высказывается за более глубинные рычаги активизации: “Сегодня невозможно активизировать учебный процесс без опоры на принципы мотивации учения и труда”[52].

Познание возможно и без волевого усилия, непроизвольно, но такой нейтральный уровень активности породит лишь ассоциации и знания-знакомства.

Произвольное внимание всегда основано на мотивах, заставляющих напрягать волю. В случае воспроизводящей активности, когда работает только память ученика, вполне достаточно внеучебных формальных мотивов, например, любой ценой получить “пятерку”. Мотивы, не вытекающие из самого процесса учения, обеспечивают формальный результат.

Иное дело, когда наличествуют познавательный интерес, когда ученик увлечен самим учением, тогда мы вправе ожидать III-й, интерпретирующий уровень АПД и сущностный результат обучения. По-прежнему актуально звучат слова К.Д. Ушинского: “Учение, все взятое принуждением и силой воли, не будет способствовать развитию мыслительных способностей”[53].

Выход на IV-й уровень активности обучаемого связан с его естественным интересом к предмету в отличие от искусственного, привнесенного. Педагог может заинтересовать своим предметом любого ученика, в этом его сила, но и слабость: мы теряем индивидуальность человека, не учитываем его предрасположенность к той или иной области. Как правило, природу трудно обмануть, и потребность познавать формируется у учащегося по отношению к действительно “своим” предметам, в них он и творит.

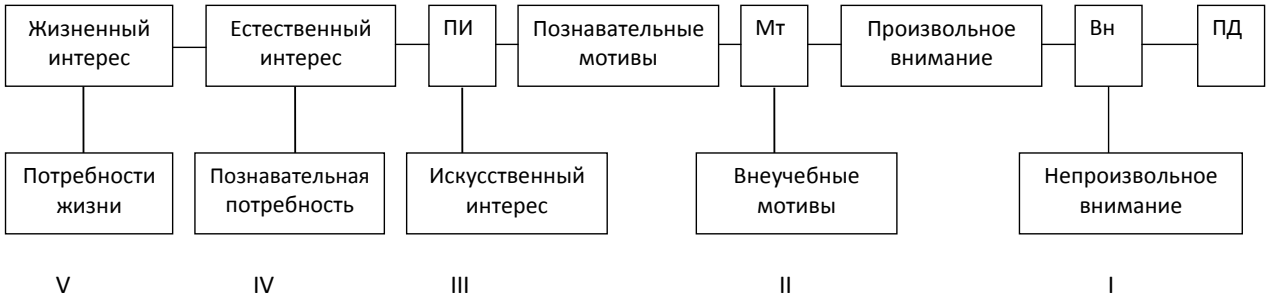


Рис. 1.9. Пути активизации познавательной деятельности учащихся, разнесенные по уровням активности

Обозначения: ПД – познавательная деятельность;
Вн – внимание;
Мт – мотивы;
ПИ – познавательный интерес.

Уровни активности: I – нейтральная;
II – воспроизводящая;
III – интерпретирующая;
IV – творческая;
V – личностная.

1.4 Взаимообусловленность компонентов педагогического процесса как основа педагогической технологии

Зафиксировав основные составляющие педагогического процесса (рис. 1.4), положенные в основу содержательных компонентов ПТх, уточним их соответствие.

Известна структура опыта как образовательного результата и особенности его компонентов на разных уровнях. Стороны активности и шаги соответствующего уровня деятельности ученика определены. Конкретные методы обучения как внешнее оформление

[52] Махмутов, М.И. Современный урок... – С. 68

[53] Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1907. – С. 342.

деятельности преподавателя четко ложатся в рамки приведенной классификации их по степени самостоятельности учащихся. Это позволяет приступить к разработке уровневых технологий.

Связь метода обучения с уровнем АПД и с формируемыми элементами содержания образования не является жёсткой. Среди факторов, влияющих на нее, выделяются следующие:

1. сформированность всех элементов содержания образования данного уровня;
2. включенность ученика в развернутую учебную деятельность (по В.В. Давыдову);
3. позиция учащегося (отношение его к преподавателю и учебно-воспитательному процессу);
4. внеучебные контакты, влияния;
5. сиюминутные настроения и др.

Понятно, что здесь можно выделить основные и косвенные факторы, усиливающие или ослабляющие действие основных. Нами подробно исследовалось влияние первого и второго факторов.

В ходе исследования мы разработали последовательность и содержание обязательных этапов познавательной деятельности учащихся на всех четырех уровнях активности, взяв в качестве базовых следующие шаги ПУД: “Мт” – мотивация, “Ц” – целеполагание, “И” – понимание информации, “Д” – оперирование информацией, “М” – моделирование, “Ф” – формирование теоретических абстракций, “К” – конкретизация, “Пл” – планирование, “Кд” – контроль деятельности, “Кр” – контроль результата, “Оц” – оценивание.

Гипотетическая последовательность этапов деятельности на интерпретирующем уровне включала: “Мт” – изучение вопроса, “Ц” – анализ и возможную коррекцию предложенной цели, “И” – поиск сущностных сторон явления, “Д” – обобщение, “М” – фиксацию обобщенного отношения, (“Ф” – отсутствует), “К” – подтверждение адекватности ситуации и теории, “Пл” – коррекцию плана под ситуацию, “Кд” – контроль плана, “Кр” – анализ правильности результата, “Оц” – оценивание степени понимания изученного вопроса. Эксперимент, предпринятый для проверки справедливости этой последовательности шагов, включал три потока:

“А” – традиционный учебный процесс, обеспечивающий формирование сущностных понятий в ходе объяснения учителя и охватывающий в принципе лишь этап “И”;

“С” – экспериментальный поток, включающий проверяемые этапы учебной деятельности на интерпретирующем уровне полностью;

“В” – то же, исключая шаги “Д” и “М”. Этот поток “В” был введен для того, чтобы проверить значимость двух этапов, предположительно ключевых для 3-го уровня учения (см. табл. 1.4).

Таблица 1.4

Этапы познавательной деятельности, реализуемые в различных потоках эксперимента

Этапы	Мт	Ц	И	Д	М	Ф	К	Пл	Кд	Кр	Оц
Поток «А»			+								
Поток «В»	+	+	+				+	+	+	+	+
Поток «С»	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+

Эксперимент был организован на базе средней школы по предмету “Физика” (тема “Механическая работа”). Наблюдение, видеозапись уроков и анкетирование учащихся показали, что намеченные этапы учебной деятельности были реализованы в потоках полностью.

Для проверки результатов обучения была составлена контрольная работа, включавшая 3 задачи. Первая, репродуктивная задача, требовавшая подсчета величины механической работы в стандартной ситуации, не вызвала затруднений учащихся и свидетельствовала о достижении первоначального уровня понимания материала во всех потоках.

Вторая задача проверяла наличие сущностных представлений учащихся о механической работе. Процент правильных ответов с выделением существенных черт понятия (объект, сила, движение) и обозначением их в своих примерах был самым высоким в классе “С” – 42% и уменьшался в “В” и “А” – соответственно 22% и 15%.

Умение применять знания как существенное качество интерпретирующего уровня обучения проверялось в третьем задании, где учащимся было предложено составить свою задачу на принцип сохранения количества работы. В классе “С” было 26% правильных ответов против 2% в классах “А” и “В”.

Задачи сущностного уровня свидетельствуют о том, что он в большей степени проявился в учебном процессе с полной реализацией описанных шагов деятельности (класс “С”), а результаты обучения в потоке “В” практически не отличаются от полученных в традиционном.

Признавая ограниченность статистического и учебного материала, можно все же сделать следующие выводы:

1. Экспериментальная последовательность ПУД на интерпретирующем уровне обеспечивает существенно лучшее формирование соответствующих ему результатов.

2. Шагами, исконно присущими интерпретирующему уровню ПУД, являются “Д” (оперирование информацией) и “М” (моделирование обобщенного представления).

Экспериментальная последовательность шагов познавательной деятельности качественно отличается от ПУД, но сохраняет ее структуру, тем самым не препятствуя освоению правильной стратегии деятельности и готовя почву для творческой деятельности личности.

Представленные характеристики этапов деятельности учащихся являются частным случаем, соответствующим интерпретирующему уровню активности. Иные уровни будут отличаться как по наличию отдельных этапов, так и по их качественному содержанию (см. табл. 1.6).

Принципиально различаются репродуктивный и продуктивный уровни: в первом случае ученик работает по известному алгоритму, лишь подстраивая его под имеющиеся условия, во втором сам создает алгоритм, имеет собственную программу действий. Возможны варианты: исполняющий может не осознавать алгоритма деятельности, а просто выполняет порученные ему действия в конкретной ситуации – формальная репродукция; в творческую деятельность субъект может включиться, преследуя цели и ценности, далеко выходящие за пределы конкретно-предметного результата, следовательно, деятельность имеет не только продуктивный характер, а несет для него нечто большее, личностное. Эти различия в масштабе цели проявляются в структуре деятельности воспитанника, его активности, а стало быть, относятся к разным типам образования.

Уровневое соответствие содержательных компонентов ПП: методов обучения, активности познавательной деятельности ученика и его опыта как образовательного результата, представленное в таблице 1.5, позволяет говорить о качественном единстве всех элементов процесса и определять типы педагогических процессов, что было впервые предложено М.Н. Скаткиным.

Таблица 1.5

Соотношение основных составляющих педагогического процесса по уровням

*Методы обучения**	*Активность познавательной деятельности учащегося*	*Уровень опыта человека и ключевой элемент содержания образования*
Сообщающие	Нейтральная	Ознакомительный – «знания-знакомства»
Объяснительно-иллюстративные	Воспроизводящая	Формальный – формальные знания
Репродуктивные	Интерпретирующая	Сущностный – умения
Продуктивные	Творческая	Творческий – творческое мышление
Современные образовательные технологии	Субъектная (личностная)	Личностный (субъектный) – отношение

* более корректное соответствие методов обучения и уровней активности ученика приведено в таблице 1.3.

Таким образом, с одной стороны мы имеем запросы разных уровней образованности, подготовленности выпускника, с другой – различающиеся по уровням проявления элементы педагогических процессов (образовательный результат, познавательная деятельность, методы обучения). Технологии, призванные связать особенности процессов и результаты, не могут не быть уровневыми; констатируем дифференцированную востребованность технологий образования. Удовлетворить эти запросы позволяет единый вариативно-технологический подход к описанию (представлению) педагогических процессов и их проектированию.

Таблица 1.6

Обязательные этапы познавательной деятельности учащихся разных уровней (сверху вниз – уровни активности познавательной деятельности ученика: нейтральный (1), воспроизводящий (2), интерпретирующий (3), творческий (4), субъектный (5))

Уровни активности познавательной деятельности ученика	*Мотивация*	*Целеполагание*	*Понимание информации*	*Переработка представления*	*Моделирование*	*Формирование новой абстракции*	*Конкретизация*	*Планирование материализованных действий*	*Контроль элементов деятельности*	*Контроль результата*	*Оценивание*
	Мт	Ц	И	Д	М	Ф	К	Пл	КД	КР	Оц
1	избежать наказания, неудобство	—	восприятие	—	—	—	—	—	движений	—	—
2	выполнить задание	принятие предложенной цели	общее понимание	—	—	—	идентификация	по рекомендуемой схеме	действий	проверка результата	—
3	овладеть деятельностью, решить проблему	критичное принятие цели	поиск сущностных сторон явления	понимание общего отношения	отражение сущностного отношения	—	подтверждение адекватности ситуации и теории	коррекция общего плана	плана	анализ методики	степени освоения вопроса

продолжение таблицы 1.6

Уровни активности познавательной деятельности ученика	*Мотивация*	*Целеполагание*	*Понимание информации*	*Переработка представления*	*Моделирование*	*Формирование новой абстракции*	*Конкретизация*	*Планирование материализованных действий*	*Контроль элементов деятельности*	*Контроль результата*	*Оценивание*
	Мт	Ц	И	Д	М	Ф	К	Пл	КД	КР	Оц
4	проверить себя и развить свои способности	собственная формулировка задачи	вскрытие противоречий основного отношения	мысленный эксперимент (развитие противоречия)	фиксирование результата мысленного эксперимента	формулирование новой идеи, положения, синтез	разработка конкретной методики применения созданной теории	создание плана деятельности	мыслительных действий	анализ справедливости теории	своих возможностей
5	реализовать свои смыслы	собственная постановка цели	самостоятельный поиск	формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами				создание плана деятельности	контроль цикла деятельности с позиций достижения цели	анализ соответствия целям деятельности	смысла деятельности

Педагогическая технология – это не обсуждение современных рекомендаций к организации обучения или воспитания, приводящих к хорошим результатам, а описание того, как по-разному можно учить и как наверняка получить требуемый результат.

Педагогические пространства различных типов педагогических процессов охватывают все традиционные и современные рекомендации по обучению и воспитанию. Воспринимать их надо не как хорошие или плохие методики, устаревшие подходы или подходы завтрашнего дня, а как реализацию требований технологии того или иного типа образования. Поскольку педагогические (образовательные) технологии главным образом призваны обеспечить указанные выше две функции (гарантию результата и перенос опыта), представляется целесообразным говорить не столько о самих технологиях, сколько о технологическом описании опыта.

Каковы же требования к технологическому описанию опыта? Число параметров описания должно быть минимальным и включать лишь составляющие ПП, технологично связанные с образовательным результатом. Для отнесения опыта к тому или иному уровню педагогического процесса ключевым является реальный характер познавательной деятельности ученика, отражаемый в её шагах. Остальные элементы являются производными от неё, но обязательными компонентами технологии, которые подробно раскрыты в главе II.

1. *Представление цели обучения урока или его части как опыта деятельности с указанием уровня каждого компонента*: знаний, практических действий, мыслительных операций, которые должен осваивать ученик; мотивов включения в данную деятельность. На разных уровнях освоения содержания компоненты имеют качественное своеобразие и свой ключевой элемент.

2. *Деятельность обучаемого как центральная в технологии.* Она должна описываться на основе типовой структуры в соответствии с теорией учебной деятельности В.В. Давыдова: Мт (мотивация) – Ц (целеполагание) – И (понимание информации) – Об (обдумывание) – П (планирование) – Р (реализация) – К (контроль) – О (оценивание).

Для организации сущностно-репродуктивного типа учебного процесса как в теоретическом, так и в производственном обучении будут характерны стандартные организационные формы – уроки – с использованием в качестве методов обучения репродуктивных задач (в производственном обучении – заданий), через решение которых происходит освоение способов деятельности и осуществляются причинно-следственные связи.

Мотивы деятельности и поведения связаны с желанием понять целесообразность выполняемых действий. Суть познавательной деятельности ученика характеризуется обдумыванием, пониманием изучаемого вопроса с обязательной проверкой результата. Позиция педагога, характер его деятельности при планировании и проведении урока – это открытое, активное руководство учащимися. Формы и способы контроля нацелены на определение уровня знаний, умений и навыков учащихся. Организация учебного процесса осуществляется по стандартному учебному плану или по модулям. Воспитательная работа проводится по предложенному педагогом и утвержденному плану.

Отличительной особенностью занятий при осуществлении учебно-воспитательного процесса продуктивного типа являются коллективные (бригадные) формы обучения, лабораторно-практические работы с использованием в них методов проблемного обучения. Мотивы деятельности и поведения определяют увлеченность процессом, понимание необходимости саморазвития и выражения собственного “Я”. Познавательная деятельность ученика характеризуется желанием подумать и разрешить проблему. Она происходит через задачную подачу учебного содержания, через ситуации выбора, предлагаемые учащимся на занятии, через возможность доказать свои выводы.

Роль педагога в этом случае является координирующей, он – “скрытый” организатор, инициирующий творческое мышление, дающий возможность проявляться индивидуальности своих учеников. Формы и способы контроля приучают к ответственности, осознанию собственной значимости и объективному оцениванию своих способностей. Учебный план – вариативный, ступенчатый. От общего потока через рейтинг учащихся – отсев с обучением по отдельным программам. Организация воспитательной работы невозможна без учета пожеланий учащихся.

Субъектный тип учебно-воспитательного процесса – это логичное продолжение предыдущих типов и настоятельное требование современности. Познавательная деятельность ученика начинается с осознания своих потребностей, самостоятельной постановки целей деятельности и осуществляется через кооперацию, коллективный поиск и решение жизненных задач, возникающих затруднений. Здесь обязательно применение активных методов обучения, деловых игр, коллективных способов обучения, введение специальной практики рефлексии, например через технологию “портфолио”. Педагог в этом случае играет роль партнера в образовательном процессе, выращивая у своих учеников полноценный опыт самостоятельной деятельности, понимание ответственности за выполняемое дело и людей[54].

1. *Деятельность педагога, описываемая методами и формами обучения.* Выполняемая учеником деятельность предполагает способ организации совместной с педагогами деятельности, который называется методом обучения. Форма обучения – наиболее уместная на данном занятии.

2. *Способ представления материала.* Для каждой ступени профессионального образования существует своя интерпретация содержания образования. Для I-й и II-й ступени это будет описание учебного материала; для II-й и III-й – способы деятельности с установлением причинно-следственных связей. Причем для третьей ступени существует еще одна интерпретация – от описания к ситуациям выбора, заданной (проблемной) подаче учебного материала. Интерпретация содержания образования IV-й ступени включает в себя все выше изложенные элементы плюс жизненные задачи.

3. *Фиксация контролирующих процедур* как логичное завершение технологичного описания. Для того чтобы определить характер контрольных заданий, нужно четко знать, что же является результатом образования. Если достигаемым результатом ознакомительного уровня будут знания-знакомства, то и контрольные задания должны быть ориентированы на восприятие, частичное воспроизведение, контроль движений (при формировании навыков).

Результат формально-репродуктивного типа – знания; соответственно контрольные задания – это тесты, вопросы, направленные на воспроизведение, запоминание, контроль действий.

Конечным результатом сущностно-репродуктивного уровня являются умения, следовательно, контролирующая процедура будет связана с решением задач с отклонениями от стандартного алгоритма, с самостоятельным конструированием ответов.

Результат продуктивного типа – творческое мышление. Контрольные задания содержат задачи – учебные проблемы.

Результат субъектного типа – личность, и контроль должен предполагать личностные проявления в реальных ситуациях, что достигается, например, в имитационных (деловых) играх.

[54] Такое обучение востребовано по профессиям IV-й ступени начального профессионального образования и связано не столько с увеличением срока обучения и количества изучаемых предметов, сколько с особой организацией учебного процесса в соответствии с жизненными устремлениями учащихся.

1. *Дополнительные условия осуществления учебного процесса*: стиль отношений “педагог – ученик”, оформление кабинета, временные рамки занятия и т.п.

Перечисленные опорные моменты технологического описания педагогического опыта являются и необходимыми, и достаточными для повторного получения результата в новых условиях. Можно предложить ещё много разных показателей, но их следует отнести к методическому описанию.

1.5 Выводы

1. Основные составляющие педагогического процесса: деятельность педагога, деятельность ученика, результат образования – связаны между собой, что проявляется в уровневом соответствии следующих их ***содержательных компонентов***:

   - методы обучения, классифицируемые по степени самостоятельности ученика;
   - активность познавательной деятельности обучающегося, характеризующаяся напряжённостью его интеллектуальных сил и отношением к самой деятельности;
   - опыт осуществления освоенной деятельности или компетентность как образовательный результат.

   Реализация определённого уровня познавательной деятельности обучающегося приводит к запланированному образовательному результату, то есть является гарантией результата и основой технологии в строгом понимании. Взаимосвязь компонентов зафиксирована в метамодели педагогического процесса, единой для всех типов ПП.

2. Образовательный результат по своей природе является освоенным социальным опытом, имеющим структуру деятельности и следующие элементы: знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности с двумя его подэлементами (освоенными приёмами материализованной и мыслительной деятельности); опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Следовательно, неправомерно выделение опыта творческой деятельности индивида как самостоятельного элемента содержания образования (И.Я. Лернер), он является лишь уровнем развития опыта осуществления способов мыслительной деятельности.

3. Содержание образования на определенном уровне освоения, представляя собой единый целостный опыт, может характеризоваться своими ключевыми элементами, по которым можно контролировать уровень сформированности образовательного результата. Целесообразным является фиксация пяти уровней усвоения элементов содержания образования (догматический, формальный, сущностный, творческий, личностный), основанием для выделения которых является характер познавательной деятельности учащихся (уровень активности учения). На каждом из уровней наблюдается объединение элементов содержания образования в единое целое – целостный опыт, например опыт творческой деятельности индивида как специфический уровень развития опыта личности.

4. Поскольку содержание образования, предъявляемое ученику, имеет несколько степеней общности: конкретный учебный материал, социальный опыт и культура, то и образовательный результат имеет соответствующие формы проявления. Ими являются:

- компетентность как результат изучения (освоения) конкретного учебного материала, представляющая собой деятельность определённого уровня;
- опыт субъекта как часть социального опыта, освоенная человеком и обладающая индивидуальными особенностями;
- образованность как результат овладения человеком культурой общества – целостная характеристика человека, носителя культуры в единстве знаниевой, деятельностной и аксиологической подструктур.

5. Критерием сформированности образовательного результата определённого уровня в зависимости от степени его обобщенности являются:

   - для компетенций – наличие у ученика ключевого для данного уровня элемента содержания образования (знаний, умений, творческого мышления, устойчивой позиции личности в осуществляемой деятельности);
   - для опыта ученика – соответствующий способ деятельности, определяющий подходы субъекта к осуществлению какой-либо деятельности и решению жизненных задач;
   - для образованности – соответствующая позиция человека (формальный исполнитель, грамотный специалист, творец, субъект собственной деятельности) как мотивационная составляющая способа деятельности.

Высказана гипотеза о невозможности формирования последующего уровня ЭСО без усвоения всех элементов содержания образования на предыдущем уровне.

Глава 2

Теория общепедагогических технологий

2.1 Типы педагогических процессов и их историческая обусловленность

Понятие типа учебного процесса впервые было введено М.Н. Скаткиным в 1970-е годы[1], когда в педагогической практике наметился глобальный переход к принципиально новой организации учебного процесса – продуктивному типу обучения с ведущим его методом – проблемным.

Использование термина "тип", предполагающего расчленение изучаемой реальности методом типологии, представляется здесь уместным, так как последняя рассматривает объект "как систему с выделением системообразующих связей, как специфическое проявление обобщенной идеализированной модели, имеющей различные структурные уровни"[2]. Всевозможный педагогический опыт представляется как определенный тип (проекция) общей схемы. В роли общей модели может быть использована "формула педагогической технологии" (см. рис. 1.4) и ее элементы:

Р – образовательный результат в виде уровневых элементов содержания образования (табл. 1.1);

ПД – познавательная деятельность учащегося с главной ее характеристикой – активностью, также разводимая по уровням (табл. 1.3);

Дпр – деятельность преподавателя, представленная методами и формами обучения, имеющими уровневые отличия.

В предыдущих разделах было показано не только единение всех ЭСО по уровням, но и соответствие их уровням деятельности субъектов учебного процесса (познавательной у учащихся и организующей у педагога), следовательно, тип учебного процесса – это качественно своеобразная организация взаимодействия ученика и учителя, проявляющаяся в деятельности педагога и соответствующем образовательном результате, увязанных друг с другом по уровням познавательной деятельности обучаемого, играющей роль системообразующего фактора.

Выделяют следующие качественно отличные уровни деятельности учащегося:

– реагирование, действование (не путать с деятельностью), характеризуется нейтральным уровнем активности познавательной и прочей деятельности;

– копирующая, воспроизводящая активность, работа памяти;

– обдумывание, составление собственного плана действий, интерпретирующая активность;

[1] Скаткин, М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М. : Знание, 1971

[2] Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского. – М.: ИНФРА-М, 1999.

– деятельность с полноценной структурой (ПУД), соответствующая творческой активности.

Здесь уместно вспомнить еще один термин: “клеточка” учебного процесса, введенный М.А. Даниловым[3]. Обозначает он минимальную часть процесса, которая, повторяясь, создает определенный тип обучения. Описывая современное образование, он говорил о необходимости переходить от обучения, построенного на цикле запоминания, к построению его на решении разнообразных учебных задач[4].

Причем под способом систематизации понимается целостная *педагогическая теория*, основанная на принципах педагогической технологии. В этой теории для различения уровней образовательного результата, равно как и процессов, соответствующих им, использована типология ПП, системообразующей стороной которой является усложняющаяся от уровня к уровню деятельность учащихся.

Отталкиваясь от предложенных М.Н. Скаткиным определений типов учебного процесса: догматического, объяснительного (созерцательного), продуктивного, – добавляем в соответствии с уровнями усвоения содержания образования суггестивный и личностный, а объяснительный, названный репродуктивным, разбиваем на формальный и сущностный подтипы.

Дадим некоторую характеристику типов учебного процесса.

Знания-знакомства как ключевой элемент образовательного результата 1-го типа не представляют целенаправленного интереса для организованного обучения, но фактически имеют место. Причиной их является пассивное состояние обучаемого и бессознательное реагирование на происходящее: у человека все же открыты уши, глаза. Что-то остается в подсознании ребенка, и он может впоследствии проявить знакомство с темой (правильно дать односложные ответы – “да”, “нет”). Учебным процессом это можно назвать только в кавычках, и все же мы обозначаем его как самостоятельный тип, так как есть примеры использования его, например, в оригинальном обучении иностранным языкам при тихом нашептывании спящему человеку урока, который он воочию получит утром. Использование подобных состояний для обеспечения психологической готовности к какой-либо деятельности носит название ***суггестивная технология*** [<лат. suggestio внушение]. Известно, что “внушение – форма общения, при которой суггеренд пассивно и непроизвольно, без обдумывания усваивает идеи, высказанные суггестором, и выполняет без борьбы мотивов его задания”[5]. Такой уровень нейтральной активности соответствует знаниям-знакомствам.

Догматический тип, берущий свое название от догм (догматов), в виде которых представлено осваиваемое учебное содержание, является давней историей образования. Средневековый катехизис, монастырская зубрежка являются классической формой его проявления. Однако рецидивы догматического обучения встречаются и по сей день, когда делается упор на чистое заучивание определений, механическое запоминание без понимания смысла.

Репродуктивное обучение, нацеленное на максимально быстрое освоение индивидом имеющегося опыта, не требует пояснений, это – наши традиции. Учебные программы,

[3] Понятие “клеточка” как исходную единицу анализа “самого простого, обычного, самого массовидного ... отношения буржуазного общества: обмен товаров” ввёл К. Маркс. В.И. Ленин писал: “анализ вскрывает в этом простейшем явлении (в этой “клеточке” буржуазного общества) все противоречия (respective зародыши всех противоречий) современного общества”. Советские психологи давно начали искать подобную “клеточку” для анализа психики. С.Л. Рубинштейн считал, что для психики человека “клеточкой” является поступок, а для сознания – целостный акт отражения объекта”. (Цит. по: Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1984. – Статья “Клеточка”.)

[4] Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982.

[5] Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1984.

учебники, привычный стиль взаимодействия с учеником, устоявшиеся формы обучения и, в первую очередь, сам урок, организация кабинетов и всего учебного здания – все это сегодня максимально приспособлено к требованиям данного типа учебного процесса.

Продуктивный тип – это требование времени, логичный шаг развития педагогической практики. Характерными его особенностями являются самостоятельная поисковая деятельность учащегося и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Понятно, почему все современные рекомендации по совершенствованию процесса обучения сходятся на развивающем обучении и использовании активных методов обучения. Образованный человек сегодня должен уметь создавать свой собственный опыт.

Активность познавательной деятельности ученика, соответствующая данному типу, названа Т.И. Шамовой творческой. Для обозначения такой практики обучения используется термин "развивающее обучение", и все же для данного типа мы предлагаем название "продуктивный" как более конкретное, уточняющее образовательный подход, нацеленный на развитие мышления (творческого, теоретического) и позволяющий выходить на новый продукт.

Действительно, творчество человека в своих глубинных основаниях, связанных с одаренностью, может пониматься и как высокий уровень умственных способностей вообще, определяемых тестами Айзенка, Векслера (интегральный уровень IQ), и как способность порождать идеи, не являющаяся синонимом умности и не привязанная к определенной предметной сфере ("дивергентная продуктивность" по Гилфорду). Д.Б. Богоявленская отмечает третье понимание креативности: интегральная личностная характеристика – способность к развитию деятельности по инициативе самого субъекта. Все эти подходы имеют основания и предполагают соответствующие технологии развития творчества. Нас интересует педагогический аспект: каким образом и какими образовательными средствами, в первую очередь дидактическими, можно активизировать мышление ученика, его личностные структуры, чтобы он создал новое содержание или новый продукт, что и определило название типа.

Последние годы педагогика ставит задачи, превосходящие продуктивное обучение, говорится о необходимости не только научить продуктивному мышлению, но и развить, не затушевать индивидуальность, дать возможность человеку творить и свои нравственные нормы, становящиеся таковыми и для ближайшего социального окружения. В этом проявляется продуктивный подход не только к формированию знаний, мышления, но и своего нравственного облика. Речь пойдет о принципиально ином типе образовательного процесса – ***личностном***, более корректно обозначенном как субъектно-ориентированным.

Название типа стоит обосновать особо. Широкая практика отечественных педагогов, относимая к данному типу, началась с "педагогики сотрудничества", развившись далее в "альтернативную педагогику" и "педагогику жизни". Основы этой педагогики заложены в теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, в свободной педагогике Л.Н. Толстого, в практике открытых школ. Современное теоретическое обобщение подход получил в форме теории личностно-ориентированного образования (ЛОО – В.В. Сериков). Последние социальные запросы, связанные с построением гражданского общества, устойчивых сообществ, общества, построенного на знаниях, однозначно ставят на повестку дня реализацию "открытого образования". Все термины представляются нам относящимися к одному полю и уровню педагогического процесса и с технологической точки зрения направлены на формирование такого уровня опыта (как образовательного результата), в котором ключевую роль играет "эмоционально-ценностное отношение" к тому, что осваивает обучаемый. В этом смысле, как указывалось, главной стороной образования становится личность, ее отношения, ценности, типичные мотивы деятельности и поведения, а учебная составляющая результата остается ценным, но становится побочным продуктом. Личностный тип – правомерное название, но правы и оппоненты: разве в традиционном образовании мы не формируем личность? Личность есть всегда, субъекта нет! Именно это заставило

нас впоследствии предложить термин “субъектно-ориентированный” тип педагогического процесса.

Соотношение макроэлементов учебного процесса и известных типов педагогического процесса приведено в таблице 7. В ней также помещены термины отечественной педагогики, вошедшие в арсенал педагогической технологии. Это говорит о том, что предлагаемое нами не есть что-то абсолютно новое, а лишь систематизация известного. Из таблицы видно, что термины не разграничиваются принятыми типами-уровнями, для упорядочивания их мы предложили ввести деление репродуктивного типа на два вида: формальный и сущностный[6].

Выделение факторов, определяющих получение учебного результата и структуры познавательной деятельности учащегося, опиралось на деятельностный подход как таковой, что позволяет применять его и к воспитательной сфере. Только в этом случае и можно говорить о целостном учебном процессе.

Первая закономерность педагогического процесса указывает на то, что воспитание может рассматриваться только как компонент образовательного процесса. Результат воспитания, или опыт эмоционально-ценностного отношения, в свернутом виде представленный мотивами деятельности, – лишь обязательный элемент содержания образования. Ранее было показано, что наблюдается четкая взаимосвязь сформированности элементов содержания образования по уровням. Был сделан вывод о невозможности усвоения личностью отдельных элементов содержания образования определенного уровня без других, в частности устойчивого опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности при отсутствии закрепленных знаний, способов действий, опыта мышления, соответствующих этому уровню. Все это позволяет предположить, что по своей сути процесс воспитания имеет ту же структуру и движущие силы. Методы воспитания инициируют деятельность ученика того или иного уровня, точнее, рождают соответствующего уровня мотивы деятельности, за которыми стоит определенное отношение к действительности (людям, обществу, труду, миру, самому себе), что было подробно показано на формировании мотивов к учению. Можно выделить характер поведения, “клеточку” воспитательного процесса, стиль отношения педагог – воспитанник, приводящие к определенному уровню образовательного результата. Они приведены в сводной таблице (вкладыш), где в рамках единого педагогического процесса представлены обучение и воспитание, кроме того, указаны обобщенный образ “продукта” такого образования, ключевые требования к педагогу и специфическое понимание коллектива, отражение его роли в различных типах педагогического процесса.

Таблица 2.1

Использование терминов отечественной педагогики для обозначения элементов ПП различных типов

[6] См.: Юдин, В.В. Педагогическая технология // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 19–23.

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">Тип учебного процесса [1]</th><th rowspan="2">Клеточка [4]</th><th rowspan="2">Уровень активности [9]</th><th colspan="2">Результат образования</th></tr>
<tr><th>Ключевой ЭСО [5]</th><th>Уровень [8]</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Суггестотехнология</td><td>Раздражение</td><td>—</td><td>Ассоциации</td><td>—</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Догматический [1]</td><td>Цикл запоминания</td><td rowspan="3">Воспроизводящий</td><td>Знания-знакомства[11]</td><td rowspan="3">Формальный</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3. Репродуктивный</td><td>3.1. Формальный</td><td>Цикл понимания</td><td>Знания-копии[11]</td></tr>
<tr><td>3.2. Сущностный</td><td>Дидактическая задача [4]</td><td>Интерпретирующий</td><td>Умения</td><td>Сущностный</td></tr>
<tr><td colspan="2">4. Продуктивный [1]</td><td>Полноценная учебная деятельность[6] (ПУД)</td><td>Творческий</td><td>Мышление</td><td>Творческий</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. «Педагогика ценностей» [2], «Социальная педагогика» [3], ЛОО, «Педагогика жизни» [7], субъектно-ориентированный[12]</td><td>Кооперация [3] (коллективный поиск)</td><td>—</td><td>Личность. Типичные мотивы деятельности[10]</td><td>Личностный[10], Субъектный[12]</td></tr>
</table>

Примечание: Ссылки в таблице обозначают термины, использующиеся в следующих источниках:

1. Скаткин, М.Н. Основные проблемы современной дидактики. – М., 1971.
2. Батищев, Г. Три типа педагогики // Учительская газета. – 1988. – 14 апр.
3. Акбашев, Т.Ф. Проблемы проектирования социальной педагогики // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования : тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф.). – Уфа, 1989. – С. 6–10.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982.
5. Юдин, В.В. Элементы содержания образования как единое целое // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград : ВГПИ, 1986 . – С. 69–70.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986.
7. Педагогика жизни : сб. статей / под ред. Т.Ф. Акбашева. – Уфа : БГПУ, 1989.
8. Юдин, В.В. Элементы содержания образования и уровни их усвоения // Совершенствование технологии обучения в профессиональных учебных заведениях : сб. научных трудов / МИИСП им. В.П. Горячкина. – М., 1992. – С. 84–94.
9. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982. – С. 208.
10. Юдин, В.В. Педагогическая технология // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 19–23.
11. Беспалько, В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М. : Высшая школа, 1970.

12. Юдин, В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С.34–40.

Из вышесказанного следует, что образовательный результат определенного уровня – это не только характер знаний, мышления, но и новый облик человека. Именно здесь сталкиваются социальные потребности и педагогический процесс. Типы его существовали всегда, но в рамках отдельных школ, например сократические школы как образец продуктивного типа ещё в Древней Греции. Массовое распространение школы определяется только наличием социального заказа.

В основе направленности любой системы образования лежат требования цивилизации. Каждому этапу развития цивилизации соответствовали свои ключевые технологии, факторы и продукты производства, что обуславливало и изменение роли человека в ходе развития цивилизации. А изменение роли человека вызывало новые требования к системе образования и ее ориентирам (табл. 2.2), потому что одной из важнейших задач образования является социализация личности.

Из данной таблицы видно, что, по мнению авторов, на постиндустриальной стадии развития человечества основным результатом образования, необходимым обществу, является овладение каждым выпускником методологией познавательной деятельности, т.е. умение удовлетворять свои информационные потребности самостоятельно. Запросы общества могут трактоваться по-разному, как и сам постиндустриальный этап ("информационное общество", "общество знаний"), но авторы едины в трактовке ориентиров образования, отвечающего современным запросам. Так, А.М. Новиков характеризует образование для постиндустриального общества следующим образом: "ценности – учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры", "нормы – обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение", "педагог создает условия для самостоятельного учения", "смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся"[7].

Таблица 2.2

Смена образовательных ориентиров в контексте развития цивилизации

Показатели	*Этапы развития цивилизации*		
	аграрный	*индустриальный*	*постиндустриальный*
основной продукт производства	пища	товары	услуги
фактор производства	земля	капитал	знания и умения
ключевые технологии	ручные и орудийные	машинные	организационные, информационные
роль человека	источник физической силы, мастеровой	оператор машин и механизмов	творец
основной требуемый результат образования	элементарные знания и навыки	научные и инженерные знания	методология познания и деятельности
Источник: Шукшунов, В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятышев, Л.И .Романкова // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55–68.			

[7] Новиков, А.М. Развитие отечественного образования. Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005. – С. 222.

Время жесткой внешней организации учебного процесса прошло. Теперь мы должны предложить ученику образовательную среду, в которой он – субъект, прежде всего в принятии или непринятии наших правил игры. При этом мы должны гарантировать, что выполнение предлагаемых заданий обеспечит формирование у него заданных образовательных результатов (компетенций).

С другой стороны, прошло и время безответственности. Образно говоря, "объем" ответственности постоянен, но доля ученика в принятии решения и направлении движения резко возросла.

Догматическое обучение стало первым типом, имевшим широкое распространение: потребовалось достаточно много людей, владеющих грамотой, умеющих считать, писать, но не мыслить. Любое отклонение от догм немедленно пресекалось, и самым кардинальным средством борьбы с ересью было гарантированное неумение человека критично отнестись к заучиваемому, проанализировать и оценить факты. Единицы из десятка тысяч пробивались сквозь толщу зубрежки к собственному мнению, к истине.

По мере развития средств производства, усложнения трудового процесса и решаемых работником задач потребовалось не исполнение шаблонных действий, а умелая деятельность, применение трудовых приемов в разнообразных ситуациях; вместо придатка машины стал необходим работник *понимающий*. Нетрудно увидеть в этой характеристике результат репродуктивного типа учебного процесса. Отстаивая его перед догматическим, Я.А. Коменский призывал отказаться от "словесной шелухи", "попугайской болтовни".

Широко распространившаяся благодаря Я.А. Коменскому и полностью соответствующая потребностям того времени классно-урочная система обучения, основанная на едином подходе для всех, игнорировании индивидуальных различий, сегодня все более начинает становиться тормозом в развитии образовательной системы[8].

Репродукция готовила грамотного работника, но – исполнителя, не способного создавать новое. Новую социальную потребность выразил в 60-х годах XX столетия советский философ Э. Ильенков: "Да, современные школьники знают гораздо больше, чем Сократ, но мыслят ли они так, как он?". Выпускников массовой средней школы автор не без оснований назвал интеллектуальными тунеядцами и, перефразируя древних, добавил: "Ученик – не сосуд, который можно заполнить, а факел, который нужно зажечь"[9]. Ответом на социальный заказ стало массовое распространение проблемного обучения, позже – активных методов обучения. В необходимости продуктивного типа никто не сомневается: у всех на устах развитие творчества, активизация познавательной деятельности. Следует только трезво признать, что антураж сегодняшней школы не меняется со времен основателя дидактики. Урок, крайне неуклюжий с позиций творческой активности, признается в качестве "основной организационной формы обучения" в школе. Этот факт нельзя рассматривать как недостаток педагогической практики: из него следует, согласно четвертой закономерности образования, что стрелка социальной потребности еще не указывает на выпускника-творца и продуктивный тип не может быть массовым.

Однако современные философы, в первую очередь М.К. Мамардашвили, указывают на ограничения его, препятствия, которые ставит он перед развитием личности. Все чаще требуется работник не столько с умной головой, творческим мышлением, сколько с собственной индивидуальностью, богатством натуры, которая, как предрекали классики марксизма-ленинизма, все более становится производительной силой общества. Причем индивидуальность эта не имеет ничего общего с эгоцентризмом. Умение работать в группе достигается не усвоением хитроумных приемов от Д. Карнеги, а умением быть самим собой, не ущемляя другого. Тип учебно-воспитательного процесса, призванный ответить

[8] Справедливости ради следует сказать, что Я.А. Коменский выстроил свою классно-урочную систему, базируясь на глубоком понимании природы и предназначения человека, и редуцирование её задач под реалии европейского социума XVII века прошло помимо автора.

[9] Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах. – М. : Политиздат, 1968.

на такой социальный заказ, – личностный. Название говорит не о том, что здесь формируется общественный облик, (личина) человека, это было в любом типе образования, а о том, что формирование знаний, способов деятельности, мышления используется как средство образования личности, самовыращивания ее в тесном соприкосновении, кооперации с другими. Продукт этого типа – не человек с навязанным нравственным лицом, а индивидуальность, "распорядитель собственной воли" (В.И. Слободчиков), выстроивший себя в творческом социальном взаимодействии с другими.

Свободно воспитывающийся Эмиль Жан-Жака Руссо при всей его искусственности (а он и не мог быть естественным в то время) – яркий пример, хотя и односторонний, результата личностного типа образования. Из современных примеров мы не можем обойти башкирский опыт[10], а также успешную практику школы самоопределения А. Тубельского[11]

Уфимские представители "альтернативной" педагогики во главе со своим лидером Т.Ф. Акбашевым приложили немало сил в поддержку педагогики сотрудничества, позднее – альтернативной педагогики. Их усилия направлены на утверждение подлинно свободного типа обучения, где ничто не ущемляет ребенка. Его личность вырастает во взаимодействии с собратом, в решении общей, обязательно жизненно важной, задачи, причем взаимодействие между ними выстраивается ими самими. Такой контакт К. Маркс назвал кооперацией. Она является обязательным элементом – "клеточкой" любой учебно-воспитательной работы, будь то постижение математической формулы или организация капустника. Ставя главной целью этого типа формирование свободной, саморазвивающейся личности, новаторы башкирской школы предпочитают называть его "*педагогикой жизни*", акцентируя тем самым то, что, строя образование на проблемах жизни индивида, мы включаем его в процесс целиком, всем существом: телом, желаниями, интуицией, а не только сознанием и общественным лицом.

В основе развития любой цивилизации лежит передача следующим поколениям определенного опыта, знаний, культуры и нравственности. Для этого в обществе создается особый институт – образование. Имеющиеся сегодня данные социальной антропологии свидетельствуют о том, что первоначально образование предполагает коллективную передачу *целостного* образа жизни, то есть происходит воспроизводство жизни от поколения к поколению. Становление самых ранних систем образования связано с культом этого образа.

Образ задается системой трех элементов:

- знания "или социокод" (охватывающий как знание типичного образа человека в окружающем мире, так и раздельное знание отдельных областей, ломающее целостность опыта и человека);
- индивид, изменяющийся в результате присвоения нового знания, например появление такого важного требования к качеству сознания, как рефлективность, в добавление к традиционной интериоризации (что придаёт ему осознанность);
- сам "механизм" взаимодействия, организующий отношения индивида к знанию.

Окружающей средой для данной системы из трех элементов является культурное пространство.

[10] Акбашев, Т.Ф. Проблемы проектирования социальной педагогики // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования : тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. (Уфа, 17–18 мая 1989). – Уфа, 1989. – С. 6–10; Педагогика жизни : сб. статей / под ред. Т.Ф. Акбашева. – Уфа : БГПУ, 1989.

[11] Погружение – методика будущего / отв. ред. и сост. А.Н. Тубельский. – М. : Парсифаль (Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики), 1999.

В рамках существующих общественных отношений и базовых процессов в обществе формируется определенный доминирующий тип мышления и соответствующий ему базовый способ обучения[12], обеспечивающий воспроизводство этих процессов. Более корректно, способ воспроизводства обеспечивается тем, что выпускники учебных заведений владеют доминирующим способом деятельности, который фиксируется в образовательной парадигме и определяет базовый "тип педагогического процесса".

Качественный скачок педагогики ("новая педагогика" начала XX века: Д. Дьюи, С.Т. Шацкий, М. Монтессори, метод проектов) был вызван переходом от классического механистичного мировоззрения к междисциплинарному, от статистического к вероятностному. Аналогичен переход на новое мышление, соответствующее современному многополярному миропониманию, основанному на энергетических потоках и тонких энергиях, "бутстрепной" теории, обязательности экологических подходов, "гуманистической психологии" и бейтсоновской концепции психики, признании влияния субъективного фактора на объективную картину мира[13]. Фактически это означает рождение нового проекта человека, акцентирование личных, человеческих смыслов в содержании образования. Последние социальные преобразования в развитых странах, связанные с построением информационного общества и общества, построенного на знаниях, подтверждают справедливость сказанного[14].

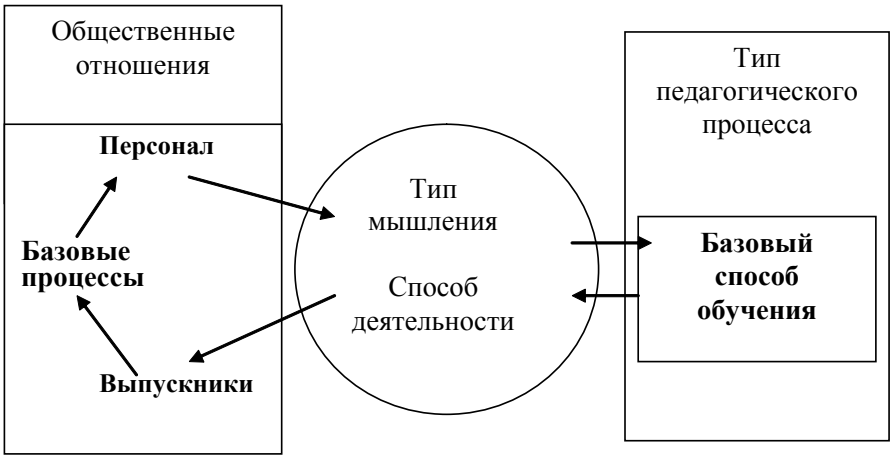


Рис. 2.1. Схема трансформации социального заказа к образованию в компетенции выпускника нет по тексту

Общая картина типов-уровней образования приведена в сводной таблице (Приложение 5).

Последнее время получил распространение термин "Открытое образование" как образование, соответствующее открытому обществу. По своему содержанию такое образование соответствует пятому типу и применяется нами для его обозначения. Более корректно, на наш взгляд, использовать термин "субъектно-ориентированный" тип педагогического процесса, о чем более подробно изложено в соответствующем параграфе главы II.

Предлагая здесь уровни общей модели организации образования, следует заметить, что они не исчерпываются пятью. Логично, с точки зрения уровней развития материи и форм психического отражения (К.К. Платонов), что за личностным или субъектно-ориентированным следует следующий – ***духовный*** тип, самый глубокий из известных в педагогике типов (уровней) образования.

[12] Громыко, Ю. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю. Громыко, В. Давыдов // Россия-2010. – 1993. – № 1. – С. 40–55.

[13] Капра, Ф. Уроки мудрости / пер. с англ. – М. : Изд-во Трансперсонального института, 1996.

[14] См.: Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации : пер. с англ. – М. : ЗАО "Олимп–Бизес", 2003; Нордстрем, К. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале – 5-е изд., испр. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002.

Он далек от наших педагогических представлений как традиционных, так и перспективных. Пока он не может быть реализован в широкой образовательной практике. Но духовный уровень существует, как существует передача духовности, которая постепенно, но все в большей степени становится функцией образования. Это, скорее, индивидуальный рост, где контакты выходят за рамки социальной сферы общения, где в ходе глубокого, всем своим существом проникновения в объект, медитации постигается смысл бытия, своего предназначения, где учителем является гуру или, по меньшей мере, философ, а воспитание отмечено духовным единением.

Затронутые вопросы в той или иной степени представлены в зарубежных исследованиях, покажем их на примере работы признанного авторитета дидактики Д. Новака[15].

1. Уровневый подход признан в Европе, но, как правило, выделяются две шкалы: одна разделяет педагогический опыт между механическим и осмысленным запоминанием (rote – meaningful learning), другая – между восприятием готового знания и его поиском. Здесь выделяются воспри-нимающее учение (receptional learning), управляемый поиск (guided discovery learning) и самостоятельный поиск (autonomous discovery learning). В пространстве этих координат "располагаются" все известные формы обучения.

2. Связь характера умственных операций с личностными мотивами деятельности признается повсеместно, особенно на творческом уровне опыта. Один из основоположников теории творчества П. Торранс понимает его не иначе как творческое поведение. Поэтому способ (stile) учения в основном определяется моделью поведения, а не характером представления информации или даже заданием. Так, в экспериментах учащиеся, тяготеющие к творческим проявлениям, упорно пытались понять структуру содержания даже тогда, когда для выполнения задания было легче заучить материал, что настойчиво и рекомендовалось.

3. Лучшим методом обучения, выводящим человека на самостоятельный поиск, считается проблемное обучение (problem solving), которое рассматривается как частный случай осмысленного (сущностного – в нашей интерпретации) обучения. Поэтому путь к продуктивному типу – через естественное совершенствование сущностного.

Стиль учения определяется не технологией одного урока, не занятиями по одному предмету, а педагогическим подходом всего учебного заведения. Планируя образование качественно нового типа, мы должны заботиться не только о приемах активизации познавательной деятельности учащихся, но и о комплексной методической работе в учебном заведении по переводу педагогического коллектива на новый уровень педагогической технологии.

Заканчивая описание типов образования, с присущими им типами деятельности воспитанника и формируемой личности, отметим, что все они представляют собой особое педагогическое пространство, отвечающее социально-культурным запросам общества своего времени. Не только оформление всего педагогического процесса, но и представление об идеальных требованиях к нему имеет конкретно-исторический характер. Дидактические принципы, предложенные А. Дистервегом, так же отличаются от современных, как последние будут расходиться с формулировками недалекого будущего. Мы имеем дело с разными педагогиками.

Педагогические пространства различных типов педагогического процесса охватывают все традиционные и современные рекомендации по обучению и воспитанию. Воспринимать их надо не как хорошие или плохие методики, устаревшие или подходы завтрашнего дня, а как реализацию требований технологии того или иного типа образования.

Одна из наиболее частых претензий – условность названий типов педагогических процессов: формально-репродуктивный, сущностно-репродуктивный, продуктивный, субъектно-

[15] A Theory of Education / by J.D. Novak. – London : Cornell University Press, 1977.

ориентированный. Это понятно, так как на практике мы имеем сочетание разных типов, но нам важно качественное разведение принципиально разных типов. Какой-то один доминирует по факту и объективно приводит к закономерному образовательному результату, базирующемуся либо на знании-понимании, либо на умении, либо на творческой деятельности.

Выявленные М.Н. Скаткиным типы педагогического процесса: догматический, репродуктивный, продуктивный – скорректированы и достроены нами до пяти с претензией на типологию типов. Основой для нее является приведенная метамодель с четким соответствием основных элементов образовательного процесса по уровням (типам ПП). Системообразующей стороной типологии ПП является усложняющаяся от уровня к уровню деятельность учащихся.

Конкретизация основных обуславливающих друг друга элементов типов образовательного процесса представлена в сводной таблице (см. Приложение 5). Здесь воспроизведем эту таблицу сжато (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3

Опорные элементы типов педагогических процессов

Тип ПП	*Обобщенная характеристика выпускника*	*Ключевой элемент опыта*	*Напряженность интеллектуальных сил ученика*	*Отношение ученика к учению*	*Ключевые методы обучения*
Догматический (Д)	«дикий»	знания-знакомства, поверхностная ориентировка	заучивание	нейтральное	сообщающие
Формально-репродуктивный (ФР)	формальный исполнитель	формальные знания	понимание, воспроизводящая активность	послушное	объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный (СР)	грамотный исполнитель (специалист)	умения	обдумывание, интерпретирующая активность	критичное, заинтересованное	репродуктивные, решение задач
Продуктивный (П)	творец (профессионал)	творческое мышление	самостоятельный поиск, творческая активность	реализация познавательной потребности	проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (СО)	субъект собственной деятельности	потребность в самореализации	самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	учение становится образованием и жизнедеятельностью	проекты, имеющие личностный смысл

Примечание. С учетом суггестивного и духовного типов педагогического процесса можно говорить о принципиальной возможности семи типов.

Таблица конкретизирует наполнение метамодели на разных уровнях – типах ПП, причем обобщенная характеристика личности и ключевой элемент содержания образования раскрывают образовательный результат, напряженность интеллектуальных сил и отношения к учению характеризуют деятельность ученика, а методы обучения – деятельность преподавателя. Каждая строка таблицы (тип ПП) может быть представлена соответствующей технологией через следующие позиции:

- образовательный результат как четырехкомпонентная цель с указанием критериев их сформированности;
- требуемые этапы познавательной деятельности ученика, соответствующие данному типу, и их наполнение;
- средства инициирования ученика на выполнение необходимых этапов деятельности и проверки их реализованности (рекомендуемые педагогу методы и приемы организации деятельности ученика).

Примечательно историческое изменение направленности профессионального обучения: от четкого разделения их в реальных училищах и гимназиях начала XX века до единого профессионального образования в современных профессиональных лицеях. В таблице 10 приведено смещение целей обучения в профессиональных учебных заведениях с конкретных действий, когда содержательно обучение ремеслу разбивалось на практическое (приемы работы) и теоретическое (знания), на формирование мышления и далее – к формированию личности профессионала (и соответственно, осуществлялся переход от формально-репродуктивное обучения к продуктивному и субъектно-ориентированному).

По четвертой закономерности педагогики успешно прорастает то, что социально востребовано. Как было показано в первой главе, на протяжении развития производительных сил общества менялись потребности социума в уровне образованности членов общества, но всегда требовались разные работники. Так, сегодня производству требуются и творцы, и исполнители, правда, в пропорциях, принципиально отличных от запросов 1950-х годов.

Показательна в этом плане динамика развития педагогической науки, обслуживающей социальный заказ, ее представлений о “современных” подходах к образованию (см. табл. 2.4 и рис. 2.2).

Таблица 2.4

Историческое изменение целевых установок разных видов профессиональных учебных заведений (по элементам содержания профессионального образования)

ЭСО			
Знания	*Материализованные действия*	*Интеллектуальные действия (мышление)*	*Опыт эмоционально-ценностного отношения (мотивы)*
Зона теоретического обучения (гимназии)	Зона практического обучения (реальные училища)		Предъявление норм поведения
Зона производственного обучения (профессионально – технические училища)			Воспитательная работа
		Зона профессионального образования (профессиональные лицеи)	Внеучебная деятельность
			Личностно-ориентированное профессиональное образование

Таблица 2.5

Ведущая цель образования, отраженная в педагогических концепциях различных исторических периодов

Период	*Автор концепции*	Суть концепции	*Тип ПП в современном понимании*
470/469–399 гг. до н.э.	Сократ	“Сократические беседы”, нацеленные на развитие логики, мышления	Продуктивный тип ПП
V–XI века	Средневековье	Догмы, четкие постулаты	Догматический, позже – ФР
1592–1670	Ян Амос Коменский	Основатель гуманистической педагогики, призыв освободиться от “словесной шелухи”	СР ПП
1712–1778	Жан-Жак Руссо	“Естественное воспитание”, не насильственное, идущее от ребёнка	СО ПП
1746–1827	Иоганн Генрих Песталоцци	Обретение образа как цели образования. Идея элементного умственного, нравственного и физического воспитания	СО ПП

1746–1841	Иоганн Фридрих Гербарт	Формирование образа через ЗУНы	СО ПП
1790–1866	Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег	Принцип природосообразности дополнен культуросообразностью. Главное – “развивающе-воспитательное и образовательное обучение”	Акцент на развитии мышления
1828–1910	Лев Николаевич Толстой	Идея “свободного воспитания”. Воспитание есть прежде всего саморазвитие. Выдвинул принцип учета особенностей ребенка и его интересов	СО ПП
1857–1947	Константин Николаевич Вентцель	Новые варианты “свободного воспитания”. “Ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество”, которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах	СО ПП
1859–1952	Джон Дьюи	Педоцентрическая идея строить учебный процесс от ребенка (что он хочет)	СО ПП
1878–1934	Станислав Теофилович Шацкий	Цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; формирование умений объединять усилия при достижении общей цели (через самоуправление); учет макро- и микросоциального окружения ребенка	СО ПП
1924–1979	Эвальд Васильевич Ильенков	Важнейшая задача школы – научить ребенка мыслить	Продуктивный
80-е годы XX века	Педагогика сотрудничества	Нацеленность на развитие ребенка, учет его интересов	Продуктивный
90-е годы XX века	Технологии открытого образования	Цель – развитие личности, субъектности, индивидуальности	СОПП

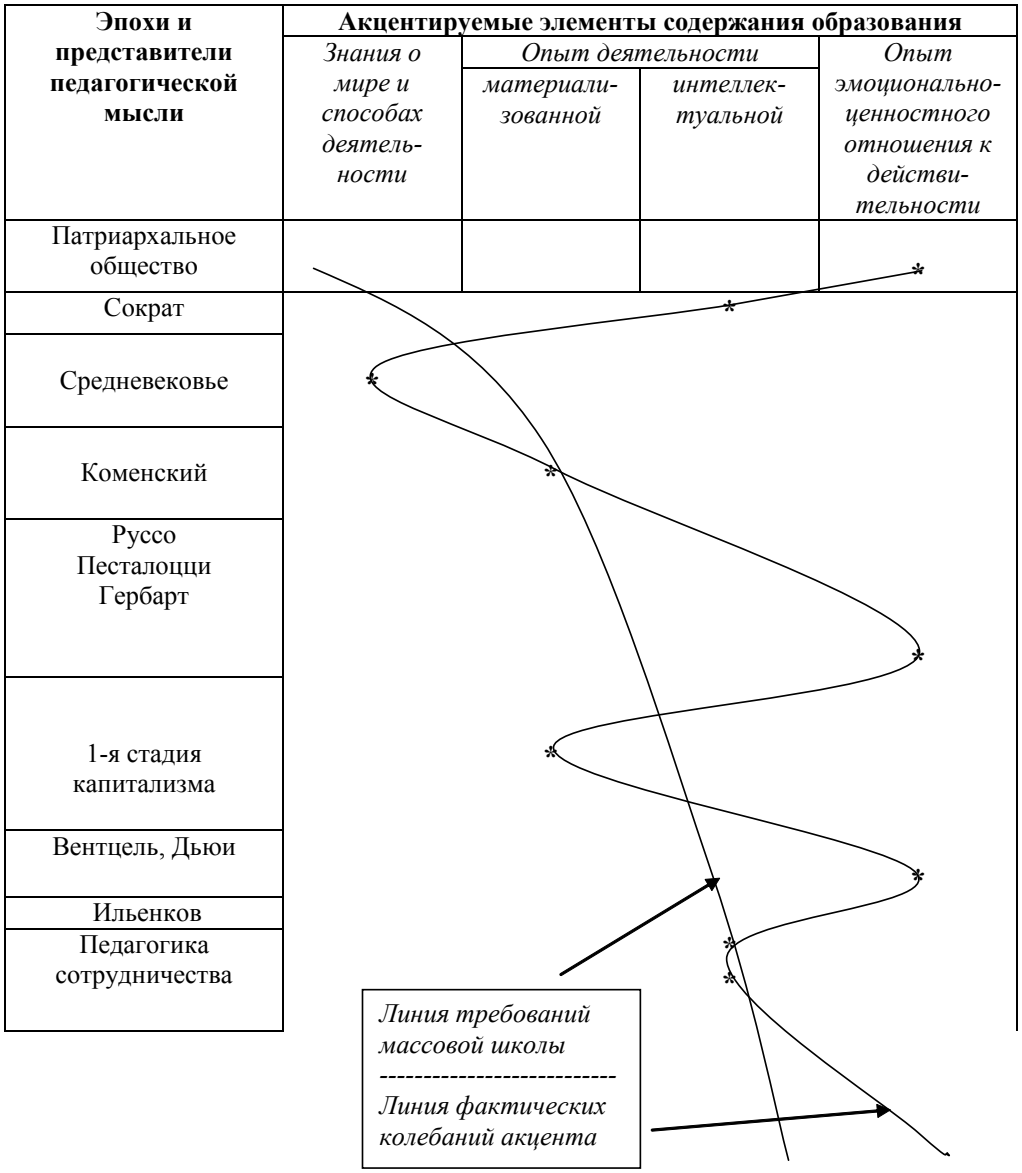


Рис. 2.2. Линия акцентов передовой педагогической мысли

2.2 Структура общепедагогической технологии

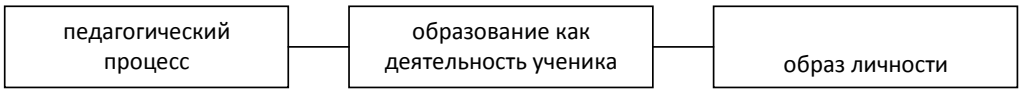
Начать обоснование общепедагогических технологий (ОПТх) необходимо с уточнения основополагающих теоретических положений.

Наиболее общим является понятие педагогический процесс, вбирающий в себя деятельность педагога, деятельность учащегося и завершающийся целостным результатом. Сам педагогический процесс в соответствии с законами педагогики объединяет три неразрывных подпроцесса: обучение, воспитание в узком смысле слова, развитие (см. рисунок 1.3). Такая трёхкомпонентность распространяется и на деятельность ученика, и на сам результат. Сложность и противоречивость вызывает трактовка категории “образование”.

Так И.Ф. Харламов понимает под образованием – “процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, развития мировоззрения, идейно-политических взглядов и нравственности, а также творческих задатков и способностей, вследствие чего ученик приобретает облик (образ) и индивидуальное своеобразие”[16]. Таким образом, автор относит термин к трехстороннему процессу, субъектом которого является ученик, а под результатом его понимается “облик (образ) и индивидуальное своеобразие”. Центральное

[16] Харламов, И. Ф. Педагогика. – 4-е изд. – М. : Гардарики, 2004.

соотношение компонентов педагогического процесса, таким образом, выглядит по И.Ф. Харламову так:



В.С. Леднев также считает целесообразным закрепить за термином “образование” понимание только процесса, поскольку результатом образования является личность, допуская использование для обозначения результата термина “*образованность*”. Давая определение образования В.С. Леднев раскрывает его как “общественно организуемый и нормируемый процесс **передачи** (выделено нами – В.Ю.) предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс **становления личности**”[17]. Отметим здесь некое противоречие: “процесс передачи” явно подразумевает действия педагога, “становление ... в онтогенетическом плане” самодостаточно развертывается как деятельность учащегося.

Учитывая это, а также то, что для нас важно разделение компонентов педагогического процесса, связанных с результатом, деятельностью ученика и деятельностью педагога, будем понимать под образованием целостный процесс становления личности, процесс организованной (самим субъектом или внешне обусловленный) деятельности человека по освоению опыта, развертываемый как деятельность самого воспитуемого.

Наша концепция технологического подхода к проектированию педагогического процесса базируется на выделении таких обязательных этапов деятельности субъектов обучения и, в первую очередь, обучаемого, реализация которых позволяет с высокой степенью гарантии сформировать заданный образовательный результат, и на четкой дифференциации его по уровням сформированности опыта.

Педагогическая технология представляет собой совокупность действий, гарантированно приводящих к заданному результату. Поскольку процесс и результат образования целостен, технология объединяет учебный, воспитательный и развивающий процессы, а также нацелена на формирование опыта ученика, как целостного образовательного результата, поэтому охватывает весь педагогический процесс. Технологии, рассмотренные в таком охватывающем весь процесс масштабе, могут отличаться друг от друга на столько, на сколько принципиально отличаются сами целостные педагогические процессы.

В главе I было показано, что деятельность ученика жестко связана с результатом, а деятельность педагога лишь стимулирует активность ученика. Справедливость данного соотношения проявляется по уровням деятельности и соответствующим ей уровням образовательного результата, представляя в своей совокупности определенный тип педагогического процесса. Эта формула может быть прочитана в дидактических рамках: обучение – учение – ЗУН как результат, либо в широких рамках педагогического процесса: педагогическая деятельность – образовательная деятельность – опыт как результат.

Технологическое описание определенного типа педагогического процесса опирается на объективное наличие причинно-следственной связи *методов* организации учащегося, *активности* его познавательной деятельности, на формируемые при этом *ключевые элементы опыта* и сущностные *характеристики его личности* как отсроченный результат. Это – реперные точки технологического описания педагогического процесса разных уровней, структура технологии. Отметим здесь еще раз принципиальное отличие нашего понимания технологии от многих других: технология описывает шаги, действия *ученика*, поскольку именно его деятельность напрямую определяет результат, чем и обеспечивается его гарантия, воспроизводимость технологии. Деятельность педагога, третий элемент

[17] Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структуры, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 52

формулы, имеет стимулирующий эффект, ее влияние на результат опосредовано через всё ту же деятельность ученика.

Технологии, строго удовлетворяющие требованиям технологического описания, охватывают все стороны образовательного процесса и выводят на целостный образовательный результат – опыт или освоенные способы деятельности.

Уровневость технологий опирается на уровневость составляющих педагогического процесса и их единство в рамках определённого типа ПП.

В предыдущих разделах было показано не только единение всех ЭСО по уровням, но и соответствие их уровням деятельности субъектов учебного процесса (познавательной у учащихся и организующей у педагога), следовательно, тип учебного процесса – это качественно своеобразная организация взаимодействия ученика и учителя, проявляющаяся в деятельности педагога и соответствующем образовательном результате, увязанных друг с другом по уровням познавательной деятельности обучаемого, играющей роль системообразующего фактора.

Выделяют следующие качественно отличные уровни деятельности учащегося:

- реагирование, действование (не путать с деятельностью), характеризуется нейтральным уровнем познавательной активности;
- копирующая, воспроизводящая активность, работа памяти;
- обдумывание, составление собственного плана действий, интерпретирующая активность;
- деятельность с полноценной структурой (ПУД), соответствующая творческой активности.

Здесь вновь уместно вспомнить термин “клеточка” учебного процесса, введенный М.Н. Скаткиным и используемый В.В. Давыдовым. Обозначает он минимальную часть процесса, в которой проявляются его сущностные особенности, которая, повторяясь циклически, составляет определенный тип обучения. Описывая современное образование, М.Н. Скаткин говорил о необходимости переходить от обучения, построенного на цикле запоминания, к построению его на решении разнообразных учебных задач[18]. Мы будем использовать термин “минимальный цикл” для обозначения этой важной особенности педагогического процесса определенного типа.

Таким образом, будем представлять ОПТх как технологическое описание определенных типов ПП с проверкой действенности её в рамках соответствующей “клеточки” процесса.

Общепедагогическая технология может быть раскрыта в четырех планах (см. рис. 2.3):

1. особенности ОПТх, опирающиеся на наше понимание технологии, представленное в главе I: отличия понятий “технология”, “педагогическая технология” и “общепедагогическая технология” (см. табл. 2.7);
2. модель общепедагогической технологии, основанная на модели ПП (см. рис. 1.4) и определяющая структуру ОПТх: 4 элемента содержания образования; познавательная деятельность ученика, которая может быть представлена 3 сторонами активности: напряженность интеллектуальных сил, отношение к процессу, практическая направленность; 3 элемента, характеризующих деятельность преподавателя (метод, форма и “клеточка” образовательного процесса);

[18] Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982; Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986.

3. перечень ОПТх известных типов ПП, представляющих их технологическое описание; отличительные особенности общепедагогических технологий различных уровней представлены в таблице 2.3;

4. представление общепедагогической технологии, которое не может быть ограничено только процессуальными элементами, отраженными в модели ОПТх: цель-результат, деятельность ученика, деятельность педагога, и добавляет к ним интерпретации учебного материала и используемые контролирующие (процесс и результат) процедуры, а также условия эффективной реализации (всего семь составляющих).

ОПТх представляет собой технологическое описание одного из типов ПП, выполненное по единой для всех типов структуре, в чем проявляется уровневый характер технологий, распространяемый как на образовательную (познавательную) деятельность ученика, так и на формируемый в ходе её образовательный результат.

Использование пятисоставного представления технологии типа ПП вместо развернутого (см. поз. 2.) объясняется прежде всего его сложностью и фактически обобщенным восприятием технологии педагогами экспериментальных потоков. Так *содержание образования* фиксировалось по ключевому элементу, указывающему на уровень освоения; характеристика познавательной деятельности ученика передавалась сторонами активности, в первую очередь *напряженностью интеллектуальных сил и отношением к учению*; в деятельности преподавателя интересовали собственно *методы обучения.*

Кроме того, наибольшую сложность у педагогов, реализующих технологии современного образования, вызывала дидактическая обработка учебного материала в соответствии с требованиями типа педагогического процесса, а также контроль реализации этапов технологии и образовательных результатов. Поэтому в представление ОПТх включены *интерпретация содержания учебного материала* и *контролирующие процедуры.*

Контролирующие процедуры, как обязательный элемент ОПТх, разбиваются на процедуры контроля этапов деятельности учащегося и контроль результата, то есть освоенного опыта деятельности соответствующего типа ПП.

Первые могут подробно отслеживать все шаги познавательной деятельности учащегося (лабораторно-исследовательский вариант), либо в силу отмеченных выше причин сосредоточиться на главных “мотивация”, “целеполагание”, “обдумывание”, “планирование”, “контроль – оценивание”. Контроль результата может вестись по:

1. ключевому элементу образовательного результата: ФР тип – знания, СР тип – умения, П тип – творческое мышление, СО тип – личностное отношение к деятельности, предполагающее возможность самореализации;

2. интегральному показателю сформированности образовательного результата определенного типа ПП, за который принят освоенный способ деятельности.

Второй вариант более предпочтителен в силу его соответствия компетентностному подходу к оценке результатов.

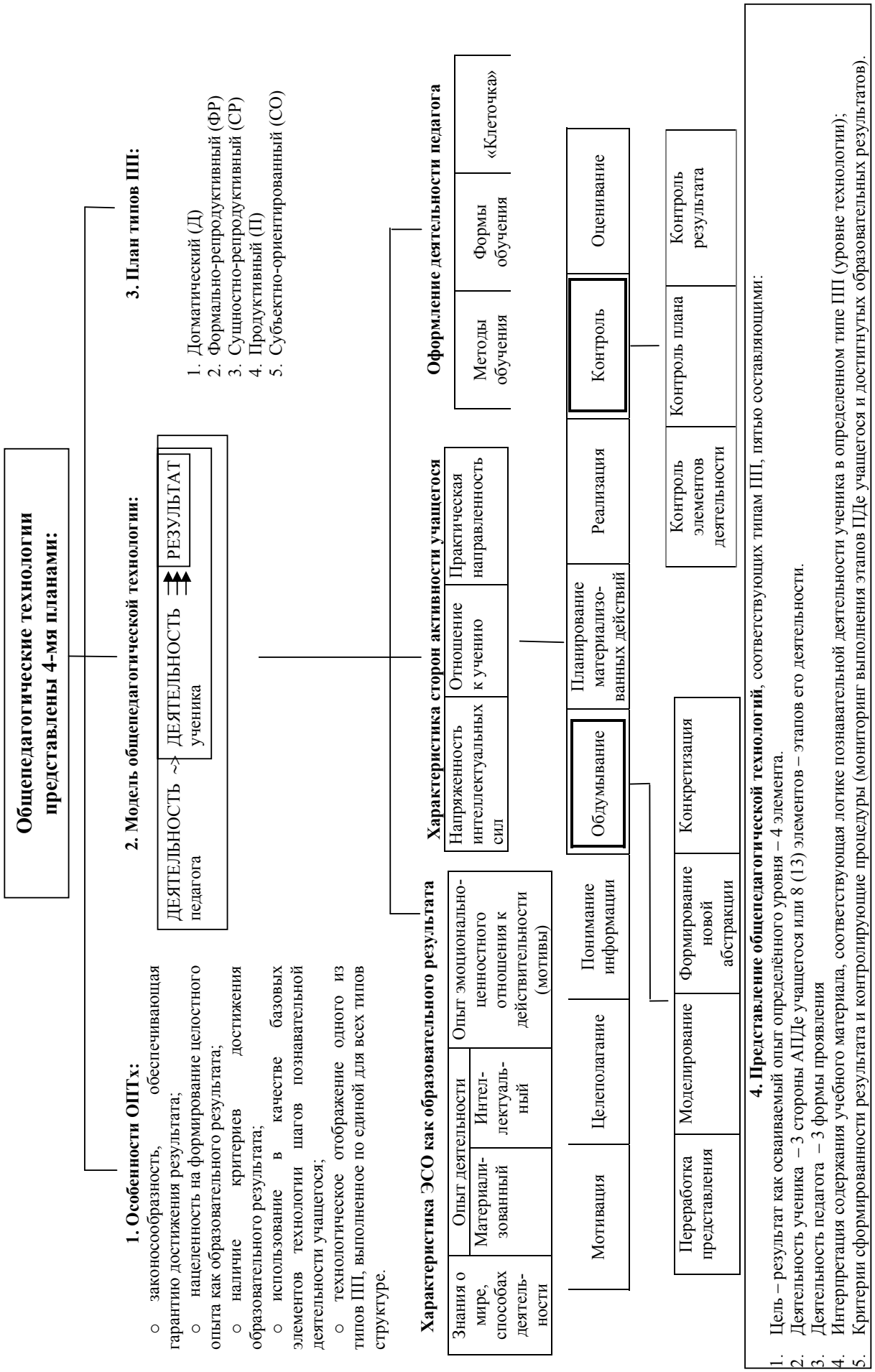


Рис. 2.3. Четыре плана представления ОПТх

Таблица 2.7

Отличительные особенности технологии, педагогической технологии, общепедагогической технологии

Технология	*Педагогическая технология*	*Общепедагогическая технология*
• гарантия результата (что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса);	• означает опору на деятельностный подход и закономерности ПП о неразрывности О-В-Р, определяющие понимание результата, и о причинно-следственном характере взаимосвязи Де ученика и образовательного результата	• Технология, соответствующая одному из типов ПП
• четкость и определенность в фиксации результата и наличие критериев его достижения;	• результат образования - совокупность освоенных человеком способов деятельности или его опыт, четырехкомпонентный по своей структуре	• цель-результат представлен как осваиваемый опыт определённого уровня и соответствующими особенностями элементов содержания образования; • интерпретация содержания учебного материала, акцентирующая ключевые этапы познавательной деятельности ученика в определённом типе ПП (уровне технологии); • Контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов);
• пошаговая и формализованная структура (алгоритм) предлагаемых действий, приводящих к результату;	• описание шагов деятельности учащегося • деятельность педагога, сопровождающая необходимые шаги обучающегося	• деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности, соответствующими данному уровню (типу ПП); • деятельность педагога, представленная наиболее предпочтительной для данного типа ПП группой методов педагогического воздействия;
• указания на условия и границы реализуемости технологии	• условия, это – требования к исходному состоянию учащегося и допустимому масштабу технологии («клеточки»)	• способы деятельности и мыслительные умения, как компоненты опыта ученика, необходимого для успешного применения данной ОПТх; • минимальный цикл ПП («клеточка»), в котором может реализоваться данная ОПТх.

2.3 Технологическое описание продуктивного типа педагогического процесса

В настоящем разделе мы конкретизируем общепедагогические технологии, остановившись более подробно на продуктивной, и технологии субъектно-ориентированного типа, а также покажем преемственность усложняющихся педагогических технологий. Примеры занятий мы будем использовать из нашего опыта работы в начальной профессиональной школе, из практики преподавателей и мастеров производственного обучения ПУ и ПЛ г. Ярославля и области.

В таблице 6 показано наполнение этапов познавательной деятельности ученика в разных типах ПП (11 элементов), которые определяют формирование соответствующего образовательного результата.

К современным типам можно отнести те, которые выводят нас на формирование социально востребованной личности, в частности отвечающей требованиям современного производства. В §1 главы IV проведен анализ квалификационных требований рабочих профессий, показавший, что актуальные для современного производства кадры являются продуктом продуктивного и субъектно-ориентированного типов ПП.

Дадим характеристику продуктивного типа педагогического процесса.

Темп научно-технического прогресса требует от человека, включенного в технологический процесс, интеллектуальной активности и постоянной необходимости переучиваться. В этом состоит основная претензия к репродуктивному типу образования, который ориентирован на подготовку исполнителей и не формирует готовности к творческой деятельности. воспитание качеств творческой личности – одна из задач системы образования, пока не решенная в массовой практике.

Граница репродуктивного и продуктивного типов читается четко, мы никогда не спутаем проблемное обучение с объяснительно-иллюстративным. Примечательно, что именно отстаивание чистоты проблемного подхода привело М.Н. Скаткина к введению понятия "тип педагогического процесса". В самом начале 1970-х гг. он писал, что проблемное обучение не является новым эффективным методом обучения для формирования прочных знаний, его надо воспринимать как способ организации совместной работы педагога и ученика совсем на других принципах, где главным является становление, развитие мышления ребенка и следует говорить об ином *типе* педагогического процесса.

1980-е гг. были отмечены острыми дискуссиями в "Учительской газете" о целесообразности широкого применения проблемного обучения в школе. Они свидетельствовали о том, что ему тесно в рамках классно-урочной системы и о том, что это – средство достижения других образовательных целей. Кроме того, было ясно, что в сознании педагогов-практиков понятие "тип педагогического процесса", фиксирующее принципиально разные организации образования, иную педагогику, не зафиксировано. Можно наблюдать подобную картину и сейчас. Укрупненное разделение обучения на традиционное (предметно-ориентированное) и развивающее (нацеленное на становление целостной личности)[19] не отвечает запросам более дифференцированных рекомендаций по обучению. Развернутая практика развивающего обучения позволяет разделять опыт более детально. В массовой школе витиевато переплетаются принципиально несовместимые установки разных типов к организации обучения и воспитания, особенно к контролю образовательных результатов.

Отметим, что термин "продуктивный" трактуется чрезвычайно широко: всё, что выше репродуктивного, всё, что связано с творчеством. Тип делает акцент на мышлении, либо подкрепляя его особыми техническими приемами (например, метод "чтения по Зайцеву", многочисленные методы ТРИЗ, помогающие правильно размышлять для успешного решения задачи), либо ставя формирование мышления, причем творческого, как самостоятельную цель обучения.

Творческое мышление неотделимо от творчества человека вообще. Здесь нельзя не коснуться концепций развития творчества:

1. Понимание под творчеством наличия умственных способностей, одаренности, фиксируемых тестами Айзенка, Векслера, Ровена и обозначаемых индексом IQ.

2. Концепция Гилфорда, понимающая творчество как некую дивергентную продуктивность, несводимую к интеллекту и фиксируемую тестом Торренса. Способность

[19] См., напр.: Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование. – М. : Наука, 2002.

порождать идеи не означает быть умным. Именно данный подход оправдывает появление в русском языке термина креативность.

3. Более прагматичный подход, рассматривающий не особые творческие способности, а интегральные характеристики личности, позволяющие развивать собственную деятельность по инициативе самого субъекта.

Понимая, что истина посередине и все психологические концепции правомерны, мы представляем здесь педагогический аспект. Вслед за И.Я. Лернером понимаем под творчеством специфический опыт творческой деятельности, который не сводится и не прорастает из репродуктивного опыта (хотя и базируется на нем). Вопрос о том, как он развивается, является прямым вопросом к технологии продуктивного типа ПП. Опыт творческой деятельности является особым уровнем общего опыта человека, 4-х компонентного по своей структуре, включающего кроме соответствующих мыслительных действий и знания, и освоенные материализованные действия, и особое отношение к самой деятельности, определяющее мотивы включения в нее. Способ деятельности на уровне творчества соответствует структуре полноценной учебной деятельности – ПУД по В.В. Давыдову.

Таблица 2.8

Характеристика ЭСО на уровне продуктивного типа ПП

Уровень освоения содержания образования	*Знания о мире, способах деятельности*	*Опыт деятельности*		*Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности*
		материализованный	*интеллектуальный*	
Творческий	Знания-трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Саморазвитие как основной мотив деятельности

Примечание.

Под творческим мышлением понимаются следующие мыслительные действия: диалектический анализ, мысленный эксперимент, навыки самообразования.

Подходя к воспитанию творчества, вспомним уникальный опыт супругов Никитиных[20], которые могли заметить влияние обучения в начальной школе на творчестве своих сыновей, посещавших ее год и три года. Сравнение по показателям Торренса было не в пользу школы, и вывод был однозначный: традиционная система обучения не развивает творческий потенциал ребенка.

Современные требования к системе обучения выходят за пределы традиционных методов обучения, нацеленных на развитие логического мышления, ставя задачи формирования навыков творческой личности, умения разрешать проблемные ситуации, в основе которых лежит диалектическое противоречие.

Для выработки навыков творческого мышления можно применить решение проблемных ситуаций, алгоритмические приемы на основе ТРИЗ, разработанные в техническом творчестве для решения проблем. Адаптация этой методики для системы образования успешно проведена усилиями как педагогов (И.М. Вёрткин, Ю.П. Саламатов), так и разработчиков самого ТРИЗа (Г.С. Альтшуллер).

[20] Никитин, Б.П. Наши уроки / Б.П. Никитин, Л.А. Никитина. – 2-е изд., доп. – СПб. : Лениздат, 1992.

Отличительной особенностью занятий при осуществлении учебно-воспитательного процесса продуктивного типа являются лабораторно-практические работы с использованием в них методов проблемного обучения. Мотивы деятельности и поведения определяет увлеченность процессом, понимание необходимости саморазвития и выражения собственного "Я". Познавательная деятельность ученика характеризуется желанием подумать и разрешить проблему. Она происходит через задачную подачу учебного содержания, через ситуации выбора, предлагаемые учащимся на занятии, через возможность доказать свои выводы.

Роль педагога в этом случае является координирующей, он "скрытый" организатор, понимающий преимущества сотрудничества в обучении, дающий возможность проявляться индивидуальности своих учеников. Результат продуктивного типа – творческое мышление. Контрольные задания содержат задачи – учебные проблемы. Формы и способы контроля приучают к ответственности, осознанию собственной значимости и объективному оцениванию своих способностей.

Учебный план подготовки рабочих с базовым продуктивным типом ПП, как правило, вариативный, ступенчатый. Естественным становится деление учащихся на потоки (при наличии конкурса – по рейтингу). Организация воспитательной работы невозможна без учета пожеланий учащихся.

Опыт развития творчества в отечественной профессиональной педагогике представлен различными методиками и концепциями культивирования. Это объясняется тем, что под творчеством понимается как освоение мыслительных операций, таких, как анализ и синтез, приобретение опыта "инсайта", так и формирование личных качеств творческой личности.

Не будет ошибкой посчитать в качестве средств развития и те, что формируют знания (в части теоретических понятий, концептуальных положений и проч.), и те, что развивают мышление, и те, что формируют соответствующие творцу личностные качества. К необходимости последнего настоятельно взывал Г.С. Альтшуллер[21], хотя нацеленность учебной составляющей образовательного процесса на личностные качества – это уже особенности ЛОО, или субъектного типа ПП в нашей терминологии.

Представленная ниже схема средств развития творчества, сгруппированных по предмету формирования (см. рис. 2.4), позволяет показать зону акмеологии и подтвердить, что успешность методик во многом зависит от использования разнообразных средств, не только чисто педагогических. Так И.П. Волков[22] на уроках труда добивается успеха не только благодаря интересным заданиям, требованиям фиксировать проделанную работу в своих трудовых книжках (акцент на осознание деятельности, в частности рефлексию), но и предоставляя свободу выбора заданий и дел в соответствии с интересами (личностный аспект), большое внимание уделяя развитию чувств, физическим ощущениям в ходе выполнения работ (телесный компонент).

---

[21] Альтшулер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994.

[22] Волков И.П. Учим творчеству. – М. : Просвещение, 1990. – С. 13–42.

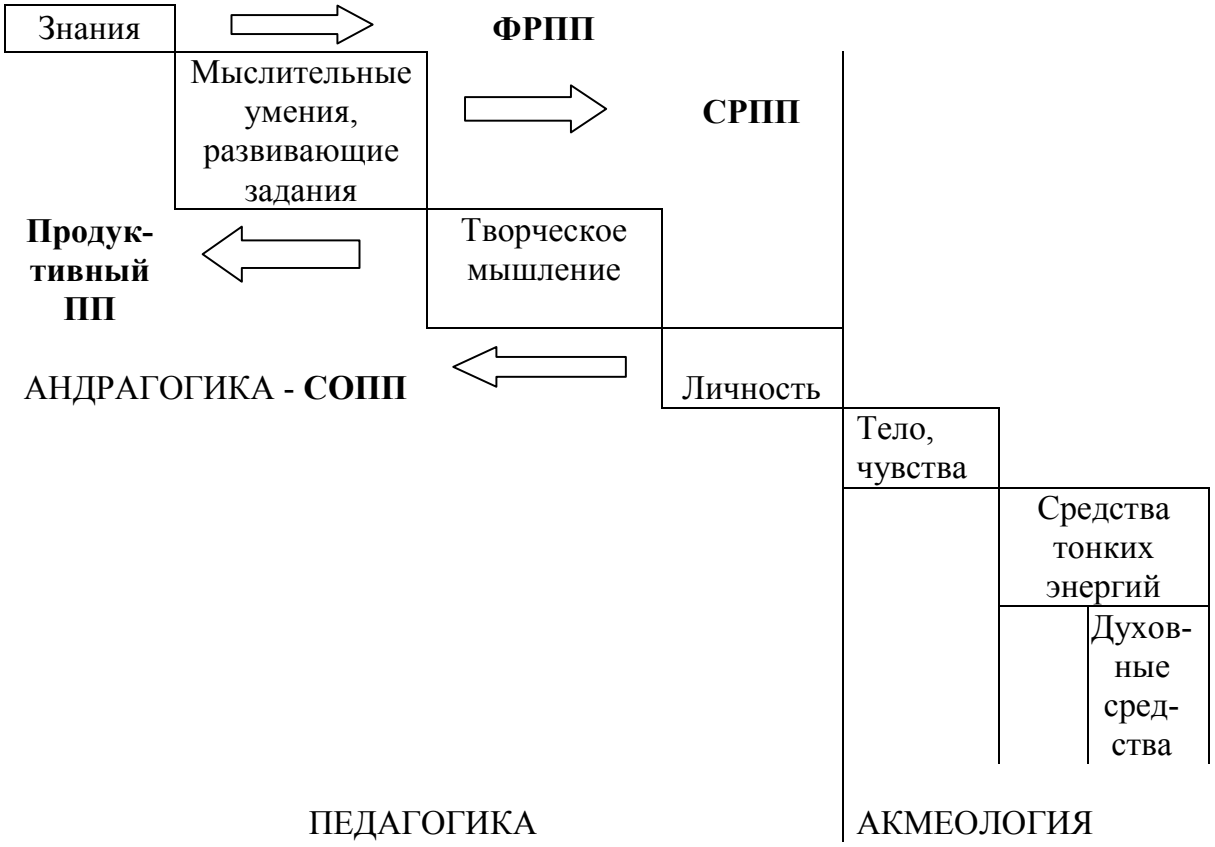


Рис. 2.4. Средства развития творчества

К методам, позволяющим развивать творчество в учебном процессе, относят проблемное обучение, игры, деловые игры, задачный метод обучения, составление собственных алгоритмов, взаимопроверка. Сюда же, достаточно спорно, приписывают[23]: КСО – коллективные способы обучения В.А. Дьяченко, метод укрупненных дидактических единиц П.М. Эрдниева, отработку навыков письма и счета В.Н. Зайцева, балльно-рейтинговую систему оценки результатов обучения.

Проблемное обучение оправданно считается ведущим средством продуктивного типа. Классик проблемного обучения называл его типом “развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности”[24].

Проблемное обучение – это развивающее обучение, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности. В процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с преподавателем происходит овладение новыми знаниями и способами действий, а через это – формирование опыта творческой деятельности: продуктивного (самостоятельного) мышления, воображения, познавательной мотивации.

Традиционное и проблемное обучение отличаются друг от друга по схемам построения. Схема традиционного, информативного обучения: сообщение готовых знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий, отработка этих способов в типичных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с использованием усвоенных знаний, где они окончательно закрепляются. Схема проблемного обучения выглядит принципиально иначе: постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей

[23] Фомичева, И.Г. Философия образования: Некоторые подходы к проблеме / Рос. гуманит. науч. фонд. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004.

[24] Махмутов, М.И Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М. : Педагогика, 1975.

у учащихся проблемную ситуацию как состояние психологического затруднения; осознание, принятие и разрешение возникающей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Условия возникновения проблемных ситуаций (приводятся в основном по Т.В. Кудрявцеву и М.И. Махмутову[25]):

1. Обнаружение несоответствия между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями, которые возникают в ходе решения учебной задачи (применяется для освоения нового материала).

2. Многообразие выбора из системы имеющихся знаний тех единственно необходимых, использование которых только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи (закрепление и систематизация имеющихся знаний).

3. Новые практические условия использования уже имеющихся знаний (формирование профессиональных умений).

4. Наличие противоречия между теоретически возможным способом решения задачи и практической нецелесообразностью или неосуществимостью избранного способа (формирование профессиональных знаний и умений).

5. Противоречие между сложившимися представлениями о способах схематических изображений и возможностью многообразия конструктивного оформления этого же технического устройства.

6. "Статический" характер схематического изображения и необходимость прочитать в нем "динамические" процессы (пространственное воображение).

Последние два условия создания проблемной ситуации чаще всего используются при обучении техническим дисциплинам. Педагогическое мастерство и состоит в умении обнаружить противоречивость изучаемого явления, сформулировать учебно-проблемную задачу и на ее основе создать проблемную ситуацию. Для этого необходим тщательный анализ учебного материала с точки зрения логической структуры содержания и особенностей освоения учащимися, в частности готовности–неготовности воспринять проблему.

Процесс разрешения проблемы учащимися реализуется в следующих фазах:

1. Предъявление информации (учебно-проблемная задача).

2. Обдумывание, фиксация проблемы.

3. Формирование гипотез разрешения проблемы.

4. Составление плана действий.

5. Проверка решения (логическая или экспериментальная).

6. Выводы и систематизация полученной информации.

[25] Махмутов, М.И. Современный урок. – М. : Педагогика, 1985; Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. – М. : Педагогика, 1975.

В зависимости от степени самостоятельности познавательной деятельности учащегося (У) и роли педагога (П) на каждой фазе решения проблемы можно выделить различные *уровни проблемного обучения (проблемности).* Каждый из них может быть реализован в учебном процессе через соответствующие методы проблемного обучения: проблемное изложение, проблемная беседа, частично поисковый (или эвристический), исследовательский (см. табл. 2.9).

При проблемном изложении поиск ведет сам преподаватель. Он ставит перед учащимися проблему, рассказывает, как она возникла, какие пути решения могут быть, какие могут возникать при этом гипотезы, как они проверяются, т.е. показывает путь открытия, по которому мысленно должны пройти учащиеся. Строго говоря, проблемное изложение – переходный метод от объяснительно-иллюстративного обучения к проблемному.

При проблемной беседе преподаватель организует поисковую деятельность, ставя перед учащимися вопросы, выслушивает различные предположения и доводит их до определенных выводов (частичный поиск).

Таблица 2.9

Роли участников образовательного процесса на разных уровнях проблемного обучения

Метод обучения	*Фазы решения проблемы*					
	Информация	*Фиксация проблемы*	*Формирование гипотезы*	*Составление плана действий*	*Проверка решения*	*Выводы*
Проблемное изложение	П	П	П	П	П	П
Проблемная беседа	П	П	П+**У**	П+**У**	П+**У**	П
Эвристический метод	П	П+У	У	У	П+**У**	П+**У**
Исследовательский метод	П+**У**	У	У	У	У	**У**

Наиболее сложными являются эвристический и исследовательский методы, в которых почти все фазы решения проблемы выполняют ученики. Общим для всех методов проблемного обучения является приобретение знаний путем решения учебных проблем.

Приведенные фазы проблемного обучения могут быть детализированы. Так, В.В. Давыдов выделяет в обдумывании “фиксацию противоречия”, “рождение гипотезы”, “формулирование новой абстракции”, “конкретизацию” и подчеркивает, что в зависимости от предметного содержания и особенностей задачи решающий может возвращаться к ранее осуществленным фазам. Таким образом, автор не определяет строгую последовательность мыслительных действий. Подчеркнем непротиворечивость фаз решения проблем, этапов деятельности В.В. Давыдова и структуры общепедагогической технологии, предложенной нами. Характеристика этапов познавательной деятельности обучающегося в продуктивном типе ПП приведена в таблице 6.

Структура проблемного урока в общих чертах должна подчиняться основным фазам разрешения проблемы. Следовательно, такими структурными элементами урока являются: актуализация ранее усвоенных знаний, проблемная задача (производственная ситуация, бытовой пример, постановка опыта, смысловые и количественные задачи и задания, выдвигающие потребность в новых знаниях и т.п.), обдумывание и фиксация проблемы, выдвижение гипотез по разрешению проблемы и их доказательство, проверка правильности решения проблемы, формулировка выводов.

Занятие, построенное по этому принципу, впервые представленное М.И. Махмутовым как “структура урока проблемного обучения”, фактически уроком не является, вырастая в

практическое, лабораторное занятие, семинар, дискуссию. Рамки классно-урочной системы тесны для учебного разрешения проблем, что лишний раз показывает, что мы имеем дело с принципиально иным типом педагогической организации образования.

Среди *активных форм обучения* в начальной профессиональной школе особое место занимают семинарские занятия в училище. Эта организационная форма обучения ставит учащихся перед необходимостью самостоятельно изучать материал по различным источникам, а затем коллективно обсуждать результаты своей деятельности. Урок-семинар дает возможность постигать материал как на сущностном, так и на творческом уровне, позволяет учащимся проявить самостоятельность, творческие способности, воспитывает чувство ответственности за порученное дело. Специфика семинара состоит в том, что его целесообразно проводить по таким темам, где учащийся не просто должен усвоить какие-то, пусть даже системные, сведения (репродуктивный уровень), но и найти решение проблемы (продуктивный уровень).

При обращении к художественным произведениям с ярко выраженной философской, мировоззренческой проблемой возникает ситуация взаимной заинтересованности ученика и учителя (педагогика сотрудничества). Семинарская форма занятий открывает многообразные пути для вовлечения учащихся в самостоятельный поиск, для организации деятельности каждого с учетом индивидуальных свойств, для создания атмосферы творческого общения, для роста личности, способной к познанию и творчеству. Преподавателю следует отказаться от авторитарности, давления, обращаться к ученику с уважением, признать возможность разных мнений, видеть в учащихся не объект воздействия, а личность, активную, ответственную, достойную диалога. Учитель призван помочь ученику приобрести положительный опыт творчества, состояться как личности, способной к творчеству и ответственности Подобные методические рекомендации встречаются часто и говорят об обязательной личностной, аффектной стороне обучения, которая тем важнее, чем выше уровень деятельности ученика.

Своей нынешней популярностью идеи *игрового обучения* обязаны деловым играм. Благодаря широкому распространению и успешному практическому применению деловых игр сегодня никому не нужно доказывать, что, во-первых, игра является деятельностью, в которой осуществляется учение, во-вторых, содержанием игры является труд, в-третьих, обучение в форме игры высокоэффективно. Следует особо отметить, что в глазах многих деловые игры продолжают оставаться специфической чертой экономического образования, хотя теперь уже ясно, что игровое обучение при должном понимании может превратиться в такую же универсальную дидактическую систему, как, например, проблемное обучение. В словаре понятие “играть” имеет много различных значений[26]. Выделим два из них, которые имеют отношение к игровому обучению:

- развлекаться, забавляться, или занимательная деятельность;
- проявлять себя как-либо (имитировать).

Первое значение – “занимательная деятельность” – реализуется в учебных играх. Их занимательность заключается в нестандартной организации отдельных элементов урока, за счет чего учащиеся более активны и это положительно влияет на решение конкретных дидактических задач. Длительное применение однотипных учебных игр превращается в скучное занятие, поэтому их арсенал должен быть достаточно большим и разнообразным.

Второе значение – “проявлять себя” – реализуется в имитационных играх, которые можно развести по уровням активности познавательной деятельности учащихся, что в настоящее время для нас представляет большой интерес.

[26] Ожегов, С.И. Словарь русского языка – М. : Русский язык, 1978.

Таблица 2.10

Виды игр и их применение

<table>
<tr><th colspan="2">ИГРЫ</th><th rowspan="2">Уровень АПД</th></tr>
<tr><th>УЧЕБНЫЕ (организационно-активизирующие)</th><th>ИМИТАЦИОННЫЕ (деловые, имитирующие профессиональную деятельность)</th></tr>
<tr><td rowspan="4">• экспресс-опрос (быстро);
• компакт-опрос (кратко);
• проверь домашнюю
• работу (друг у друга);
• «убеди»;
• урок повторения в виде экзамена</td><td>тренажер</td><td>ассоциативный</td></tr>
<tr><td>репетиция</td><td>формальный</td></tr>
<tr><td>ролевая игра</td><td>сущностный (интерпрети-рующий)</td></tr>
<tr><td>инновационная игра</td><td>творческий</td></tr>
<tr><td>Применяются везде: на уроках по любым предметам, для любых профессий</td><td colspan="2">Применение возможно только там, где:
• требуется взаимоотношение людей, (межличностные взаимодействия), что и составляет учебное содержание;
• осваиваемые способы поведения имеют много нюансов, трудно формализуемы;
• осваиваемые способы работы носят индивидуальный характер, требуется личностный почерк</td></tr>
</table>

Дадим более подробную характеристику имитационным играм.

ТРЕНАЖЕР – модель производственной действительности, которая позволяет имитировать трудовые (производственные) условия в учебно-производственном процессе. Результат – *действие* (формируемый навык). Отметим, что здесь приведено изначальное понимание термина “тренажер”. Сегодня существуют компьютерные аналоги, способные востребовать даже творческое мышление.

РЕПЕТИЦИЯ – игра, в которой учащиеся действуют по строгим правилам, репетируют штатные ситуации, отрабатывают поведение и жестко установленные приемы реагирования на ситуацию (пожар, сигнал тревоги, иные неполадки) Результат – *алгоритм работы.*

РОЛЕВАЯ ИГРА характеризуется высокой степенью свободы в рамках роли, особенно управленческой, отстаиванием своих интересов (каждого участника). Выход из положения зависит от личности игроков. Результат – освоение *умений работать* в сложной, *непредвиденной ситуации.*

ИННОВАЦИОННАЯ ИГРА задает ситуацию с неизвестным заранее результатом. Требуется организовать взаимодействие между людьми с тем, чтобы, объединив усилия, выйти на новые ходы мышления и в результате *создать новый метод* решения, выхода из критической ситуации. Мысль не рождается в одной голове, она может быть собрана: новое рождается во взаимодействии.

Лабораторно-практические работы – еще один метод формирования умений при продуктивном типе учебного процесса, позволяющий повысить эффективность обучения с помощью интенсивной, сознательной деятельности учащихся. Обучение лабораторным путем применяется тогда, когда необходимо:

1. систематическое формирование экспериментаторских умений и навыков, которые нельзя освоить непосредственно в трудовом процессе;

2. усвоение различных взаимосвязей и закономерностей на основе наблюдений, анализа и обобщения.

Проведение лабораторно-практических работ, как правило, характеризуется большей самостоятельностью учащихся и творческим отношением к выполнению заданий. При этом необходимо отметить разнообразие форм организации лабораторно-практических занятий: индивидуальные, групповые, коллективные.

При индивидуальном обучении учитываются особенности познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти, – индивидуальные возможности каждого учащегося. Наличие дифференцированных заданий позволяет начинать и заканчивать работу всей группы одновременно (разрушаются психологические барьеры, особенно у неуверенных в себе учащихся). Появляется возможность для проведения само- и взаимоконтроля. Коллективное обучение предполагает:

- активный обмен мыслями, опытом, знаниями;
- совместную работу учащихся с различной успеваемостью;
- отстаивание своей точки зрения, принятого решения и полученных результатов;
- взаимопомощь, коллективное обсуждение вариантов выполнения задания, дискуссии по результатам работы, разрешение проблем.

Как было показано выше, использование учебных задач является эффективным методом активизации познавательной деятельности, часто выводит на творческий уровень активности, в особенности это можно отнести к *обучающим задачам.*

На рисунке 2.5 виды задач, позволяющие выйти на творческий уровень АПД ученика и реализовать продуктивный тип ПП, выделен жирным курсивом[27].

[27] Юдин, В.В. Применение технических и технологических задач в преподавании машиностроительных дисциплин : учебно-метод. пособие. – Ярославль : Изд-во ЯПИ, 1981; Соколов, Б.А. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках спец. технологии: метод. указания / Б.А. Соколов, В.В. Юдин. – М. : ВНМЦ ПТО, 1985.

Рис. 2.5. Виды и способы применения задач, отвечающие современным требованиям

Очевидно, что для реализации технологии продуктивного типа ПП, где главными компонентами образовательного результата являются мышление, умение учиться и формирование соответствующих качеств личности, рамки классно-урочной системы организации обучения узки. Упоминающиеся в литературе системы обучения, позволяющие развивать мышление учащихся (школа диалога культур В.С. Библера и С.Ю. Курганова, мысле-

деятельностная педагогика Т.М. Губановой) требуют более свободных форм обучения. Для становления продуктивного типа ПП очень важна практика новых форм, а также разработка новых методов контроля результатов и предъявление иных аттестационных требований к педагогу.

Отличительной особенностью занятий производственного обучения в учебном процессе продуктивного типа являются коллективные (бригадные) формы обучения, лабораторно-практические работы с использованием в них методов проблемного обучения. Познавательная деятельность ученика характеризуется желанием подумать и разрешить проблему. Она происходит через задачную подачу учебного содержания, через ситуации выбора, предлагаемые учащимся на занятии, через возможность доказать свои выводы. Роль педагога в этом случае является координирующей, он "скрытый" организатор, дающий возможность проявляться индивидуальности своих учеников. Формы и способы контроля приучают к ответственности, осознанию собственной значимости и объективному оцениванию своих способностей.

Приведем в заключение характерные для продуктивного типа формулировки учебных целей в сравнении с сущностно-репродуктивным (см. табл. 2.11).

Таблица 2.11

Примеры постановки целей для разных типов педагогических процессов

Для сущностно-репродуктивного типа	*Для продуктивного типа*
Формирование умений считывать показания вольтметра в генераторах со среднеквадратичной градуировкой	Формирование опыта по распознаванию видов градуировки измерительных вольтметров в низкочастотных генераторах
Формирование умений изображать резьбу на стержне, в отверстии и в соединении	Формирование опыта выполнения анализа чертежа, содержащего резьбовые соединения. Формирование опыта по распознаванию различных видов резьбовых соединений
Совершенствование умений по выбору способа обработки верхнего среза брюк в зависимости от различных параметров	Формирование опыта по обоснованию способа обработки верхнего среза брюк в зависимости от различных параметров
Совершенствование умений выполнять обработку верхнего среза брюк в индивидуальных изделиях	Формирование опыта составления последовательности обработки элементов швейных изделий

2.4 Технологическое описание субъектно-ориентированного типа педагогического процесса

Переходя к описанию средств субъектно-ориентированного типа ПП, отметим, что системы развивающего обучения В.В. Давыдова, предъявленные в практику еще в 1980-х годах, до сих пор не получили широкого распространения. Ю.А. Громыко[28] видит продолжение теории развития теоретического мышления учащихся в разработке мета предметов, позволяющих соорганизовать способы рефлексивного мышления, проблемной коммуникации и

[28] Громыко, Ю. Программа философско-антропологических исследований, обеспечивающих развитие практики развивающего образования [Электронный ресурс] : выст. на межд. конф. "Психология развития и развивающее образование", посвященной 75-летию В.В. Давыдова (15–16 сентября 2005 г.). – Режим доступа: http://obraz.mmk-mission.ru/pol/20051007-gromyko.html.

проектного действия, а также в развитии коммунитарной антропологии. Однако сам автор фиксирует в качестве цели передового образования не только инициирование теоретического мышления у детей всей России, но и обеспечение возможности личностного роста, проявляющегося в усложнении форм самосознания, нахождении "асамостного себя" (И.Г. Фихте) и признании высшей ценности личностной формы знания. Представляется целесообразным исследовать данную область не только "микроскопом" мыследеятельности, но и "аэрокосмической съемкой" гуманитарно-философского подхода. Последнее предпочтительнее, поскольку есть и прямые пути формирования себя, на которые указывал П. Флоренский, утверждавший абсолютную ценность личностного благобытия. Есть надежда, что в ближайшем будущем они смогут пополнить арсенал педагогических подходов.

Преобладающее направление в развитии современного образования – переход от технократической к гуманистической (личностной) парадигме, что вызвано в первую очередь социально-экономическими изменениями в обществе, которые способствовали осознанию необходимости создания новой модели образования. Существующая учебно-дисциплинарная модель, модель послушания, ориентирована на формирование ЗУНов и уже не способна подготовить человека к жизни и трудовой деятельности в современном обществе, динамично развивающемся усилиями творческих людей. Здесь творчество понимается максимально широко, как любое проявление новизны; источником его является сам человек, его желания, ценности, личностная неординарность, позволяющие ему рождать идеи, ставить цели от себя. Не менее важно и то, что человек должен обладать способностью выстраивать собственную деятельность, добиваться успеха.

Личностный тип учебно-воспитательного процесса – это логичное продолжение репродуктивного и продуктивного, настоятельное требование современности. Именно личность, обладающая опытом успешной деятельности, способна быть субъектом собственной деятельности, востребована передовыми производствами. Личностная позиция запрашивается и в профессионально-квалификационных характеристиках специальностей IV-й ступени квалификации профессионального образования[29]. Полноценное обучение по профессиям этой ступени связано не столько с увеличением срока обучения и количества изучаемых предметов, сколько с организацией учебного процесса субъектно-ориентированного типа в соответствии с жизненными устремлениями учащихся. Познавательная деятельность ученика направлена на решение профессиональных задач, имеющих личностный жизненный аспект, на разрешение возникающих при этом затруднений через кооперацию, коллективный поиск.

Такая работа инициируется применением активных методов обучения, деловых игр, коллективных способов обучения, но решающим остается позиция самого учащегося. Педагог в этом случае играет роль партнера в образовательном процессе, формируя у своих учеников ответственность за людей и выполняемое дело, осознание потребности в личностном росте.

Кризисные явления XX в. наглядно показали, что в сложных и противоречивых современных условиях именно человек становится действительной мерой всех вещей, непререкаемой высшей ценностью, основой общественного прогресса, его целью, смыслом, движущей силой и конечным результатом. Это приводит к смещению педагогических направлений от социоориентированной цели образования (формирование человека в соответствии с заданными интересами общества) к антропоориентированной (развитие человека ради самого человека и только опосредованно – для общества).

Справедливости ради необходимо привести работу И.Г. Фомичевой, указывающей на три направления реально происходящих изменений образовательных моделей школы: к

[29] Для профессий четвертой ступени квалификации это – "рабочий с повышенным профессиональным образованием" – самоорганизующийся работник, способный нести ответственность за себя и за результаты своего труда, занимать должности, на которых нельзя регламентировать деятельность (закройщик, наладчик станков, коммерсант, мастер сельскохозяйственного производства, бухгалтер).

свободному субъекту как цели образования, к объективизированному абсолюту как цели воспитания и к дифференцированному обучению с учетом психолого-педагогических особенностей[30].

Как указывалось нами ранее, за каждым типом ПП стоит свой концептуальный подход, своя система ценностей, своя педагогика. Новая педагогика (отметьте – "педагогика радости", "педагогика ценностей", "педагогика жизни") представлена концепцией личностно ориентированного образования (ЛОО). В первой главе было обосновано более корректное, на наш взгляд, название, акцентирующее технологическую сторону процесса: субъектно-ориентированный тип педагогического процесса (СОПП), но описание позиций ученых мы приводим с использованием их терминологии. В литературе имеются публикации различных авторов, раскрывающих суть ЛОО, его возможности и средства, способствующие формированию свободной творческой личности.

Остановимся здесь на анализе подходов к ЛОО, ответив на вопрос: "Какие задачи в образовании можно наиболее оптимально решить средствами ЛОО?".

"Главная цель воспитателя, – писал А. Дистервег, – должна заключаться в развитии самодеятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни. Самодеятельности он должен сообщить высшую силу, жизнеспособность и всеобъемлющий охват и подчинить ей остальные духовные и физические силы. Следовательно, высшая задача образования, субъективная основа его – развитие самодеятельности". Под *само-деятельностью* А. Дистервег понимал "свободное самоопределение", свободное исследование, изыскание, направляемое "исключительно живым стремлением к истине ради истины"[31].

Поворот к конкретному человеку, личности, помещение ее в центр всех стремлений, целевых установок образовательной среды в философии получил название *антропоцентризма.* Образовательная среда, построенная на принципах антропоцентризма, называется *личностно ориентированной.* Самоценность личности, максимальный учет ее интересов и склонностей, предоставление личности права самой управлять своим образованием являются основами для проектирования личностно ориентированной образовательной среды.

В истории развития отечественной педагогической мысли можно назвать ряд педагогов, творчество которых неразрывно связано с идеей свободы личности, – Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.И. Пирогов и др. Во второй половине XIX – начале XX в. интенсивно развивалась теория свободного воспитания, в рамках которой собирались и концентрировались близкие ей по духу педагогические идеи. Менее известно в этом ряду имя русского педагога К.Н. Вентцеля. Но уже в 1906–1912 гг. было издано несколько его фундаментальных работ: "Освобождение ребенка", "Как создать свободную школу", "Этика и педагогика творческой личности". Эти работы продолжили философскую разработку вопроса о свободном воспитании в русской педагогике.

Чтобы понять педагогические идеи ***К.Н. Вентцеля***, необходимо рассмотреть все структурные компоненты системы: цели обучения, его содержание, методы и организационные формы. Мы с благодарностью обращаемся здесь к работе профессора В.В. Зайцева[32], выполнившего анализ данных компонентов по первоисточникам в 1992 году.

1. *Целевой компонент.* Цели образования выходят за рамки знаниевой парадигмы и устремлены на создание условий для становления свободной творческой личности ("школа должна иметь ввиду всю личность ребенка, гармоническое развитие всех

[30] Фомичева, И.Г. Философия образования: Некоторые подходы к проблеме / Рос. гуманит. науч. фонд. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004.

[31] См.: Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.

[32] Зайцев, В.В Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции. – Волгоград : Перемена, 1998.

сторон его природы, развитие его как в физическом, так и в духовном отношении и, что касается последнего, то развитие в нем не столько ума, но также сердца и воли”[33].

Духовная свобода как основная цель обучения (узнать душу ребенка, его потребности и стремления и вести его к духовной свободе) – вот в чем основной смысл обучения[34].

Основная цель воспитания – развитие творческой индивидуальности, творческой личности (сущность нравственного воспитания состоит “не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны как бы “произрастать” изнутри каждого ребенка; “моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан самим для себя”[35].

2. *Содержательный компонент.* В содержании образования невозможно установление какого-то наперед заданного минимума знаний, обязательного для всех (прообраза современных образовательных стандартов).

   Необходимость предоставления ребенку свободы занятий тем или другим делом, возможности широкого выбора предмета для своих занятий.

3. *Процессуальный компонент.* Детерминированность методов обучения интересами и потребностями детей (“что касается методов, которых должен держаться учитель в своей деятельности, то они опять-таки должны быть продиктованы ему потребностями и интересами детей”[36].

Ориентация на проблемно-эвристические методы обучения (“один научный закон, открытый самими детьми, в образовательном отношении стоит сотни законов, с которыми их в догматическом изложении познакомил учитель; дело не в количестве научных фактов, которым мы могли бы загромоздить память детей, дело в том, чтобы они могли овладеть методом данной науки и всегда могли бы в состоянии извлекать из нее те факты, которые им могут понадобиться”[37].

Сомнение в использовании сложившейся классно-урочной формы обучения (“в новой школе не будет никакой наперед установленной программы или плана учебных занятий, никакого заранее установленного разделения на классы, никакого заблаговременного приглашенного учительского состава; пускай дети свободно и естественно распределяются не по учебным предметам, а по личностям взрослых, общение с которыми может быть для них плодотворно”[38].

В условиях свободного воспитания наиболее совершенная форма взаимодействия взрослого и ребенка – форма сотрудничества.

Свободная творческая активность ребенка не должна мешать реализации свободной активности других детей (“надо, чтобы ребенок осознавал, что его свобода также естественно ограничивается, как и свобода взрослых”[39].

---

[33] Вентцель, К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагменты главы из рукописи “Религия творческой жизни”) // Свободное воспитание : Вып. 2. – М. : Влади, 1993. – С. 4.

[34] Вентцель, К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание. 1907–1908. – № 3. – Стр. 1.

[35] Дурылин, С. Педагогика творческой личности // Свободное воспитание. 1911–1912. – № 8. – Стр. 72.

[36] Вентцель, К.Н. Педагогика будущего // Свободное воспитание. 1907–1908. – № 2. – Стб. 6.

[37] Там же. – Стр. 5

[38] Там же. – Стб. 10.

[39] Дурылин С. Педагогика творческой личности // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 8. – Стб. 80.

Нельзя отождествлять свободу с произволом ("подобное понимание "освобождения ребенка" более чем смешно, оно знаменует собою недомыслие"[40]).

Необходимо постоянное наблюдение и изучение природы ребенка, и представление ему возможности удовлетворения всех естественно рождающихся в нем потребностей, обусловленных процессом развития.

Взгляды К.Н. Вентцеля на вопрос о свободном воспитании во многом определили дальнейшее развитие гуманистических идей в образовании.

Е.В. Бондаревская свое понимание личностно ориентированного образования строит на основе трех наиболее общих парадигм, выделившихся в мировой педагогике XX в., – традиционалистской идеологии образования; рационалистической модели школы; феноменологического (гуманистического) направления в образовании, представленного разнообразными моделями школьного образования.

Личностно ориентированный тип образования, отмечает Е.В. Бондаревская, в самом общем виде может быть охарактеризован как "обеспечивающий развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов, представляющий ей свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации в культурно-образовательном пространстве"[41]. Традиционную школу, для которой важнейшим ориентиром в деятельности педагогов являются знания, умения и навыки, нельзя отнести к личностно ориентированным системам образования.

Специфические особенности личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревская прослеживает через совокупность следующих основных философско-педагогических положений: сущность и назначение образования, отношение педагога к ребенку, направленность содержания образования и технология обучения.

Раскроем эти положения более подробно.

1. Сущность и назначение образования. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить жизнетворчеству. Цель ЛОО – не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и др., необходимые для становления самобытного личностного образца и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. В ЛОО наиболее полно реализуются следующие человекообразующие функции: гуманитарная, культуросозидательная и социализирующая.

2. Отношение педагога к ребенку. Личностно-гуманный подход, состоящий в том, что воспитатель оптимистично мыслит о детях, подходит к ним как к самостоятельным субъектам учения, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Все компоненты ЛОО развернуты в направлении личностно-смысловой сущности ребенка, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности.

3. Направленность содержания образования. Содержание направлено на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека: в свободе и свободном "выборе" себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиции; в самостоятельности и личной ответственности; саморазвитии и самореализации, самоопределении и творчестве. Чтобы обрести себя, человеку нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и

[40] Там же.

[41] Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1997. – С. 13.

жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного “Я” и научиться им управлять.

Из традиционных компонентов содержания образования: аксеологического, когнитивного, деятельностно-творческого и личностного – системообразующим в ЛОО является личностный (в то время как для традиционного – когнитивный), который обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения. Мы не можем не согласиться с данным подходом и приводим соответствующую ему характеристику элементов содержания образования на уровне СОПП.

Таблица 2.12

Ключевые особенности элементов содержания образования в субъектно-ориентированном типе ПП

Знания о мире, способах деятельности	*Опыт деятельности*		*Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)*
	материализованный	*интеллектуальный*	
личностные смыслы	по собственной программе с авторским почерком работы	когитальное мышление, рефлексия	мотивы, вытекающие из актуальных потребностей личности

Акценты содержания сдвигаются с усвоения программных знаний (традиционных ЗУНов) на их осознание, выходящие за узко интеллектуальные рамки в более широкую личностно-смысловую область. В условиях ЛОО особое значение приобретает вовлеченность ученика в анализ, критическую оценку, отбор и конструирование личностно-значимого содержания образования. Ученикам необходимо предоставить возможность самим творить знания.

4. Технология обучения. Технологии ЛОО должны удовлетворять следующим требованиям: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Функции учителя концентрируются на педагогической помощи и поддержке.

Особый упор делается не на принуждение в учении, а на свободный выбор и учет желаний, интересов, чувств самих учащихся. Педагог приобщает детей к самостоятельному отбору и конструированию личностно значимого содержания образования. Ученик сам выстраивает мир ценностей, открывает рефлексивный мир собственного “Я” и учится им управлять.

Монологические формы учебной работы заменяются диалогическими, предполагающими включение учеников в межсубъектное взаимодействие. И наконец, творчество и исследовательский поиск становятся основным способом существования ученика в пространстве личностно ориентированного образования.

Оставим здесь без комментариев понимание Е.В. Бондаревской термина “технологии”, приведя технологическое описание данного типа ниже.

В.В. Сериков считает, что личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного

проявления и развития собственно личностных функций учащихся[42], к которым относятся следующие:

- мотивации (принятие и обоснование деятельности);
- избирательности (способность к выбору);
- ответственности (я отвечаю за все);
- критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм);
- рефлексии (конструирование и удержание определенного образа “Я”);
- смыслотворчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни);
- ориентации (построение личностной картины мира индивидуального мировоззрения);
- обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующая (обеспечение творческого характера любой лично значимой цели);
- самореализации (стремление к признанию своего образа “Я” окружающими;
- обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личными притязаниями (предотвращения сведения жизнедеятельности к утилитарным целям).

Для развития личностных функций учащихся “имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, в данном случае не может быть использован”[43]. В этом плане более высокую эффективность имеют, считает В.В. Сериков, технологии обучения, основанные на концепциях поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и содержательной абстракции (В.В. Давыдов).

В рамках рассматриваемой концепции личностно ориентированного образования В.В. Сериков выделяет три базовые технологии, позволяющие достаточно эффективно стимулировать развитие личностных функций:

- *задачный подход*, при котором изучаемый материал подается как жизненно важная проблема;
- учебный *диалог*, предполагающий совместный поиск учителем и учащимися ценности и смысла в изучаемой проблеме;
- *игровая* технология, предусматривающая моделирование какой-либо конфликтной ситуации, которая требует принятия самостоятельных решений, состязания с партнерами, выполнение какой-то социальной роли[44].

Учебный процесс в ЛОО предстает как система сменяющих друг друга личностно ориентированных ситуаций, в которых прорастают названные личностные функции. Даже самые совершенные человеческие ценности должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, т.е. не способны обрести личностный смысл.

[42] Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 17.

[43] Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград : Перемена, 1994. – С. 45.

[44] Теория и практика личностно ориентированного образования : круглый стол / В.В. Сериков [и др.] // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 79.

В содержании ЛОО выделяется специальный блок, называемый личностным опытом, освоение которого становится приоритетным направлением в работе учителя. Личностный опыт как компонент содержания образования нельзя представить в традиционной программно-инструктивной форме. Он не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования. Наиболее ценной в этом случае выступает форма диалога, которая реализуется во взаимоценном общении участников образовательного процесса. Кроме этого, личностный опыт, в отличие от когнитивного, изначально может быть представлен только в деятельностной форме. Личностная составляющая любой деятельности реализуется в ее субъектном начале, выявлении ее смысла и значимости для человека.

Обе концепции выходят за рамки привычного понятийно-терминологического аппарата традиционной дидактики и теории воспитания и обращаются к относительно новым для педагогики понятиям (человек культуры, рефлексия, смыслотворчество, автономность, самореализация и др.), наполняя их новым педагогическим содержанием, и дают ориентиры для выстраивания общепедагогической технологии ЛОО.

Следует признать, что стратегия развития, личностно ориентированного обучения хуже разработана именно в технологическом плане[45].

Напомним, что деятельность ученика в субъектно-ориентированном типе ПП отличается от таковой в продуктивном типе не только качественно другим наполнением шагов, но, главное, полностью самостоятельными первыми шагами: мотивацией и целеполаганием. В творческой деятельности продуктивного типа данные шаги могут выражаться, особенно при групповой форме обучения, как желание проверить себя и развить свои способности, дать собственную формулировку задачи, которая как-то, в неявном виде уже определена, когда ориентиры движения уже заданы. Ситуации ЛОО оставляют человека один на один с миром и собой. Он должен определить свою цель, но волен выбирать направление и масштаб ее, исходя из личностных потребностей, жизненных устремлений. Мотивация здесь – осознание, проживание личностных смыслов, основанных на понимании себя. Понятно, что веер частных задач, планирование дальнейших шагов – творчество самого субъекта.

Технологической структурой ЛОО является общепедагогическая технология СОПП. Приводим ниже наполнение этапов познавательной деятельности учащегося в педагогическом процессе субъектно-ориентированного типа. Примечательно, что на данном уровне фаза обдумывания и принятия решения не дифференцирована, а предстает как обобщение, формирование собственного видения, являющегося результатом не только и не столько теоретического осмысления, сколько многоаспектного (эмоционального, художественного, деятельностного) постижения действительности.

Следует согласиться с ***И.С. Якиманской***, что реализация личностно ориентированного обучения требует смены “векторов” в педагогике: от обучения как нормативно построенного процесса, к учению как индивидуальной деятельности ученика, ее коррекции и педагогической поддержке. Задача обучения заключается не в планировании общей, единой и обязательной для всех линии психического развития, а в оказании помощи каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта по совершенствованию своих индивидуальных способностей и развитию личности.

Проектирование личностно ориентированной системы обучения предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;
- понимание в качестве цели проектирования развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством

[45] Левитес, Д. Педагогическое насилие // Народное образование. – 1998. – № 1. – С. 59–65.

выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса – суть личностно ориентированного обучения.

Следует еще сказать о ***концепции личностно ориентированной дидактики*** (А.Д. Грибанова, В.А. Петровский, Л.М. Кларина). Согласно данной концепции, сущность образовательного процесса заключается в порождении человека как субъекта активности в единстве четырех основных составляющих – вхождения в мир природы (природа); в рукотворный мир предметов человеческой культуры (культура); приобщения к миру значимых других (общество); возникновения самосознания (Я сам). Иначе говоря, специфическое качество субъектности возникает и развивается в сфере проявлений витальных, предметных, коммуникативных отношений человека к миру и самоотношений субъекта (рефлексия, самополагание). В этой концепции воспитание рассматривается как приобщение детей к ценностям постижения, действования и переживания, а обучение – как процесс создания у них средств (способностей) освоения универсума в обозначенных выше четырех его составляющих и опирается на три стратегических принципа[46]:

- *вариативности* моделей обучения (возможность выбора собственной модели учения);
- *синтеза интеллекта, аффекта и действия* (обучение в одинаковой мере должно вовлекать учеников в процессы познания, действия и эмоционального освоения мира);
- *приоритетного старта* (в условиях выбора каждый ученик должен иметь возможность начинать работу с тех видов деятельности, которые имеют для него наибольшую самоценность).

Личностно ориентированная дидактика направлена на развитие самоценных форм активности учеников, которое сконцентрировано в трех ведущих направлениях – развитие познавательных, волевых и эмоциональных устремлений учеников.

Многообразие "основных" подходов к ЛОО впечатляет, необходимо систематизировать и определить их возможности. Основой для нашего анализа подходов к личностно ориентированному образованию является типология педагогических процессов. Именно она является той основой, на которую проецируются все положения, требования различных подходов, что позволяет выстроить строгую технологию организации личностно ориентированного образования.

Можно всё же разделить два подхода к ЛОО. Первый ориентирован на развитие творческого мышления (С.Т. Шацкий, И.С. Якиманская, В.А. Петровский). Применяемые педагогические средства направлены на формирование устойчивых мотивов, характеризующихся увлеченностью, желанием учащегося реализовать себя в учебной деятельности. Второй подход нацелен на становление человека, обретение им себя, своего "Я"; личность, выстроившая себя в учебной деятельности (К.Н. Вентцель, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская). Педагогические средства направлены на формирование мотивов, характеризующихся готовностью к самореализации. Первый концептуально можно отнести к средству реализации продуктивного типа образования, а второй – к средству осуществления личностного, субъектно-ориентированного типа ПП. Поэтому, с нашей точки зрения, для него типично:

- *Прорастание* из продуктивного типа (наличие у учащихся опыта творческой деятельности, общеучебных умений, самоконтроля, рефлексивного мышления).

[46] Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М. : Аспект-Пресс, 1995. – С. 62, 67.

- Работа в *актуальной для ученика зоне развития* (важным является акцент на актуальность решаемых обучаемым задач, а не просто попадание их в зону ближайшего развития, как у Л.В. Занкова). Бесчисленны вариации интересов, способностей учеников, слушателей курсов, предвосхитить их, подобрать под них соответствующий дидактический материал – более чем трудная задача, выход может быть один: предоставить возможности выбора и обеспечить самостоятельную познавательную деятельность обучаемых субъектов необходимыми содержательными материалами и руководством по их самостоятельному изучению.

- Это требует третьей отличительной черты, с организационной точки зрения ключевой для открытого образования – *выбор* учащимся заданий с учетом своего уровня развития, интересов, особенностей.

- Реализация *способа деятельности* субъектно-ориентированного типа ПП.

Напомним, что основными показателями, характеризующими тип ПП, являются: образовательный результат, структура и наполнение этапов познавательной деятельности учащихся на соответствующем уровне активности, методы и формы обучения, характер представления содержания обучения, контролирующие процедуры. Зафиксируем их здесь еще раз.

Образовательный результат представляет собой опыт субъективного типа ПП, характеризующийся единством знаний, вбирающих в себя личностные смыслы, опыта материализованной деятельности с проявленным авторским почерком, мышления, характерным моментом которого является рефлексивность, и мотивов деятельности, вырастающих из актуальных потребностей личности.

К данному результату ученика приводит познавательная деятельность, развертываемая как полностью самостоятельная (элементы ее представлены в табл.6), где субъект, исходя из переживаний своих смыслов, ставит цель деятельности и самостоятельно развертывает ее. Поскольку деятельность на данном уровне носит не столько проблемный характер, сколько информационно-исследовательский, здесь неважно пошаговое выполнение процедур мышления (что принципиально в продуктивном типе, нацеленном на выращивание творческого теоретического мышления), важен конечный результат – собственное видение, на основе которого выстраивается план действий.

Ключевым в деятельности педагога для инициирования такого характера учебной деятельности обучающегося является обращение его к себе, формулирование собственного отношения к предмету рассмотрения и только на основе этого – вовлечение его в процесс действия, равно как и в процесс эмоционального к этому отношения, что невозможно без кооперации детей. Особую заботу педагога составляет осознание подопечным собственного опыта, понимание предмета на личностном уровне, формирование “живого знания”. Общим методом здесь является *метод проектов* в решении жизненно важных и в то же время учебных, профессиональных задач, коллективное решение которых должно налаживаться педагогом субъектно-ориентированного типа ПП. Не менее значим *игровой метод*, готовящий ребенка к самостоятельным проектам. Переход к игре ослабляет такую функцию обучения, как целенаправленное развитие и формирование детей[47], однако сглаживают принудительный характер процесса обучения. Главное, игры развивают у ребенка чувство свободного выбора, являющееся обязательным для СОПП, с одной стороны, и сущностной стороной игровой деятельности – с другой.

Характер представления содержания обучения, интерпретация учебного материала, представление его в дидактической обработке – самый трудный этап в работе учителя – рассмотрен ниже со ссылкой на И.Я. Лернера.

[47] Амонашвили, Ш.А. Игра в учебно-познавательной деятельности младших школьников // Перспективы. – 1987. – № 1. – С. 92.

Контроль результатов в субъектно-ориентированном типе ПП, как ни в каком другом, может быть только интегрированным и оценен по активности ученика, сформированности его субъектности, жизненной позиции, самодвижению. Жизненная позиция является той совокупностью компонентов внутреннего мира человека, которые определяют общую направленность в личностной самореализации

Мотивы субъектно-ориентированного типа ПП связаны не с внешним принуждением, а с внутренней обязательностью самостоятельно выбранного дела, задания, а также с внутренним расположением к обучению. Это хорошо проявляется в *системе оценивания*, которую педагоги предлагают при переходе к гуманистическим типам образования: обучение "без отметок", обучение на основе содержательных оценок, самооценки, "сооценки", носящие познавательный характер, игровое обучение[48].

Эффективность многих методик, методов и систем ЛОО, по нашему мнению, объясняется как раз выполнением объективно необходимых элементов технологии СОПП, которая выводит ученика на роль субъекта всех этапов деятельности. Педагог в этом случае инициирует деятельность обучаемого и выполняет тьюторскую функцию. Известно много примеров педагогической практики, построенной на принципах открытого образования. Приведём здесь некоторые методы обучения, системы и организационные формы, в которых они реализуются:

- Система обучения В.В. Занкова.
- КТД И.П. Иванова.
- Вальдорфская школа Р. Штейнера.
- Школа Монтессори.
- Система воспитания Никитиных.
- Модель Рензулли.
- Недирективное обучение К. Роджерса.
- Свободная педагогика Л.Н. Толстого.
- Системы обучения А. Нейла, Б. Баттельгейма.
- Образование по принципу "open schools".
- Школа диалога культур В.С. Библера и С.Ю. Курганова.
- Современные образовательные технологии "Дебаты", "Портфолио", "Чтение и письмо для развития критического мышления", "Образ и мысль" и другие.
- Метод проектов.
- Игра и моделирование конфликтной (производственной) ситуации.
- Задачный подход, при котором изучаемый материал осваивается как жизненно значимая проблема (решение жизненных задач).
- Учебный диалог, предполагающий совместный поиск педагогом и учеником ценности и смысла в изучаемой проблеме.
- Методика погружения.

[48] Там же. – С. 82–93.

Ключевое место в педагогическом арсенале данного типа занимают *метод погружения*, появившийся в практике М.П. Щетинина и прекрасно освоенный вместе с многочисленными приемами в школе самоопределения А. Тубельского[49], и, конечно, *метод проектов*, возможно, стержневой метод субъектно-ориентированного типа ПП. Достойное внимание этому методу уделяют самарские педагоги, накопившие значительный опыт его использования. Сюда же отнесены многочисленные "современные образовательные технологии", пришедшие к нам с запада, из открытого образования. Практика их применения и адаптации для российского образования наработана за последние пять–десять лет сетью региональных центров образовательных технологий, а Московский центр издал прекрасную книгу, представляющую основные технологии открытого образования[50].

В движении центров образовательных технологий выкристаллизовывались принципы, по которым осваиваются технологии открытого образования. Под *открытым образованием* российские идеологи движения понимают обозначение нового качества образования, для которого характерны следующие ценностные и технологические доминанты[51], приведенные ниже в нашей интерпретации:

- ориентация на жизнь в *открытом и меняющемся* мире;
- диалог и терпимость – толерантность как ценности *демократического сознания*;
- образование как средство *личностной самореализации* и достижения социального успеха;
- *ценностное равенство* различных источников образования (уважительное отношение к личному *опыту ученика* как источнику образования);
- нацеленность на *само*организацию, *само*определение;
- динамичность процесса, *интерактивность*;
- проблемный и информационно-исследовательский подходы в образовании как средство развития *мышления*, способности к *самоорганизации* с гарантией педагогической помощи и поддержки в проблемных ситуациях;
- ценность для становления человека *эмоционально окрашенных событий* в образовательном процессе;
- образование как *средство созидания* и образование за счет созидательной активности;
- ценность *совместной* деятельности и общения.

Трактовку открытого образования дают А.А. Андреев и В.И. Солдаткин[52], приводя 14 принципов, в которые входят как традиционные прочность, доступность, научность и прочие, так и специфические:

- интерактивность;

[49] Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога. – М. : Педагогика, 1986; Погружение – методика будущего / отв. ред. и состав. А.Н. Тубельский – М. : Парсифаль, 1999.

[50] Технологии открытого образования : сб. научно-метод. матер. Московского открытого образовательного проекта / под ред. Н.П. Дерзковой. – М. : АПКиПРО, 2002.

[51] См.: Казакова, Е.И. Социальные эффекты и последствия образовательных проектов в регионах. – СПб., 2000.

[52] См.: Основы открытого образования / отв. ред. В.И.Солдаткин. – Т. 2 / Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002.

- индивидуализация;
- педагогическая целесообразность применения средств ИКТ;
- обеспечение открытости и гибкости обучения;
- стартовые знания.

Открытое образование вбирает в себя идеи прагматизма (с основным требованием к педагогике – непосредственной ориентации на цели и ценности ребенка, не отрицающие, как показала практика, цели и ценности общества), идеи конструктивизма (с идеей невозможности передать обучаемому в готовом виде опыт человечества, а необходимости создания условий для успешного самоконструирования знаний и опыта ученика, в котором главным является процесс мышления, самостоятельного с осознанием собственной позиции и опыта).

Формы и методы работы в открытом образовании становятся понятны: от портфолио, предоставляющего свободу для творчества личности, к проектам в малых группах, где осуществляется кооперативное взаимодействие, коллективная поддержка. Далее выход на социум с выполнением по его заказам значимых проектов с апробацией их на практике, получением социального одобрения.

Знания и развитое мышление, которые являлись основными критериями продуктивного уровня опыта, уже не играют в СОПП системообразующую роль. Мы проверяем результат по самодостаточности личности, сформированной индивидуальности, с одной стороны, и социализированности – с другой. Деятельностным критерием является способность личности быть субъектом полноценной преобразующей деятельности, меняющей дело, себя, сообщество и мир.

В.П. Зинченко гениально лаконично определил нацеленность образования данного уровня фразой: “Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле”[53]. Это должно менять всё, ставя в качестве цели не творческую личность (личность, овладевшую творческим мышлением и являющуюся результатом продуктивного типа ПП), а личность, обладающую когитальным Я, “способную к эмоциональному, смысловому, ценностному предвосхищению своих усилий и своих результатов”[54].

Нельзя ограничиться лишь сугубо теоретическим разведением продуктивного и субъектно-ориентированного типов педагогического процесса. Яркий художественный пример такого разведения, к которому неоднократно прибегали философы, психологи, писатели – Сальери и Моцарт. Б.М. Теплов, анализируя его, фактически фиксирует еще одну важную отличительную особенность СОПП: актуализация души как источника смыслов, мотивов деятельности[55]. Этому будут способствовать такие педагогические средства, как “эмоционально-насыщенные учебные тексты, обращенные к чувству ученика, образность речи, яркость наглядного иллюстративного материала, изящество доказательств и формулировок, постановка нравственных и эстетических проблем, задания на осознание и выражение своего отношения, определение системы ценностей”[56]. Образованная душа не позволит человеку добиваться целей любыми средствами, послужит внутренним “категорическим императивом” его поведения в любой ситуации.

Человек целостен, представляет собой единство и взаимообусловленность индивидуального, субъективного, личностного. Качественная завершенность его является и *целью,*

[53] Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – С. 21.

[54] Там же. – С. 23.

[55] Теплов, Б.М. Проблемы узкой направленности (Сальери) // Избранные труды. Т. 1. – М. : Педагогика. 1985. – С. 308–309.

[56] Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – С. 311.

содержанием, и основным критерием эффективности образования. Нужны интегративные показатели, критерии успешности субъектно-ориентированного типа ПП. Работа В.И. Слободчикова[57] трактует эту целостность как единство:

- индивида как представителя рода, имеющего природные свойства, как телесное бытие человека;
- субъекта как носителя предметно-практической деятельности, распорядителя душевных сил;
- личности как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других;
- индивидуальности как уникальной самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности;
- универсума как высшей ступени духовного развития человека, осознающего свое бытие и место в мире.

Понимая, что компоненты не разделены, все же в рамках нашего подхода к субъектно-ориентированному типу ПП будем опираться на сочетание второго и четвертого: "человек – носитель предметно-практической деятельности" и "индивидуальность, реализующая себя в творческой деятельности". Оба они предполагают овладение способом полноценной деятельности (субъектного уровня), которая "запускается" личностными смыслами человека.

Данные принципиальные моменты позволили нам сформулировать ключевые особенности открытого образования, вбирающие в себя остальные[58]:

- Цель – развитие субъектности и индивидуальности человека, при активной его самореализации.
- Учащийся, слушатель – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор, выстроив собственную деятельность.
- Неограниченность временными и пространственными рамками.

К принципам открытости можно отнести и разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека[59].

Важнейшим принципом ЛОО является соединение обучения с практикой реальной жизни окружающего социума и самого ученика, его сокурсников. Так, сеть образовательных учреждений IPLE – Institute for Productive Learning in Europe, – ведущих продуктивное обучение, реализуют проект "Город как школа", основанный на активном включении молодых в реальное общественное производство в качестве реальных его участников.

[57] См.: Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995.

[58] Юдин, В.В. Где искать педагогические основы E-learning? В защиту дидактики // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С .4–9.

[59] Дулатова, А.Н. Чему учит учебник // Университетская книга. – 2007. – № 1. – С. 28–31.

Интересен в этом аспекте опыт государственного университета “Высшая школа экономики”, ежегодно организующего “летние школы на Балтии” как образовательное пространство социального проектирования команды студентов, развертывающих собственную деятельность в коллективном проекте[60].

Наиболее оформленным, непротиворечивым и состоявшимся опытом ЛОО можно признать школу самоопределения А. Тубельского. Она удалась, несмотря на самую высокую планку требований, созвучных великим мыслителям от Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого до Сартра, Роджерса, Фромма и Маслоу. Оценивая этот опыт, надо понимать, что он является ориентиром, доказательством реальности идеалов, подобно тому, как работы кутюрье являются ориентирами для массовой моды, но отнюдь не образцами для подражания.

Вот перечень приемов, методов, подходов, используемых педагогами школы, создающих атмосферу свободного воспитания[61]:

- Погружение как основная форма организации обучения, “версионный” его характер, когда представляются альтернативные теории, проблемность подачи материала, приоритет собственного вывода ученика, его оценки над “правильным” ответом, предложенным учителем.
- Социально-трудовая практика, совмещенная с реализацией собственного проекта.
- Обязательная рефлексия, защита проектов, оформление выставочных стендов как самопрезентация индивидуального продвижения.
- Возможность выбора (содержания, глубины изучения, темпа, форм обучения и контроля).
- Обязательность выполнения функций тьютора учителем-предметником.
- Атмосфера, уклад жизни в учебном заведении, соответствующий взаимоотношениям людей, знающих свои цели, людей свободных, ответственных за свое решение.
- Открытость и демократичность общественной жизни, творение своих социальных законов, принятие договоров о взаимообязательствах обучаемых и руководства.
- Наличие неструктурированного образовательного пространства (зон творчества, художественного, игрового).

Показательна практика внедрения индивидуально-ориентированной системы обучения в Красноярском крае. Задача краевого инновационного комплекса: “превратить любую школу края из зоны задерживающего развития ребенка в сферу его успешного индивидуального развития”[62]. Образовательный процесс в экспериментальных школах нацелен на

[60] См. подр.: Беляева, Н.Ю. Летняя Школа ГУ ВШЭ “Практика на Балтике” как эффективный инструмент освоения практик Болонского процесса // Современный университет: образование на принципах Болонских соглашений : сб. матер. Третьей междунар. научно-практ. конф. “Европейский и российский опыт в свете Болонских соглашений” / под ред. В.В. Юдина ; Международный университет бизнеса и новых технологий, Российский университет дружбы народов, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Университет г. Билефельда (Германия). – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2008. – С. 123–127; http://www.hse.ru/temp/2004/07_05-11_summerbaltika.htm.

[61] См.: Погружение – методика будущего / отв. ред. и состав. А.Н. Тубельский. – М. : Парсифаль, 1999; Учитель, который работает не так: опыт развития индивидуальных учеников и учителей в массовой школе / под ред. А.Н. Тубельского. – М. : Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики, 1996.

[62] Ярулов, А. О внедрении индивидуально-ориентированной системы обучения в образовательных учреждениях Красноярского края (по материалам краевой научно-методической конференции). – Красноярск : РИО КГПУ, 2001.

развитие индивидуальности; обучение в нем строится на тезисе, что каждый – носитель, создатель и исполнитель собственного стиля жизни и деятельности, залог реализации – собственная активность и целеустремленность.

Результаты анкетирования учащихся Ильичевской школы края показывают, что они научаются распределять время – 62% респондентов, правильно оценивать свои возможности – 65%, система обучения воспитывает трудолюбие – 72%, формирует самостоятельность – 80%, навыки устной речи – 51%, умения пользоваться учебной и справочной литературой – 100%, навыки самоконтроля саморегуляции учебной деятельности – 57%.

Кроме того, по мнению родителей (шк. № 58 г. Красноярска), новая система обучения способствует созданию атмосферы доброжелательности (31%), улучшает взаимоотношения учащихся (47%), учителей (45%), успешность детей в обучении (42%), благоприятствует формированию личности (41%), более прочному усвоению знаний (42%). Фактом является, что через 5 месяцев работы по технологиям ИОСО число пропусков занятий по неуважительной причине уменьшилось в 2 раза, а "число отличников и ударников" увеличилось на 9%.

Применительно к *профессиональной школе* ЛОО направлено на актуализацию и проявление собственных ценностных ориентаций ученика, его мотивов, установок, предпочтений. Мы уже упомянули, что производство востребует сегодня на сложные рабочие профессии личности с выраженной позицией, с умением принимать решения. Сдвиг к компетентностному подходу вызван именно этим – недостаточностью одних профессиональных умений для выполнения профессиональных задач. Поэтому учебный процесс должен развертываться как система сменяющих друг друга личностно ориентированных ситуаций, в которых изначально проектируется и реализуется востребованность профессиональных и личностных качеств, соответствующих профессиям IV-й ступени.

Условия создания личностно ориентированных ситуаций:

- любая ситуация непременно диалогична;
- ситуация не только профессионально направлена, но и жизненно важна;
- личностная востребованность возможна в свободной, творчески исполнимой, продуктивной обстановке, располагающей к принятию самостоятельных решений;
- задачи реальны, жизненны, выводят на социальные вопросы, экономическую оценку решения;
- жесткий временный режим и даже стрессовые ситуации, создаваемые в процессе игры.

В качестве учебных могут быть использованы следующие личностно ориентированные ситуации:

- ситуации проекций – учащийся примеряет на себя различные роли, характерные для профессии, в ходе чего осваивается предметное содержание, формируется умение поиска и обмена информацией, прогнозируются последствия принятия решений, происходит выбор индивидуального стиля поведения;
- прогностические ситуации – требуется разработать проект собственной профессиональной деятельности с учетом своих взглядов, позиций, опыта;
- ситуация защиты – требуется обосновать цель проекта и способы ее достижения.

Специфика содержания специальных и естественнонаучных предметов, изучаемых в ПО, обуславливает организацию репродуктивного и продуктивного типов ПП, оставляя возможность психологически подготовить учащихся к личностному типу (создать базу опыта). В свою очередь содержание гуманитарных предметов и производственное обучение позволяет в полной мере реализовать личностный тип ПП, тем самым создавая личностное "Я" как профессионально важное качество для рабочего, специалиста по профессиям IV-й ступени. Раз проявившись как субъект, учащийся востребует подобную ситуацию и на других предметах.

Ключевыми сторонами личностного типа ПП являются:

- мотивы – учебная деятельность имеет личностный смысл в соответствии с жизненными устремлениями;
- суть познавательной деятельности – коллективный поиск, кооперация в решении профессиональных проектов;
- интерпретация содержания – акцент на жизненные задачи;
- формы обучения – творческие мастерские, деловые игры, кооперация с учащимися, в частности младших курсов;
- партнерский стиль взаимоотношений педагога и учащихся в образовательном процессе.

Субъектно-ориентированное обучение, прежде всего, должно быть осмысленным, оно должно запускать процессы рефлексии.

Как было отмечено в первой главе, развитие содержания образования – это не замена учебного материала, а смена способов его представления и базовых практик работы с учеником – базового типа ПП. Можно на трижды традиционном предмете – математике или литературе, на хрестоматийном Ф.М. Достоевском осуществлять новую практику образования и заниматься действительно развитием мышления – это и есть инновационный режим, приемлемый для любого учебного содержания, для любой школы.

В качестве примера формы СОПП, используемой в профессиональном образовании, можно рассмотреть учебное бюро как новую форму обучения, введенную в учебный процесс коммерческого лицея № 36 г. Ярославля с 1994–95 учебного года, первоначально на специальности "коммерсант промышленности", а с 1997–98 учебного года и на специальности "коммерсант транспортно-экспедиционных перевозок".

Целью данной формы обучения является создание целостного представления о работе предприятия, взаимосвязи его отделов и служб, их функций, документооборота предприятия, формирование умений коммерческой деятельности. Учебное бюро позволяет моделировать ситуации, возникающие в процессе работы предприятия, и воспроизводить отношения различных отделов предприятия и внешних структур (клиенты, поставщики, банк). Учебное бюро помогает сформировать современного предпринимателя, коммерсанта с практическими навыками в общении, заключении сделок и оформлении документов. Форма позволяет проигрывать производственные ситуации, в решение которых на практике не могут быть допущены учащиеся в силу своей недостаточной компетентности и отсутствия опыта. Учебное бюро имело своими целями развитие умений:

- самостоятельно мыслить, принимать решения в возникающих производственных ситуациях;
- анализировать свою работу и работу смежных отделов;
- общаться с клиентами с целью заключения выгодных для предприятия сделок;

- организовывать работу отдела, распределив обязанности между работниками, с последующим анализом работы и отчетом по ней;
- находить оптимальные решения поставленных задач и производственных ситуаций;
- правильно оформлять типовые документы применительно к конкретной ситуации;
- работать со справочной литературой и документацией.

Сама организация учебного бюро приводит учащихся к необходимости принимать самостоятельные, конкретные решения для выхода из возникающих производственных ситуаций. Учащиеся играют роли работников отделов предприятия, часть из них выбрана в руководство фирмы. Руководителям отделов приходится не только принимать совместные с работниками решения, но и распределять работу между учащимися, чтобы правильно, грамотно оформить документацию и получить наиболее выгодный результат.

Форма обучения является новой, поскольку приближает учащихся к производственному процессу и проводится не в традиционной урочной системе. Учащиеся работают в свободной обстановке, где регламентировано только время, но не методы решения проблемы, они могут свободно перемещаться по классу, общаться с другими учащимися, обсуждать возникшие проблемы и только в случае крайне необходимости обратиться к учителю за советом.

Все занятия по данной форме обучения позволяют включить каждого учащегося в активную деятельность, так как от работы каждого зависит результат, полученный отделом и предприятием в целом, а также позволяют проявить личностные качества отдельных учащихся, выполняющих руководящие роли. У ученика при такой форме организации учебной деятельности формируются адекватные представления о самом себе, становление его "самости", что является непременным условием личностного развития.

В Приложении 3 к работе приведены примеры теоретического и производственного обучения на уровне продуктивного и субъектно-ориентированного типов образования, реализованных на экспериментальных площадках ПУ и ПЛ Ярославской области, в основном с использованием методических разработок А.В. Косоурихиной[63].

Проведенный анализ и экспериментальная работа показали, что личностно ориентированное образование особенно актуально для подготовки рабочих специальностей IV-й ступени в начальной профессиональной школе.

На практике реализация типов ПП переплетается. Более того, образцы прогрессивного педагогического опыта, как правило, прорастают из традиционных форм. При всей революционности смены типов ПП, можно говорить об их преемственности.

Основным в школе как общеобразовательной, так и профессиональной, включая высшую, является сущностно-репродуктивный тип педагогического процесса. Глубокое понимание известного опыта, умение применить его для решения известных задач – ключевые результаты данного типа. Выпускник – грамотный исполнитель, специалист. Понимание типа возможно в сравнении с близким к нему формально-репродуктивным, от подходов которого призывают отказаться все методические рекомендации проведения занятий и направления совершенствования УВП.

Если результатом формально-репродуктивного типа является усвоение образца деятельности и знания как ключевой элемент опыта данного уровня, а в качестве контрольных заданий используются вопросы, тесты, направленные на воспроизведение, контроль памяти, контроль действий, то конечным результатом сущностно-репродуктивного уровня

[63] Косоурихина, А.В. Дидактическое обеспечение подготовки по профессиям разных ступеней квалификации : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006.

является умелая деятельность. Следовательно, контролирующая процедура будет связана с решением задач, требующих применения стандартного алгоритма в изменяющихся ситуациях с самостоятельным конструированием и трактовкой ответов.

Приведем наиболее часто встречающиеся рекомендации по проведению занятий в начальной профессиональной школе, показывающие, что они номинально относятся с сущностно-репродуктивному типу учебного процесса:

- В теоретическом и в производственном обучении характерны стандартные организационные формы – уроки, с использованием в качестве методов обучения репродуктивных задач (в производственном обучении – заданий), через решение которых происходит освоение способов деятельности, осуществляются причинно-следственные связи. Формы и способы контроля нацелены на определение уровня знаний, умений и навыков учащихся.

- Мотивы деятельности и поведения связаны с желанием понять целесообразность выполняемых действий.

- Суть познавательной деятельности ученика характеризуется обдумыванием, пониманием изучаемого вопроса с обязательной самостоятельной проверкой результата.

- Позиция педагога, характер его деятельности при планировании и проведении урока – это открытое, активное руководство учащимися.

- Организация учебного процесса осуществляется по стандартному учебному плану или по модулям.

- Внеурочная воспитательная работа проводится по предложенному педагогом и утвержденному плану.

Само назначение профессионального обучения в ПУ формулируется как учебная задача СР типа ПП: подготовить учащихся, будущих рабочих, работников сферы обслуживания к непосредственному осуществлению деятельности в области определенной специальности (профессии), сформировать для этого необходимые умения и навыки.

Традиционной формой обучения в школе по-прежнему является классно-урочная система. Исходя из принятой системы производственного обучения в ПУ (операционно-комплексная, технологическая, проблемно-аналитическая), варьируются содержание, особенности организации и методики проведения занятий, но основной формой обучения в учебных мастерских остается урок, а его тип зависит от периода производственного обучения.

Справедливости ради, надо признать, что порой трудно в реальной практике провести четкую границу между традиционным и новаторским, особенно в учебно-методической документации. Масса примеров, когда репродуктивное по своему типу обучение реализуется в модной упаковке игрового метода, метода “портфолио” и даже проектного. Реальная практика, методические приемы, которые рождают педагоги, содержит крупицы различных типов и по внешним проявлениям невозможно отнести их к определенному типу (для этого требуется вникнуть и определить реальную степень активности учащегося). Так, беседа может проводиться для поддержания активного контакта, внимания слушателей, а может быть и эвристической. Метод решения задач в зависимости от типа задачи, индивидуальной подготовленности и спектра интересов учащегося может реализовываться как на формально-репродуктивном, так и на личностно ориентированном уровне образования. Игра – метод, чаще всего относимый к ЛОО, но может просто стимулировать критичность, логическое мышление ученика (сущностно-репродуктивный тип), инициировать творческое мышление (продуктивный тип).

Эффективным средством активизации познавательной деятельности, а значит перевода учения ребят с формального на сущностно-репродуктивный уровень, являются учебные задачи как учебные ситуации, содержащие противоречие между данными и требованием и указание на его устранение[64]. На рис. 2.5 приведено имеющееся в практике разнообразие задач, часть из которых, выделенная курсивом, выводит активность учащихся на уровень творчества[65]. Такие примеры на практике доказывают фактическую преемственность типов ПП, в частности используемых методов обучения.

Запланированный уровень цели урока отражается в формулировке его задач (учебных, развивающих, воспитывающих), варианты которых представлены в §3 главы III.

Даже неспециалисту видно, что традиционные методики строго ограничивают активность учащегося (задают рамки воспроизводящей активности) как в учебном процессе (усвоение норм, знание типичных ошибок), так и в поведенческой сфере (отметить лучших по заранее определенным показателям, включающим, в частности, четкое выполнение требований инструкций и техники безопасности). Покажем, как перевести формулировки целей (задач), самостоятельную деятельность учащихся и вопросы мастера из формально- в сущностно-репродуктивное обучение и в каких формах его реализовать.

Уроки производственного обучения в форме лабораторно-практической работы позволяют реализовать активность ученика на интерпретирующем уровне и получить учебный результат, который характеризуется знаниями-умениями, способностью решать производственные задачи с перестройкой известной последовательности действий, с самостоятельным исправлением ошибок, обеспечивают уверенность в правильном выполнении и постоянный контроль за выполнением действий.

Акцент при проведении работ делается на мышление учащихся за счет вопросов на обобщение, на анализ и сравнение. Результатом наблюдений за действиями мастера при показе приемов может быть самостоятельно составленный алгоритм, а не только повтор этих действий. Это необходимо для понимания целесообразности выполняемых заданий учащимися.

Подтверждение полученного результата можно увидеть на заключительном инструктаже при итоговой беседе по выполненному заданию, когда ученики не только перечислят виды и причины брака, известные им или допущенные при работе, а смогут сгруппировать и обобщить эти причины после анализа своих изделий и сведений из теории.

Хорошим приемом при такой форме урока может быть подведение учащихся к самостоятельной формулировке темы и задач урока на основе анализа производственных ситуаций. Вопросы, задаваемые при этом, потребуют применения жизненного опыта, покажут наблюдательность учеников и знание теории. На первом этапе достаточно будет общей формулировки учебной цели, которую в процессе вводного инструктажа можно будет уточнять и в результате сформулировать развернуто. Таким образом, изучение алгоритма определенной профессиональной деятельности не навязывается как цель занятия, а согласуется с ними как целесообразное для освоения специальности. Содержание не предлагается ученикам в готовом виде, а познается в ходе самостоятельной работы.

Традиционный подход к проведению урока рекомендует мастеру сообщать тему и цели урока для того, чтобы ученики четко представляли, о чем пойдет речь на занятии и чем они будут заниматься. Но как показала практика, описанный выше вариант ученикам

[64] Юдин, В.В. О понятии “задача” в методике обучения // Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов : межвуз. сб. – Ростов н/Д, 1984. – С. 116–121; Юдин, В.В. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся средних ПТУ: дис. . . . канд. пед. наук. – М., 1983.

[65] Юдин, В.В. Применение технических и технологических задач в преподавании машиностроительных дисциплин : учебно-метод. пособие. – Ярославль: изд-во ЯПИ, 1981; Соколов Б.А. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках спец. технологии: методические указания / Б.А. Соколов, В.В. Юдин. – М. : ВНМЦ ПТО, 1985.

более интересен, способствует их активности на уроке, требует обдумывания, а затем и проверки своих выводов на личном опыте при самостоятельной работе.

Недооценка жизненного опыта учащихся, их знаний по теоретическим предметам, а также стремление держать все в своих руках и боязнь не успеть выполнить задание урока заставляют мастера самого быть активным на уроке, формулировать, объяснять, спрашивать, давать задания, инструктировать и по факту достигать при этом только формально-репродуктивного уровня в знаниях и умениях учащихся.

Эффективным способом активизации познавательной деятельности до интерпретирующего уровня являются игры, как занимательная деятельность на учебном материале. Подробнее об игре как методе обучения, уместного для разных типов УВП, сказано в следующем разделе.

Сохраняя свою обособленность, типы образовательной деятельности в реальной практике с реальными (разно подготовленными) детьми переплетаются: сущностно-репродуктивная деятельность учащегося не раз выводила на проблемные ситуации, продуктивная – востребовала не только соответствующие мыслительные умения, теоретический поиск, но и личностную позицию, претензию на новизну, проявления характера, что означает решение задач субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

К.Н. Вентцель, призывая к обеспечению личностного становления в процессе обучения, к развитию стремлений человека, затрагивает и тему его духовной свободы, призывая "узнать душу ребенка, его потребности, стремления, с учетом этого пойти навстречу ребенку, вести его к духовной свободе"[66].

Нельзя не сделать вывода о преемственности уровней ПП. Технологический формат описания педагогического опыта, предложенный нами, подходит ко всем типам, что говорит об их преемственности и использовании действительно общих глубинных основ педагогического процесса. Педагогические пространства различных типов педагогических процессов охватывают все традиционные и современные рекомендации по обучению и воспитанию. Главный аргумент в этом плане – результаты анализа большого пласта педагогического опыта, относящегося к различным типам, показавшие возможность сравнения разноплановых методик, реальной практики и систематизации их на основе фактически используемых общепедагогических технологий. Ориентируясь на подготовленность учеников, лучшие учителя легко переходят с одной общепедагогической технологии на другую, постепенно поднимая детей по ступенькам образованности.

Отметим альтернативный взгляд (В.В. Давыдов, Т.Ф. Акбашев), утверждающий, что подлинное развитие личности, собственного Я может проходить только при реализации ПУД – полноценной учебной деятельности, все прочие "сколы" деятельности (деятельность низшего, по сравнению с СОПП, уровня – В.Ю.) приводят только к формированию ущербной, отчужденной личности.

Наша концепция общепедагогических технологий предполагает их преемственность в силу упомянутого реального переплетения методик на практике и встроенности технологий одна в другую, а также имеющегося уровневого понимания личности как интегральной характеристики человека.

Вопрос о переходе человека на новый уровень деятельности и освоения содержания образования особенно важен, остановимся на нем подробнее. В таблице 1.1 были показаны мыслительные умения, присущие разным уровням освоения содержания. Мы придерживаемся точки зрения, что без них невозможно как достижение образовательного результата соответствующего уровня, так и продвижение вперед. Человек, не умеющий систематизировать, выделять главное, планировать свою собственную деятельность, никогда не станет грамотным, самостоятельным специалистом.

[66] Вентцель, К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко ; Ассоц. "Проф. образование". – М., 1993.

Ключевой вопрос – как поднимать ученика на более высокий уровень. Пусть базовый уровень освоен полностью (в операционном смысле), как применять методы, соответствующие следующему типу, чтобы они "срабатывали", инициируя требуемую познавательную деятельность?

Доводом реальности естественного перехода являются наблюдения японских педагогов[67]. Они отмечают, что учащиеся, поставленные в условия очень большого объема запоминания, характерного для японской школы, самостоятельно переходят на обобщение, выявление сущностных, общих подходов к решению групп задач. Это служит своеобразным косвенным тестом на "творческость" при вступительных экзаменах в вуз.

Путь этот слишком естественен и долог для европейского менталитета, кроме того, не нацелен на перевод *всех* учеников на новый уровень деятельности. Нужна не столько искусственность, сколько управление развитием, ускоренная, но не нарушающая естественных закономерностей эволюция. Принципиально это возможно при следующих гипотетических условиях:

1. освоении всех элементов содержания образования, способов деятельности базового уровня;
2. психо-физиологической готовности к формированию мыслительных умений нового уровня;
3. сформированных мотивах нового типа деятельности;
4. внешних условиях, вызывающих стресс и невозможность использования имеющегося опыта.

Наши наблюдения показывают, что освоение нового, более высокого уровня элементов содержания образования необходимо начинать с привития личности типичных для этого уровня *мотивов* деятельности. Так, человек будет более активен в обдумывании, самостоятельном поиске решения задачи, если глубокая изученность материала представляет для него ценность, а сам процесс эмоционально притягателен, интересен, если получение результата в готовом виде не поощряется как иждивенческое проявление.

Практика современной школы вбирает всю историю педагогического опыта. Здесь, как и в биологии, следует признать единство филогенеза и онтогенеза: ребенок неминуемо проходит все стадии образованности, развивая свои мыслительные умения от простого понимания до анализа-синтеза, осваивая разноуровневые способы деятельности от воспроизведения дидактически обработанного опыта до выстраивания собственного опыта самореализации.

Главное, чтобы не вырабатывались стереотипы деятельности ученика на определенном уровне. Этому способствует единая структура деятельности человека, мы лишь добавляем элементы – шаги без ломки общей структуры деятельности. Решающую роль здесь играют мотивы, с них начинается полноценное осуществление всех этапов деятельности, с них начинается проникновение на следующий этаж – уровень способа деятельности или ступени личного опыта, образованности.

Путь такого восхождения всегда интересовал педагогов и психологов. В общей психологии деятельности установлено, что появление у человека нового ее вида связано, прежде всего, с возникновением новых по *предметному* содержанию потребностей и целей. "Действия, всё более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами... В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов –

[67] См.: Inteligence Development Diagnostic Test / Shibata Yoshimatsy and others. – Tokyo: Todai, 1988.

новых видов деятельности”[68]. Таким образом, глубокая проработка учебного материала, тщательное выполнение порученного дела не только повышают качество результата, но и способствуют развитию личности. Любое “творчество”, не базирующееся на понимании основ, безнравственно. “Надо приучать ребенка писать только о том, что он хорошо знает, о чем он много и глубоко думал”[69].

Ещё одно важное условие перехода ученика на более высокий уровень деятельности приводит В.В. Давыдов в книге “Теория развивающего обучения”: “Сдвиг мотивов на цели и тем самым возникновение новых мотивов и действий происходит в ситуации сотрудничества и кооперации людей, когда они обмениваются действиями и деятельностями”[70].

Сложностью является реальное присутствие в классе школы (группы в ПУЗ) различных по своей подготовленности учеников, т.е. способных к разным уровням АПД, строго говоря, относящимся к несовместимым типам педагогического процесса. Надо отдать должное отдельным педагогам, умудряющимся вести учеников по индивидуальным (групповым) траекториям обучения, но видим в этом ограничения, прежде всего, классно-урочной формы обучения. Лучшие учителя владеют методиками всех типов ПП и применяют их в зависимости от потенциала учащихся. Примеры проведения занятий, планирующие разные уровни активности познавательной деятельности учащихся, так называемого гибкого проектирования учебного материала одного и того же урока приведены в Приложении 3.

2.5 Выводы

1. Выявлена метамодель педагогического процесса, инвариантная для любого его типа и представляющая собой системное видение педагогического процесса, которое базируется на объективной связи основных его составляющих (деятельность педагога - деятельность ученика - результат образования) и имеет уровневые особенности.

2. Разработана единая структура общепедагогических технологий, являющаяся технологическим представлением различных типов педагогического процесса и технологическим форматом описания педагогического опыта:

- планируемый или фактический образовательный результат, понимаемый либо конкретно (элементы содержания образования), либо обобщённо как уровень освоения социального опыта, либо предельно обобщённо как характеристика образованности личности в единстве знаниевой, деятельностной и аксиологической подструктур;

- деятельность ученика, переданная сторонами активности познавательной деятельности учащегося или этапами его деятельности;

- деятельность педагога, выраженная в соответствующих данному типу методах обучения;

- способы интерпретации содержания учебного материала, акцентирующие ключевые этапы познавательной деятельности ученика в определенном типе ПП (уровне технологии);

- контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов);

[68] Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. – Т. II. – С. 217.
[69] Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М. : АПН РСФСР, 1961.
[70] Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 172–173.

- минимальный цикл педагогического процесса, в котором может быть реализована данная общепедагогическая технология (“клеточка”).

3. В качестве показателя определенного уровня сформированности опыта или образованности человека принят способ деятельности, обозначающий совокупность особенностей деятельности человека, типичной для освоения определенного уровня *содержания образования* или *социального опыта*, и включающей в качестве своих элементов типичные мотивы вхождения в деятельность, устойчивый опыт осуществления основных её этапов (целеполагание, поиск информации, переработка информации, планирование, контроль хода и результатов деятельности и оценивание).

4. В работе подробно рассмотрен термин “открытое образование”, имеющий социальный аспект и обозначающий образование, присущее открытому обществу. Его характеризуют следующие ключевые особенности:

- цель – развитие субъектности и индивидуальности человека при активной его самореализации;

- учащийся, слушатель – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор; на ситуацию вариативных возможностей учащийся должен ответить собственной деятельностью;

- неограниченность временными и пространственными рамками;

- разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека.

5. Тип педагогического процесса определён как целостная совокупность разнообразных сторон педагогического процесса, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат. Сущностным основанием классификации типов педагогического процесса принят уровень познавательной деятельности ученика.

6. В соответствии с уровневым подходом определён “субъектно-ориентированный тип педагогического процесса”, нацеленный на формирование субъектного уровня опыта человека и отражающий суть образовательного процесса в открытом образовании. “Личностно-ориентированное образование” и “субъектно-ориентированный педагогический процесс” являются синонимами, но первое более описательно, второе – отражает суть и указывает на реализуемый тип педагогического процесса. Воспитательная составляющая в таком образовании представляет собой свободное воспитание.

7. В исследовании представлено описание общепедагогических технологий для всех типов педагогического процесса и более подробно – для субъектно-ориентированного типа, который зафиксирован в следующих технологических элементах:

- ключевой элемент образовательного результата – потребности обучающегося в самореализации;

- ключевая особенность деятельности обучающегося – самостоятельная постановка целей деятельности;

- методы обучения, характеризующие деятельность педагога, – совместные проекты, имеющие личностный смысл, метод портфолио;

- особенности интерпретации учебного материала – обращение к чувству учащегося, предоставление возможности поиска интересующего содержания в ответ на жизненные потребности учащегося;
- контролирующие процедуры направлены на проверку полноценности деятельности учащегося (наличия всех этапов);
- минимальный цикл педагогического процесса – решение жизненной задачи.

8. Типология педагогических процессов позволяет ответить на вопрос о том, как нужно вести образовательный процесс для достижения того или иного образовательного результата, квалифицированного как результат определённого типа ПП. Какую же типовую характеристику выпускника и соответствующую типовую характеристику педагогического процесса взять за ориентир системы образования – вопрос социально-исторический. Решается он на основе комплексного рассмотрения общественных отношений, уровня базового производства, национальных традиций и менталитета.

Глава 3

Проектирование педагогического процесса

3.1 Концепция вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса

Рассмотрение проблемы проектирования как одной из возможных сфер применения технологий начнем с трактовки понятия. “Проектировать – составлять проект, то есть план, замысел чего-либо”[1].

Аналогично рассматривается проектирование в издании “Новые ценности образования”, где приводится следующее определение: “Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть”[2].

Методологические подходы к педагогическому проектированию раскрываются в работах Н.Г. Алексеева, Е.С. Заир-Бек, В.В. Краевского, М.М. Левиной, О.Г. Прикота, М.И. Рожкова, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого.

Общенаучную трактовку понятия приводит в своей докторской диссертации Г.Е. Муравьева на основе анализа широкого поля работ. **Проектирование** – деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей[3].

Данная целевая установка определяет сферу проектирования: это всегда – изменения в окружающей среде (Дж. Джонс[4]). Трудно согласиться с мнением Дж. Джонса о том, что проектирование направлено на искусственную среду (даже с учетом его оговорки, что естественная среда с прикосновением к ней руки человека становится искусственной). Но нам важно то, что человек, исходя из своих потребностей, прежде всего, рисует сначала мысленный образ, который бы его удовлетворил, затем “промысливает” путь получения этого результата, потом осуществляет свой план материализованного воздействия на реальный мир, в результате которого и получается продукт, изделие, результат. В данном цикле мы не можем ограничить содержательное наполнение термина “проектирование” только созданием образа результата и пути его достижения, поскольку без практической апробации проекта мы можем рассчитывать на получение только полуфабриката как по

[1] Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1993.

[2] Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – С. 76.

[3] Муравьева, Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. . . . д-ра пед. наук. – Шуя, 2003. – С. 198.

[4] Джонс, Д.К. Методы проектирования : пер. с англ. – М. : Мир, 1986.

отношению к продукту, так и процессу его получения. По нашему мнению, полноценное проектирование должно опираться на содержательное поле соотношения идеального, теоретического и реальной практики, проходя несколько итераций в коррекции первоначального замысла.

Данная мысль подтверждается исследователями тонких сфер проектирования. Так, Н.Г. Алексеев, описывая социокультурное проектирование, построенное на выращивании принципиально новой мыследеятельности, фиксирует его развертывание по схеме "замысел – реализация – рефлексия"[5].

Еще одним доводом в пользу указанного подхода являются предлагаемые описания процесса проектирования. Так, Н.А. Алексеев[6] формулирует обобщенную схему проектировочной деятельности в педагогике:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).
7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).
9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).
10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция)[7].

Примечательно, что в интеллектуальную по своему характеру деятельность автор вписывает реализацию проекта, то есть чисто материализованный компонент.

По существу такой же позиции придерживается А.М. Моисеев, предлагающий среди принципов проектирования систем управления принцип "единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта"[8]. Преемственность означает взаимосвязь проектирования и воплощения проекта, включая обратную взаимосвязь, стало быть – анализ действенности реальных преобразований. Вывести за скобки процесса проектирования апробацию проекта, значит упустить и проверку своей работы, возможность

[5] Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М., 1994.

[6] Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997.

[7] Там же. – С. 131.

[8] Моисеев, А.М. Давайте проектировать системы управления! // Частная школа. – 1997. – № 5. – С. 88–101; 1997. – № 6. – С. 75–89.

коррекции намеченных в первом приближении действий, тем самым сделать проектирование заведомо неполноценным.

Проектирование, как показывает анализ подходов различных авторов, осуществляется в двух планах:

- проектирование целевого образа, который планируется получить;
- проектирование деятельности по преобразованию действительности, в ходе которого и происходит получение результата.

Таким образом, можно сделать промежуточные выводы:

1. Проектирование является деятельностью по осмысливанию образа желаемого продукта и будущего преобразования действительности, поэтому осуществляется в двух планах: проектирование продукта, целевого образа, который планируется получить; проектирование самого преобразования действительности, необходимое для получения результата. Как следствие этого возможно оформление соответственно двух стадий проектирования.
2. Проектирование вбирает в себя и анализ реального опробывания преобразующих действий, коррекцию первоначального плана и рефлексию, то есть не ограничивается только "промысливанием идеального".

Посмотрим, как трактуется проектирование применительно к педагогической сфере.

В.Е. Радионов считает педагогическое проектирование"самостоятельной полифункциональной педагогической деятельностью", посредством которой предопределяется создание новых (преобразование имеющихся) педагогических условий развития субъектов образовательных систем, иными словами, создается новая образовательная система.

Специфику, нетрадиционность природы педагогического проектирования автор выражает в следующем:

- особый способ взаимодействия теорий и инновационных практик;
- постоянный расчет и опора на прогрессивные тенденции в сознании педагогов - субъектов преобразуемых образовательных систем;
- особый характер педагогических проектов как результатов процессов, предполагающих не только рациональное осмысление и пунктуальное следование предписаниям, но и ценностное диалогическое понимание, направляющее собственные творческие усилия[9].

Работы, посвященные педагогическому проектированию, представляют собой исследования педагогического проектирования различных объектов. Объектом проектирования могут быть содержание образования, воспитывающие ситуации, технологии, средства обучения, учебные программы.

Рассмотрим перечень объектов проектирования в исследованиях различных авторов:

- образовательная (воспитательная, педагогическая, дидактическая) система (В.С. Безрукова, П.Е. Решетников, М.И. Рожков, В.В. Сериков, Г.Н. Стайнов);
- педагогический (учебный, воспитательный) процесс в целом (В.С. Безрукова, В.М. Монахов);

[9] Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 141–142.

- отдельное учебное занятие (О.В. Тарасюк);
- педагогическая ситуация (В.С. Безрукова, Е.А. Крюкова);
- деятельность учителя и учащегося (Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов);
- технология обучения (Л.В. Байбородова, Г.В. Девяткина, В.М. Монахов, А.М. Пырский, М.П. Сибирская, Г.Н. Стайнов, Н.Н. Суртаева, Ю.К. Чернова);
- содержание образования (В.Л. Матросов, В.А. Сластенин);
- учебная программа (курс) (Э.И. Сундукова);
- личность учащегося.

Избранный нами технологический ракурс обязывает не упустить в проектировании стержневую цепочку: личность выпускника (в профессиональном образовании – профессиональные компетенции) или конкретный образовательный результат – учебная (образовательная) деятельность – педагогические ситуации – воздействия педагога. В данной цепочке важна не просто логическая последовательность, но и причинно-следственная зависимость звеньев, фиксируемая технологией (см. рис. 3.1).

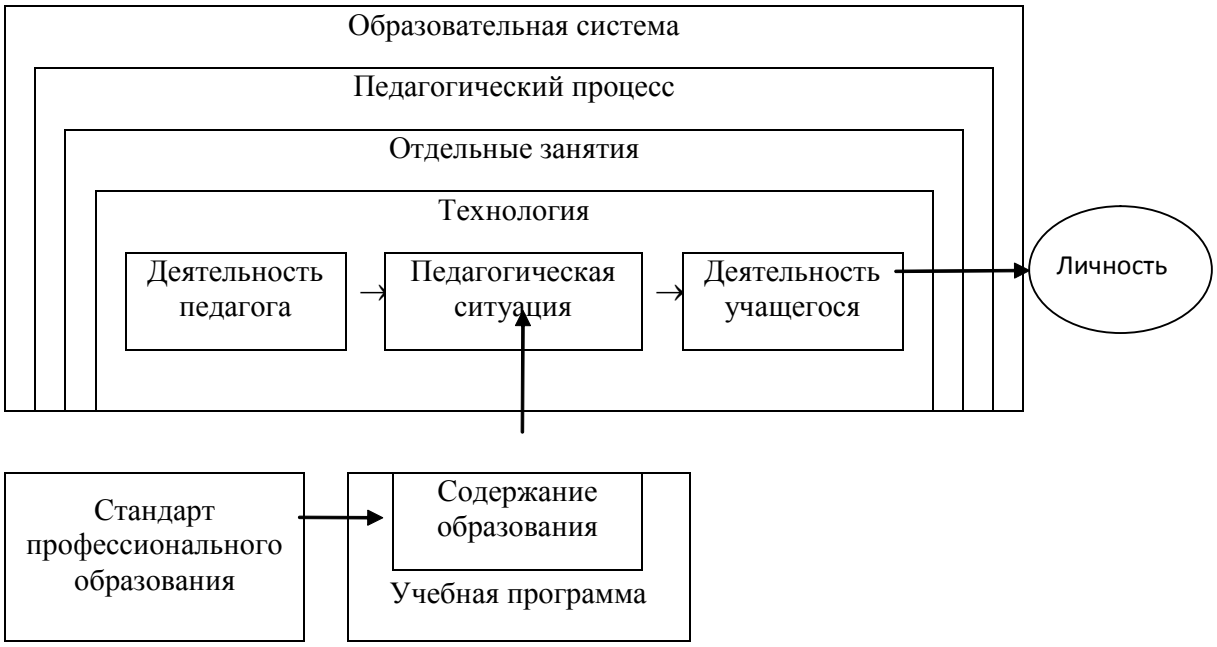


Рис. 3.1. Соотношение объектов проектирования в различных исследованиях

Из рисунка видно, что объектами проектирования исследователи выбирают как окончательный результат педагогического процесса (личность учащегося), так и пути его достижения: собственно процесс, его обеспечивающий (технология обучения, отдельное занятие и педагогическая система в целом), а также средства, используемые в образовательном процессе (содержание программ).

Таким образом, проектировать можно всё! Однако обратим внимание на то, что разработку педагогических средств лучше назвать проектированием ***для*** педагогического процесса. Сам педагогический процесс целостен, может быть собственно объектом проектирования и выводит на целостный образовательный результат, коим является личность воспитанника. В соответствии с отмеченным выше разведением проектирования результата и путей его достижения, объектом целостного проектирования целесообразно рассмотреть личность человека, сдвиги в его сознании, приращение знаний, мышления, опыта и

проектировать совместную деятельность педагога и ученика как обеспечивающую формирование результата. Масштаб этой деятельности может быть разный: от ситуации, урока до педагогической системы.

В свете нашего исследования технологического подхода, который будет раскрыт ниже, интерес представляет проектирование технологии педагогического процесса, выводящей на определенные фиксированные образовательные результаты, в качестве которых может быть рассмотрена и личность ученика.

Поэтому нам ближе определение **педагогического проектирования,** предложенное В.С. Безруковой, – "предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов"[10]. Добавим сюда цель проектируемой деятельности – формирование определенных качеств личности. Без цели проектирование неопределённо, аморфно и не может быть оценено на предмет эффективности.

Приведем здесь перечень теоретико-методологических оснований концепции педагогической технологии, позволяющих системно представить опорные элементы педагогического процесса как единое целое (тип ПП) и являющихся основой для вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса:

1. Законы (закономерности) педагогики, использованные нами в понимании, близком к В.И. Загвязинскому.

2. Деятельностный подход, являющийся краеугольным камнем в научной базе технологического подхода в педагогике. Основателями его в отечественной психологии являются Л.С. Выготский, Р.Л. Рубинштейн, в дидактике – Л.В. Занков, В.В. Давыдов (теория учебной деятельности), М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, в теории воспитания – А.С. Макаренко, И.П. Иванов.

3. Опыт личности, имеющий четырехкомпонентную структуру (И.Я. Лернер, В.В. Юдин), как освоенный способ деятельности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.В. Давыдов) и целостное проявление образовательного результата.

4. Принцип уровневости в педагогике, в частности, в применении к описанию образовательного результата (В.П. Беспалько, С.А. Шапоринский), активности познавательной деятельности ученика (Т.И. Шамова) и соответствующих им уровней методов обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

5. Категория "тип педагогического процесса" (М.Н. Скаткин) как фиксация общности, строгого соответствия опорных элементов педагогического процесса в рамках типов ПП (В.В. Юдин).

Кроме того, мы опирались на положения того же ранга, составленные нами:

1. Признание уровня освоенного способа деятельности в качестве основы шкалы образованности человека как его интегральной характеристики с точки зрения педагогики.

2. Метамодель процессуальной стороны педагогического процесса ("формула педагогической технологии"), фиксирующая соотношение его базовых элементов (см. рис. 1.4).

Теоретико-методологические основания концепции ПТх, описанные в главе I, позволяют предложить метамодель образовательного процесса, охватывающую его опорные процессуальные характеристики, учет взаимосвязи которых является необходимым и достаточным условием для гарантированного достижения образовательного результата. Они вошли в так называемую "формулу педагогической технологии" (см. рис. 1.4).

[10] Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – С. 95.

Наша концепция технологического подхода к проектированию педагогического процесса изложена в ряде работ[11]. Она базируется на выделении таких обязательных этапов деятельности субъектов обучения и, в первую очередь, обучаемого, реализация которых позволяет с высокой степенью гарантии сформировать заданный образовательный результат, и на четкой дифференциации его по уровням сформированности опыта.

Как видно из рисунка 1.4, деятельность ученика жестко связана с результатом, а деятельность педагога лишь стимулирует активность ученика. Справедливость данного соотношения проявляется, как это было показано в главе I, по уровням деятельности и соответствующим ей уровням образовательного результата, представляя в своей совокупности определенный тип педагогического процесса. Эта формула может быть прочитана в дидактических рамках: обучение – учение – ЗУН как результат, либо в широких рамках педагогического процесса: педагогическая деятельность – образовательная деятельность – опыт как результат.

Большинство авторов трактуют технологию в педагогике как проект, шаги учителя. Однако в строгом законосообразном смысле термин "технология" со связанной с ним гарантией образовательного результата можно относить только к образовательной деятельности учащегося, от которой результат зависит жестко, и понимать под ней технологию самообразования как естественный процесс освоения нового и саморазвития человека. Но сфера образования как институт целенаправленной передачи опыта, призванный ускорять, оптимизировать этот процесс, подразумевает неотъемлемое участие педагога. В этом смысле прав М.Н. Скаткин, сосредоточивший свое внимание на типах *педагогического* процесса, и справедливым является термин "педагогическая технология" (ПТх), хотя и с оговорками, что результат гарантируется лишь при реализации определенных шагов деятельности ученика, адекватно которым должны проектироваться шаги преподавателя, жёстко с ними не связанные. Подобно трактовке методов обучения как способов организации совместной деятельности учителя и ученика, технология может быть представлена как "алгоритм целенаправленных последовательных действий ученика и учителя, обеспечивающих достижение намеченного педагогического результата"[12].

И всё же "жестко детерминированный образовательный процесс", действительно, построить нельзя. Место технологии в структуре педагогики определяется в соотношении теории и практики, выявленном В.В. Краевским[13]. Пласт теории, представленный педагогическими знаниями, общей методологией, социологическими и психологическими основаниями, связан с полем педагогической действительности опосредовано – через эмпирическое описание, эксперимент, помогающий выстроить теоретическую модель, через опытную работу, корректирующую модель нормативную, и через *проект*. Всегда необходимо разделять проект педагогической деятельности, замысел занятия и его практическую реализацию. Замысел должен быть научно обоснован и являться предметом педагогического проектирования, конкретное воплощение проекта вбирает в себя многие нюансы реальной обстановки и может быть самым разнообразным при одном и том же проекте. Ядром проекта и является технология.

Из таблицы 3.1 видно положение технологии по оси "теория – практика" и в цепочке действий по подготовке учебного занятия.

---

[11] См.: Юдин, В.В. Педагогическая технология : учебное пособие / – Ярославль : ЯГПУ. – Ч. 1. – 1997; Юдин, В.В. Типы педагогических процессов в начальном профессиональном образовании / // Профессиональное образование. – 1998. – № 7–8; Юдин, В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 34–40 и др.

[12] Байбородова, Л.В. Освоение педагогами новых образовательных технологий // Новые педагогические технологии в современной школе : матер. XI научно-практ. конф. / науч. ред. С.В. Столбунова. – Ярославль, 2005.

[13] Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994.

Таблица 3.1

Место технологии в разрезе соотношения теории и практики

Педагогические сферы	*Элементы сферы*	*Наполнение*
Теория	Концепции, законы, теории, методы, формы	
Проектирование	Общепедагогические технологии	1. Цель – результат как осваиваемый опыт определенного уровня 2. Деятельность ученика 3. Деятельность педагога 4. Интерпретация содержания учебного материала 5. Контролирующие процедуры
	Технология конкретного занятия (схема)	Конкретизация пяти элементов технологии избранного типа ПП под специфику учебного материала и группы
	Методика проведения занятия	План реализации проекта занятия (сценарий), подбор дидактического обеспечения, конкретные вопросы учащимся и записи учащихся, опорный конспект
Практика	Реальное занятие	

Как уже указывалось, ведущие авторы рассматривают технологии как проект педагогического процесса (у В.В. Серикова – “дидактического процесса”, у В.М. Монахова – “модель ... педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса”, у В.П. Беспалько – “проект ... педагогической системы, реализуемый на практике”)[14].

С другой стороны, продуктом проектирования в последнее время чаще стали считать именно технологии. Так, М.И. Рожков, рассматривая педагогическое проектирование как определение путей достижения поставленной педагогической цели, пишет: “Проектировать в педагогике – значит ... создавать такие технологии, использование которых при построении реального педагогического действия должно способствовать достижению поставленной цели”[15].

Авторы, исследующие проектирование педагогического процесса (Л.В. Байбородова, В.С. Безрукова, Г.Е. Муравьёва, О.П. Околелов, П.Е. Решетников, М.И. Рожков), единодушны в признании технологии продуктом проектирования. Это обоснованно, поскольку технология сама включает планируемый результат образования как итоговый продукт. В соответствии с отмеченным выше разведением проектирования результата и путей его достижения целесообразно в качестве результата рассмотреть приращение знаний, мышления, опыта; личность человека, сдвиги в его сознании и проектировать совместную деятельность педагога и учащегося как обеспечивающую указанный результат. Все остальные

[14] См., напр.: Байбородова, Л.В. Проектирование педагогической деятельности школы: из опыта работы школы-комплекса № 87 г. Ярославля / Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова, М.И. Рожков. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997.

[15] Проектирование деятельности педагогических колледжей : метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – Казань : ИСПО РАО, 2002.

элементы (средства обучения, учебное содержание, прочее) могут быть объектами проектирования, но являются инфраструктурными по отношению к используемой технологии.

В качестве принципов проектирования, отвечающих нашим запросам (технологический подход и особенности профессионального образования, а также отмеченное выше понимание проектирования), назовём следующие:

1. Принцип центрации проектирования на ведущем элементе (Г.Е. Муравьёва).
2. Принцип технологичности (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова).
3. Принцип саморазвития (М.И. Рожков) и принцип субъектности (Л.В. Байбородова).
4. Принцип адаптации образовательного процесса к личности учащихся (Г.Е. Муравьёва).
5. Принцип взаимосвязи процесса и объекта проектирования – по аналогии с принципом "синхронизации и взаимозависимости проектирования и системы управления" (А.М. Моисеев).
6. Принцип "единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления" (А.М. Моисеев).
7. Принцип рефлексивности (Г.Е. Муравьёва).
8. Принцип уровневости образовательных результатов и продуктов проектирования (В.В. Юдин).

Рассмотрение этапов проектирования, предлагаемых авторами, показывает, что в их число, наряду с традиционно указываемыми ("определение цели", "исследование", "формулирование заданий", "формулирование идей"), входит и анализ реального выполнения преобразующих действий – коррекция первоначального плана и рефлексия. Проектирование, таким образом, не ограничивается только "промысливанием идеального" (Н.Г. Алексеев), а вбирает в себя коррекцию плана на основе анализа пробных действий, будучи неотделимым от последних.

Вторым дискутируемым вопросом является длительность проектируемого периода. Известны технологии, охватывающие отдельные педагогические ситуации, занятие, целостные блоки программ (В.В. Гузеев) и даже педагогические системы (Г.К. Селевко). Технологии в нашем общепедагогическом ракурсе относятся к последовательности индивидуальной познавательной деятельности и её сопровождению. Мы рассматриваем минимальный цикл педагогического процесса (который может вписаться в одно учебное занятие, а может растянуться надолго) и для одного ученика. Понятно, что методики, предлагаемые на технологической основе, будут ориентированы на группу.

Третьим спорным аспектом является подключение самого ученика к проектированию своего образовательного процесса. Большинство исследователей относят процедуры проектирования к действиям педагога. Даже провозглашающие среди принципов проектирования принцип человеческих приоритетов, гуманизма (В.С. Безрукова) реализуют их через внимание к ученику и учёт его интересов. В то же время гуманистические подходы требуют индивидуальных образовательных маршрутов, предполагающих выбор их самими учениками. В этой связи характерен пример этапов разработки индивидуальных образовательных программ учащихся, предлагаемый Л.В. Байбородовой. В перечень этапов включены не только "диагностика возможностей, интересов, потребностей учащихся", но и обсуждение вариантов программы, "консилиум с ребёнком и его родителями", "организация его работы по составлению образовательной программы".

Мы считаем это отражением глобальной тенденции роста активности познавательной деятельности ученика при переходе от одного социально-исторически обусловленного типа к другому. Если в репродуктивном обучении поощрялась познавательная активность, а в продуктивном требуется самостоятельный поиск, то в субъектно-ориентированном необходима полноценная собственная деятельность ученика, начинающаяся с выбора содержания, формулировки собственных целей и программы действий.

Эта заведомая неопределённость в проектировании педагогического процесса – важный довод в пользу вариативно-технологического подхода, который добавляет к технологическому:

- рассмотрение в качестве возможных вариантов проектируемого процесса, уточнённых под конкретные условия общепедагогических технологий;
- возможность согласованного выбора педагогом и учеником образовательных траекторий, построенных на общепедагогических технологиях в зависимости от требуемого образовательного результата, собственных образовательных потребностей и готовности ученика;
- широкую вариацию используемых методов и приёмов обучения, средств представления содержания, форм контроля в рамках конкретизированной общепедагогической технологии с учётом индивидуальных предпочтений учащихся.

Вариативно-технологический подход к проектированию базируется на технологическом подходе с добавлением возможностей выбора различных общепедагогических технологий и траекторий учения, представленных в таблице 3.2.

Педагогические основания (положения, вызывающие необходимость применения) вариативно-технологического подхода к проектированию, представляются следующими:

- уровневый характер образовательного результата;
- уровневый характер познавательной деятельности ученика как главной составляющей технологии;
- уровневая систематизация методов и форм организации образовательного процесса (классификация методов обучения по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика);
- предоставление учащемуся права выбора глубины изучения материала, форм и методов самостоятельной работы, способов контроля образовательных результатов (требования субъектно-ориентированного типа ПП);
- предоставление педагогам возможности выстраивать собственную методику педагогического процесса, опираясь на личный педагогический опыт и предпочтения.

Ключевыми для применения вариативно-технологического подхода является возможность достигать одного и того же образовательного результата разными стратегиями обучения, основанными на разных ОПТх, и целесообразность предоставления педагогу права выбора их в зависимости от готовности учащихся и организационных условий обучения.

Таблица 3.2

Сравнение подходов к проектированию

Технологический подход	*Вариативно-технологический подход*
• нацеленность на проектирование технологий, означающих гарантию результата (что обеспечивается опорой на деятельностный подход и закономерности ПП)	• учёт требований базовой общепедагогической технологии, выбранной в соответствии с уровнем требуемого образования выпускника; • понимание под результатом проектирования набора уточнённых под конкретные условия общепедагогических технологий; • предоставление обучающимся возможности уточнять свои образовательные задачи и цели в зависимости от своих образовательных потребностей и готовности; • возможность одновременной реализации различных общепедагогических технологий в соответствии с выбранными учениками разными образовательными результатами; • широкую вариацию используемых методов и приёмов обучения, средств представления содержания, форм контроля в рамках конкретизированной общепедагогической технологии с учетом индивидуальных предпочтений учащихся.
• четкость и определенность в фиксации результата образования как совокупности освоенных человеком способов деятельности или его опыт	
• наличие критериев достижения результата	
• пошаговая и формализованная структура деятельности учащегося	
• указания на требования к исходному состоянию учащегося и допустимому масштабу проектирования (учёт соответствующего цикла технологии)	

3.2 Этапы и особенности проектирования педагогического процесса на основе вариативно-технологического подхода

Педагогическая технология – это не обсуждение современных рекомендаций к организации обучения или воспитания, приводящих к хорошим результатам, а описание того, какие принципиально различные результаты можно иметь и каковы средства их гарантированного получения. Для построения технологии педагогического процесса также должна быть технология – технология проектирования технологии.

Проанализированные в §1 настоящей главы последовательности проектирования могут быть основой для разработки конкретной технологии занятия (его технологического каркаса). Фактически это – конкретизация определённой общепедагогической технологии, имеющей чёткую структуру, обоснованную в главе II, под учебный материал и учащихся.

Определим порядок такого проектирования педагогического процесса:

1. анализ содержания учебного материала темы (содержания образования) и определение (фиксация) образовательного результата в форме компетенций определенного уровня, которые раскладываются на знания, практический опыт, мыслительные операции, отношения к делу определённого уровня;

2. квалификация образовательной цели занятия как результата определённого типа педагогического процесса с соответствующей общепедагогической технологией, которая и берётся за основу разработки конкретной технологии для данного занятия;

3. проектирование познавательной деятельности ученика, объективно необходимой для формирования у него планируемого образовательного результата (конкретизация типичной для выбранного типа ПП познавательной деятельности ученика);

4. интерпретация содержания учебного материала, соответствующая заданному уровню его изучения и логике познавательной деятельности ученика в выбранной ОПТх;

5. выбор уровня методов обучения (в классификации их по степени самостоятельности ученика) адекватного желаемому уровню активности познавательной деятельности ученика; здесь же выбираются сами методы деятельности преподавателя;

6. оценка ограничений применения данной технологии, например, временнóго ресурса, готовности учеников;

7. продумывание процедур пошагового отслеживания успешности запланированных технологических этапов (этапов познавательной деятельности ученика) и описание процедуры контроля достигнутого образовательного результата (мониторинг процесса обучения как часть технологии).

Пункты 2, 3 и 5 являются ядром учебного процесса, необходимыми и достаточными для получения результата шагами, то есть образовательной технологией в строгом смысле слова. Они строго увязаны между собой. Всё остальное – уточнение технологии и методические элементы организации деятельности преподавателя, в которых отражается индивидуальность и мастерство педагога.

В реальной практике имеется расхождение уровней целей: выпускника, образовательного результата предмета, цели изучения отдельной темы. Ярко это проявляется в начальном профессиональном образовании. Так при подготовке рабочего широкого профиля (творческий работник) существуют предметы (или отдельные темы), требующие освоения на уровне репродукции. Возможны и обратные примеры, когда преподаватель выстраивает изучение темы, развивающее продуктивное мышление и личность, в группе профессий с чётко фиксированными функциональными обязанностями. Таким образом, в профессиональных учебных заведениях в модуль разработки конкретной образовательной технологии добавляется учёт внешних требований.

Использование технологического подхода для проектирования ПП, следовательно, предполагает следующие стадии действий педагога:

- установочная: выбор базового типа ПП и соответствующей *общепедагогической технологии,* как правило, обеспечивающей общие образовательные цели учебного заведения; оценка правомерности их использования в данном предмете, теме, занятии

- стадия *проектирования педагогического процесса:* разработка конкретной технологии занятия, то есть уточнение избранной общепедагогической технологии под учебный материал и учащихся;

- построение *методики проведения занятия*, включая мониторинг деятельности ученика и контроль достижения образовательного результата;

- стадия *реализации методики и коррекции* проекта ПП.

Таким образом, проектирование процесса обучения представляет собой разработку конкретной технологии учебной работы в рамках занятия как конкретизацию общепедагогической технологии определенного типа ПП, являющейся базовой для всего учебного заведения. выбор же самой ОПТх и типа ПП происходит в зависимости от заданного образовательного результата (портрета выпускника) и представляет собой установочный этап проектирования.

Разработка на основе технологического решения методики занятия предполагает:

- компоновку сценария занятия, позволяющего удовлетворить разные запросы учеников по глубине изучения материала и, соответственно, реализовать образовательные технологи разного уровня;
- уточнение прочих условий реализации технологии (время, оформление, отношения между учащимися, учащимися и преподавателем, другие методические особенности проведения занятия);
- составление плана проведения занятия

Приведённая выше последовательность проектирования ПП должна быть дополнена оценкой правомерности использования базового типа педагогического процесса и соответствующей общепедагогической технологии (избранных в зависимости от обобщённой характеристики выпускника как интегрированного отсроченного результата определенного типа) в данном предмете, теме, занятии.

Приведём сводную картину шагов проектирования педагогического процесса на основе технологического подхода (см. таблицу 3.3):

Таблица 3.3

Этапы и шаги проектирования педагогического процесса с использованием технологического подхода

Этап	*Задача*	*Исходные данные*	*Порядок действий. Шаги*
Установочный	Выбор базового типа ПП и соответствующей **общепедагогической технологии**	Характер образовательной цели (портрет выпускника). Требования к результатам изучения предмета, данного материала, педагогической ситуации	1. Образовательная цель квалифицируется как образовательный результат определённого типа ПП с соответствующей **общепедагогической технологией** в качестве базовой.
Проектирование педагогического процесса	Разработка **конкретной технологии** занятия (технологического каркаса)	Базовая общепедагогическая технология.	2. Конкретизация **образовательной цели** (результата) – описание компетенций. 3. Определение необходимой **ПД учащихся.**. 4. Определение возможных выборов учениками цели (уровней изучения материала) и соответствующих технологий. 5. **Интерпретация содержания** учебного материала. 6. Выбор **методов обучения.** 7. Оценка ограничений применения данной технологии. 8. Планирование мониторинга процесса обучения.
	Разработка **методики** проведения занятия	Актуальная общепедагогическая технология. Технологическое решение занятия	9. Конкретизация **методических решений** (выбор дидактического обеспечения, подбор конкретных вопросов учащимся, вариантов записей учащихся, опорного конспекта).
Реализация методики проведения занятия	Реализация разработанной методики, построенной на технологически выверенных базовых элементах ПП, что гарантирует результат	Сценарий и методические решения занятия (мероприятия)	10. Занятие (мероприятие). 11. Анализ занятия (мониторинг педагогического процесса).
Коррекция плана	Коррекция первоначального варианта технологии и плана занятия на основе обратной связи	Данные анализа занятия	12. Корректировка технологии, плана занятия, программы

Это – общая последовательность проектирования педагогического процесса любого типа. Реализация репродуктивного обучения не предусматривает вариаций маршрута. Вариативно-технологическое проектирование ПП является ответом на требование гуманистического подхода к реализации педагогического процесса, который призывает не только прислушиваться к мнению обучающегося в выборе методов обучения и контроля, форм взаимодействия с педагогом, но и оставляет за учеником постановку целей обучения: что изучать и в каком объёме.

Все выборы обучающегося могут быть разбиты на 5 групп:

- Вариации методических средств (выбор учебных заданий и форм контроля).
- Вариации стратегии и тактики достижения цели (принимая цель, поставленную преподавателем, ученик волен менять количество и сложность решаемых задач, прибегать к помощи или искать ответ самому, выполнять задание сразу или поэтапно).
- выбор учебного содержания (выбор тем рефератов, эссе, курсовых работ, элективных предметов, модулей, набора курсов специализации).
- Вариации целей (глубины и объёма изучения курса как факультативного, так и основного, конкретизация цели).
- выбор преподавателя.

В целом все выборы учеников, включая выбор содержания учебного материала, решаются на методическом уровне. Однако всегда существуют фактические различия в познавательной деятельности ученика, например при проблемном обучении, когда лишь малая часть класса решает проблему теоретически, а остальные "доходят" во время дополнительных разъяснений преподавателя. Это означает, что реализуются различные образовательные технологии, и педагог должен предусмотреть использование соответствующих педагогических технологий. Заведомо разные технологии требуются для субъектно-ориентированного типа ПП, для которого принципиальна самостоятельная постановка целей учеником.

Таким образом, предоставление учащемуся всех возможных выборов обязывает педагога закладывать в проект ПП вариацию технологий, обеспечивая их соответствующими учебно-методическими комплексами.

Поэтому в последовательности шагов проектирования должны входить:

- определение возможных выборов учениками цели (уровней изучения материала) и соответствующих технологий;
- продумывание возможных индивидуальных маршрутов обучения, предусматривающих деятельность разного уровня активности, и потоков учащихся;
- выбор методов работы и необходимой интерпретации учебного материала для каждой траектории;
- разработка дидактического обеспечения всех возможных маршрутов изучения темы, приводящих к различным уровням образовательного результата (разработка составляющих учебно-методического комплекса, в частности руководств ученику по выполнению заданий).

При выходе на субъектно-ориентированный тип ПП преподаватель снимает с себя обязанность формировать единый образовательный результат у всех учащихся, но принципиально важным является продумывание и доведение до сведения учеников системы оценки их

учебных результатов и тех возможностей и ограничений, с которыми они связаны. Например: студент, не набравший 50 баллов по результатам самостоятельной работы в семестре, не допускается к экзамену; или: выпускники, занявшие первые 5 мест в листе рейтинга, имеют возможность перейти на следующую ступень обучения и т.п.

Приведём схему возможных вариантов образовательных технологий, которых может придерживаться ученик при реализации педагогом современных подходов (см. табл. 3.4).

Таблица 3.4

Варианты уровневых образовательных технологий в зависимости от предлагаемого педагогом типа педагогического процесса

Тип ПП, предлагаемый педагогом	*Избранные учеником общепедагогических технологий*				
	Д	*ФР*	*СР*	*П*	*СО*
Догматический	+				
Формально-репродуктивный		+		→	
Сущностно-репродуктивный			+		
Продуктивный	←	←		+	
Субъектно-ориентированный					+

Принятые обозначения ОПТx:

Д – догматического типа ПП,

ФР – формально-репродуктивного типа ПП,

СР – сущностно-репродуктивного типа ПП,

П – продуктивного типа ПП,

СО – субъектно-ориентированного типа ПП.

“+” – ситуация совпадения уровней предлагаемого педагогического процесса и образовательной технологии, на которую ориентируется ученик.

Варианты, расположенные по центральной диагонали, означают полное принятие учеником - субъектом собственной познавательной деятельности предлагаемого педагогом типа ПП, точнее той роли, которую ему отводит педагог по сценарию избранного типа. Смещение влево означает выбор учеником деятельности более низкого уровня активности. Педагог признаёт за учеником право на редукцию технологии и обеспечивает возможность усвоения материала посредством учебных текстов. Дидактическая обработка учебного материала в этом случае требует подготовленного для самостоятельного изучения описания содержания, проблематизирующих вопросов. Реализация процедур мониторинга даёт преподавателю возможность контролировать процесс и знать истинный образовательный результат ученика.

Смещение вправо означает, что ученик использует ситуацию для реализации своего (освоенного ранее) уровня деятельности. Чтобы не сдерживать ученика, преподаватель всегда должен предлагать ученику полноценную учебную деятельность субъектно-ориентированного типа ПП, ориентируя его на выбор соответствующей образовательной технологии. Важно, чтобы выбор был сделан осознанно. Это требует включения в учебно-методический комплекс по теме описания предполагаемых результатов её изучения в ходе самостоятельной деятельности, которую необходимо выполнить ученику для достижения

результатов. Педагогическое сопровождение этой деятельности ученика реализуется по схемам общепедагогических технологий, упорядочивающих многообразие возможных траекторий изучения материала учащимися до шагов познавательной деятельности известных типов педагогических процессов, фиксирующих обязательные (и достаточные) шаги, которые должен пройти ученик, чтобы достичь выбранной им образовательной цели.

3.3 Инструментарий проектирования педагогического процесса и контроля образовательных результатов

Настоящий раздел посвящен описанию методического инструментария преподавателя, используемого при подготовке, реализации и анализе ПП, созданного на основе опыта микрообучения (microteaching) в рамках курсов повышения квалификации педагогов профессионального образования.

К нему можно отнести типовые формулировки образовательных задач, соответствующих различным ОПТх, с разбивкой их на обучающие, развивающие и воспитательные, а также вопросы, позволяющие активизировать познавательную деятельность учащихся и тестировать уровень достигнутого образовательного результата, технологию проектирования учебно-методического комплекса по дисциплине, соответствующего заданным выходным компетенциям.

Вышеупомянутая практика позволила отладить использование технологического подхода к анализу ПП и создать методику анализа занятия, основанную на ключевых, опорных, с точки зрения технологического подхода, сторонах педагогического процесса, аппарат технологического описания педагогического опыта, включая критерии оценки его уровня.

Приведём методику анализа занятия, выстроенную на основе технологического подхода.

Учитель готовит уроки каждый день, открытые занятия – достаточно часто и почти всегда с большой неохотой: они отнимают время, приносят лишние хлопоты и нервные потрясения. Сколько конфликтов бывает между проверяющими и автором, сколько необоснованных или непонятных претензий! Это особенно ощутимо, когда заключение по уроку влияет на аттестацию преподавателя, имидж учебного заведения. Часто субъективное мнение уполномоченного лица, авторитет его личности, а иногда и кресла, является главным обоснованием оценки. Технологический подход к анализу педагогического процесса – это шаг к объективности.

Что есть хороший урок? Обращает на себя внимание тот факт, что образ хорошего урока в представлении преподавателя, ученика, проверяющего, методиста, родителя резко расходятся. Поэтому, прежде всего, хочется уточнить позиции, с которых ведется анализ, его возможные цели.

Можно выделить четыре вида анализа, различающиеся по широте охвата оцениваемых сторон учебного процесса (см. табл. 3.5).

Таблица 3.5

Цели и примеры различных видов анализа занятий

Виды анализа занятия	*Общепедагогический*	*Предметный*
Всесторонний	Оценка урока с общепедагогических позиций	Полная оценка урока методистом по предмету
Аспектный (специальный)	Анализ отдельной стороны урока ♦ Использование ТСО на уроке ♦ Средства активизации познавательной деятельности учащихся	Анализ отдельной стороны урока учителями-предметниками ♦ Эксперимент на уроках физики ♦ Методика вводного инструктажа в производственном обучении наладчиков

Когда математик приходит на урок к историку, он принимает цель, заявленную ведущим, не оспаривая её правомерность, и оценивает работу учащихся, педагога с учетом требований общепедагогических. Анализ учителя-предметника отличается тем, что оценке подвергается еще и сама постановка цели занятия, то есть дополнительно учитываются требования методики предмета.

Правильно сориентировать цели урока в имеющейся на данный момент учебной ситуации, значит, учесть пройденный по плану материал, степень его освоенности, готовность учащихся к учению, ресурс оставшегося времени и т.д. Хорошая цель – уместная цель, так же, как и хороший урок – уместный урок, то есть вписанный в систему учебной работы. Сам урок является заключительным звеном в следующей логической цепи:

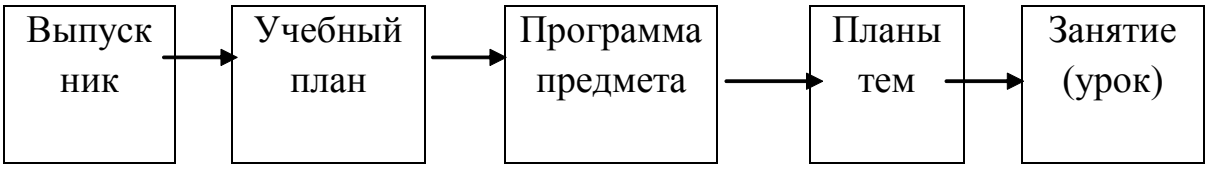


Рис. 3.2. Этапы подготовки занятия

Характеристика выпускника, его компетентности, в конечном итоге, определяют акценты содержания учебного материала, то, каков должен быть стиль обучения и взаимоотношений преподавателя с учеником.

Учебный план, выстраивая логику общего содержания образования, задает не только цели изучения предметов, но и требуемую глубину программного материала урока. Это, в свою очередь, вносит определенность в распределение учебных часов на темы, место занятия в перспективно-тематическом плане, обоснованность рассматриваемых на уроке вопросов, его компоновку. “Урок обретает своё истинное значение в цепочке других занятий, и тут реализуется его специфическая цель”[16]. Только пройдя указанные этапы разработки занятия, можно построить хороший здесь и теперь урок. Урок, не встроенный в систему занятий, может рассматриваться только как красивое шоу.

Эффект урока определяется тем, насколько полно его цели и содержание согласованы с логикой предыдущих занятий.

[16] Коротов, В. Как спланировать учебные занятия. // Сельская школа. – 1998. – № 4. – С. 42.

Наши рассуждения справедливы не только для урока – формы обучения, типичной для репродуктивного типа ПП, но и для любой другой формы учебных занятий. Мы говорим о нем лишь потому, что это – наиболее традиционная и распространенная форма. Далее речь пойдет о полном общепедагогическом анализе урока, поскольку наша книга адресована учителям всех предметов.

Часто внешне выигрышный урок, отвечающий всем педагогическим требованиям, например, по использованию "современных методов и форм обучения", малоэффективен в достижении поставленных целей. Живы в памяти случаи, когда учитель, готовя открытый урок, стремится во что бы то ни стало использовать проблемное обучение, потому что "это украсит урок", "это всегда плюс", "это любит ожидаемая инспектор Мария Ивановна". Где объективные, а не конъюнктурные критерии правильности построения урока? Как нет хороших или плохих методов обучения, а есть целесообразные (служащие достижению цели) и нецелесообразные, так и урок, прежде всего, должен обеспечивать получение запланированного результата, который и оправдывает конкретное его построение.

Допустим, цель правильно учитывает приведенные на рис. 3.2 четыре этапа подготовки занятия. Что будет обеспечивать достижение цели и что, следовательно, должно рассматриваться в анализе в первую очередь? Ясно, что влияет всё: и хорошая наглядность, и дозированность материала, и расстановка парт, и прочее. Число анализируемых сторон в методиках анализа урока, встреченных нами, колебалось от 12 до 132, и это, естественно, не предел для скрупулезного методиста. Хочется не столько перечислить все стороны, сколько акцентировать обязательные, определить минимально необходимый для решения поставленной образовательной задачи список факторов. Причем, сокращение параметров анализа не должно идти в ущерб достаточности для достижения запланированной цели. Анализ с опорой на элементы, гарантирующие результат, означает, что эксперт переходит от субъективного "мне понравилось", "я бы посоветовал" к технологическому принципу анализа занятия, основанному на объективных причинно-следственных связях. Образовательная технология по определению необходима для построения процесса, обеспечивающего заданный результат.

Надеюсь, уже в прошлом споры о том, нужна ли и возможна ли технология в педагогике. Ясно, что стопроцентно гарантировать результат в образовании не удастся не только в силу многофакторности этого процесса, но и потому, что результат определяется содержательным, процессуальным и личностным компонентом образования. Последний, в принципе, не технологизируется: личность воспитывает личность, и каждая неповторимая личность делает это своим неповторимым путём. Процессуальная же сторона может быть алгоритмизирована.

Тематически содержание, вынесенное на урок, определено упомянутыми выше этапами подготовки урока, однако форма подачи материала, глубина, формулировка вопросов напрямую зависят от избранной технологии.

Заметим, что технологический подход к анализу охватывает не только результат, но и процесс, обеспечивший его. Вспомним Гегеля: "результат сам по себе ничто, результат, взятый совместно с процессом его создания, ценен". Важная сторона анализа – организация деятельности учащихся, методы и формы обучения. Чем определяется их выбор? Современной модой, опытом педагога? Не стоит повторять перечисленные выше доводы, чтобы дать ответ: требуемой технологией!

Предлагаемое нами технологическое описание известных типов педагогических процессов может с высокой степенью вероятности гарантировать результат. Во всяком случае, определенность в выборе средств она дает полную. Технология жестко увязывает образовательный результат, прежде всего, с особенностями деятельности учащегося.

Указанные в таблице 2.3 типы педагогических процессов раскрываются базовыми общеобразовательными технологиями, с четко фиксированным уровнем образовательного результата, характером познавательной деятельности ученика и необходимыми для её ре-

ализации методами обучения (различаются по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика). Запланированный уровень цели урока отражается в формулировке его задач (учебных, развивающих, воспитывающих).

Практика показывает, что постановка задач составляет большую трудность для учителя. Замечательная идея неразрывности воспитательной, развивающей и обучающей задач урока, выраженная в методическом настоянии прописывать все 3 задачи, дискредитируется непониманием педагогов того, что это – составляющие единого образовательного результата. Согласно концепции содержания образования И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, он представляет собой осваиваемый способ деятельности[17], четырёхкомпонентный по своей структуре. Его *обучающая* составляющая указывает на знания, умения, навыки, применение способов деятельности; *развивающая* предполагает формирование мыслительных умений, соответствующего уровня освоения опыта; *воспитательная* фиксирует необходимый уровень мотивов, отношений, необходимых для такой деятельности.

Никак нельзя принять дидактическую цель "формирование умений", например, решать квадратные уравнения, рядом с задачей "развития творческого мышления" и "воспитания аккуратности". Главным требованием к формулировке учебных задач занятия является отнесенность их к одному и тому же уровню опыта – способу деятельности. Приведенная ниже таблица 3.6 ориентирует преподавателя в постановке задач урока с учетом этих требований.

Таблица 3.6

Формулировки задач различного уровня образовательного результата

Уровень освоения опыта	*Задачи*		
	Обучающая	*Развивающая*	*Воспитательная*
Формально-репродуктивный	Знакомство с информацией о… (знания), понимание устройства…; освоение приёмов, формирование навыков	Формирование мыслительных действий формального мышления: распознавание образов, понимание, запоминание, контроль действий	Воспитание исполнительности, послушности, аккуратности
Сущностно-репродуктивный	Постижение сути, понимание принципов, внутренних связей; формирование умений решения задач определенного типа	Развитие мыслительных умений: выявление смысла, понимание сути, установление взаимосвязи, абстрагирования, планирование и др.	Воспитание мотивов, привычки к действию на основе понимания целесообразности, критичности
Творческий	Формирование опыта переноса освоенных способов деятельности в новую ситуацию	Освоение процедур диалектического анализа, мысленного эксперимента, навыков самообразования, процедур творческого мышления	Воспитание самореализации как мотива деятельности, тяги к нестандартности

Следует отметить, что если обучающая задача решается за урок, то сдвиги в мыслительных умениях можно планировать после изучения темы, а достижение воспитательной

[17] Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975.

цели потребует около полугода.

Обращает на себя внимание качественное отличие совокупных задач урока на разных уровнях. Выход на них обеспечивается вопросами, с которыми преподаватель обращается к ученику, недаром англоязычная дидактика особо педантично подходит к их постановке. Выделяются признаки формулировок вопросов, позволяющие активизировать деятельность школьника либо на уровне запоминания (“Что такое . . . ?”, “Расскажите о . . . ”), либо на уровне сущностного понимания (“В чем разница?”, “Что лучше?”, “Почему?”, “Когда целесообразно использование. . . ?”), либо на творческом уровне (“Усовершенствуйте. . . ”, “Предложите новое . . . ”).

Возвращаясь к заявленной нами цели поиска минимального перечня анализируемых сторон занятия, отметим, что главные при анализе и при проектировании элементы урока одни и те же, их взаимосвязи показаны на рисунке 3.3.

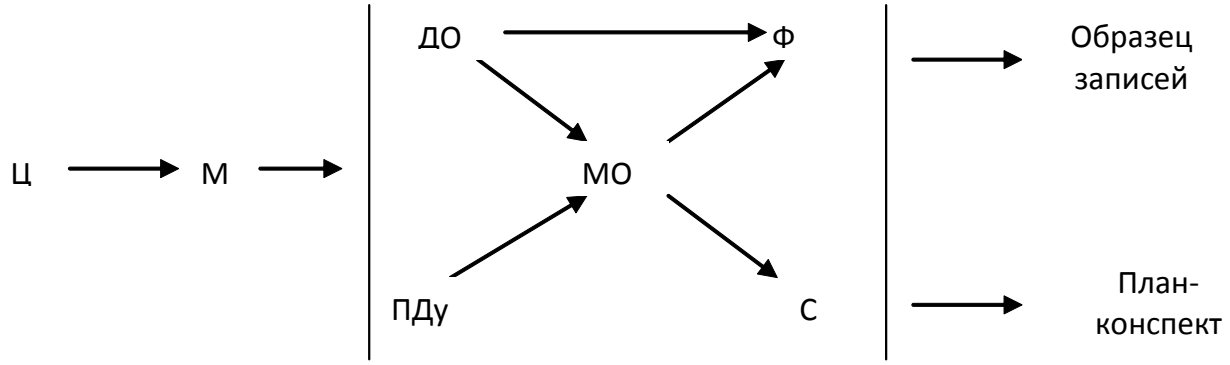


Рис. 3.3. Взаимосвязь ключевых элементов урока

Обозначения: Ц – цель; М – учебный материал урока; ДО – дидактическая обработка учебного материала; ПДу – познавательная деятельность учащегося; МО – методы обучения; Ф – фиксация материала в тетрадях учащихся; С – структура занятия. В рамке обозначены элементы анализа, относящиеся непосредственно к происходящему во время урока.

Хороший урок – тот, все ключевые элементы которого технологично ориентированы на заданную образовательную цель и согласованы.

Предлагая жёсткую, “форсированную”, как говорят шахматисты, взаимосвязь факторов, влияющих на результат (технологию), мы не принижаем творчества учителя. Можно построить массу методик, учитывающих и индивидуальный стиль деятельности учителя, и контингент, и другие ситуативные условия на основе одной общепедагогической технологии, являющейся инвариантом разнообразных методик решения данной учебной задачи.

Как уже отмечалось, нюансы методик, отражающие личностные особенности преподавателя, также влияют на формирование опыта ученика. Поэтому проверяющий – не работник педагогического ОТК, а коллега, мысленно выстраивающий анализируемый урок, отталкиваясь от заданной цели. Прежде всего, анализу подвергается проект урока, его замысел. Педагогическая технология задает каркас, выстраивает занятие, но сама она мертва, существовать она может лишь в оболочке определенной методики, являющейся итогом творчества преподавателя. Анализирующий чутко и трепетно должен относиться к творению педагога, но технология, имеющая силу закона, не должна игнорироваться. В конце концов, выбор методики построения урока – право учителя, и анализирующий может лишь советовать что-то в силу своего опыта и видения ситуации. Тип педагогического процесса или образовательная технология задана поставленной целью и, стало быть, задана объективно.

Таким образом, в анализе занятия можно выделить несколько этапов и наполняющих их шагов (см. рис. 3.4):

1. *Подготовительный этап.* Установка на анализ (предварительное знакомство с исходными данными урока, учебным материалом, преподавателем, уточнение целей занятия и самого посещения).

2. *Анализ проекта занятия.* Продумывание требуемого технологического каркаса.

Шаги анализа: а) определение деятельности учащихся, необходимой для достижения заявленной цели; б) проектирование деятельности преподавателя, наиболее способствующей реализации требуемой активности детей. Варианты структуры занятия, образ урока.

1. *Анализ реально прошедшего занятия и его результатов.*

Шаги анализа: в) фиксация методов и приемов обучения, способов активизации познавательной деятельности учащихся, использованных преподавателем; г) наблюдение и фиксация уровня самостоятельной познавательной деятельности учащихся; д) уточнение фактических результатов урока. Эти шаги, выполненные с позиций технологического подхода, обосновывают принятие решения о типе педагогического процесса, реализованного на занятии. Они же могут быть осуществлены с методическим обоснованием, что позволит оценивать мастерство учителя.

1. *Оценка хода занятия* (оценка фактической процедуры обучения с точки зрения запланированного хода).

Шаги анализа: е) оценка соответствия результатов запланированным целям; ж) сравнение реальной и запланированной познавательной активности учеников; з) определение степени реализованности намеченной деятельности преподавателя.

Анализ на этом этапе может быть также проведен в двух планах: оценка технологии и оценка методики. Тут нельзя не вспомнить оригинальное деление состоявшихся уроков, предложенное В.В. Краевским: “хороший плохой урок” и “плохой хороший урок”. Первое слово относится к оформлению действа, мастерству исполнителя, второе – к задумке, замыслу занятия. В нашей интерпретации мы имеем дело с красиво проведенным, методически оформленным, но технологически неверно выстроенным уроком и с уроком плохо проведенным, несложившимся, несостоявшимся, но имеющим оправданный каркас из целей, задач и соответствующей им деятельности учеников по изучению правильно отобранного учебного материала. Полемичность традиционного вопроса “что лучше?” – лишний довод в пользу нежизненности обособленного рассмотрения и оценки технологии и методики.

1. *Заключительный этап.*

Выводы о:

- целесобразности цели, правильности её формулировки;
- выстроенности урока (оправданность каркаса урока, проекта, соответствие его цели, запланированный тип педагогического процесса);
- соответствии реального хода урока плану (деятельность ученика и преподавателя, фактический тип образования);
- соответствии результатов занятия его целям (достижение целей урока).

Общее заключение по уроку.

Ядром анализа является сравнение прошедшего урока с имеющимся проектом, замыслом урока, обозначенное шагами 6, 7, 8 на рис. 3.4. Графиче ски отражено имеющееся в действительности большее расхождение “цели – результаты”, “желаемая – фактическая деятельность ученика”, чем реальная и запланированная деятельность педагога.

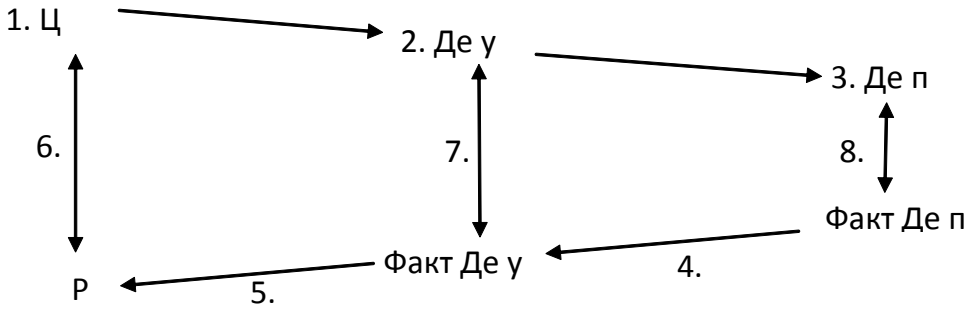


Рис. 3.4. Элементы анализа занятия и их взаимосвязь

Обозначения: Ц – цель (цели); Де у – познавательная деятельность ученика; Де п – деятельность педагога; Р – результат. Шаги 1, 2, 3 – анализ проекта занятия; шаги 4, 5 – фиксация реальных сторон занятия; шаги 6, 7, 8 – анализ реализации проекта.

В заключение приведем рекомендуемую нами на курсах повышения квалификации преподавателей и администраторов схему отчета по анализу занятия с некоторыми пояснениями:

1. Исходные данные урока (предмет, тема, её задачи, контингент, тема урока и место его в системе занятий по предмету).

2. Представление урока (представить урок не в виде эмоционального описания, не через перечисление методов, приемов обучения, способов представления учебного материала, а высветив каркас, ключевые стороны, реперные точки примененной технологии).

3. Анализ проекта (замысла урока).

4. Анализ фактического образовательного процесса.

5. Оценка урока (как технологическая, так и методическая).

6. Выводы.

7. Рекомендации педагогу по изменению плана и характера урока, по совершенствованию своего опыта и профессиональному росту.

Практика использования разных технологий на одном занятии довольно развита и подталкивается желанием предложить учащемуся адекватную его потенциалу деятельность (активность). В Рыбинском педагогическом колледже, где под нашим руководством проводился эксперимент, была даже составлена таблица опроса студентов, выявляющего уровень готовности к тому или иному типу учебного процесса, а также их оценки реально осуществляемого типа. Приведем здесь разработку И.И. Ревякиной (см. табл. **??**) и подчеркнем, что анализ результатов анкетирования позволил определить степень использования педагогами колледжа средств обучения разных типов ПП, выстроить оптимальный профиль учебной деятельности студента.

Таблица 3.8

Анкета диагностики типа обучения (*разработка И.И. Ревякиной*)

Вам необходимо внимательно прочитать данные утверждения, относящиеся к каждому пункту, и обозначить на листе ответов только одно, характеризующее вашу учебу в педагогическом колледже в наибольшей степени.

Вопрос	*Варианты ответа*			
	1	2	3	4
1. Какого специалиста ты хотел бы в себе видеть?	Ремесленника, хорошо выполняю-щего узкий круг операций	Грамотного исполнителя, умеющего применять разнообразные приемы, знания в жизненных и профессиональных ситуациях	Творческого работника, способного действовать по собственной программе	Индивидуальность, личность, способную реализовывать личные планы
2. Ты хочешь научиться	общей ориентировке в материале, его заучиванию и точному воспроизведению	пониманию, обдумыванию, осознанию, воспроизведению материала	решению проблем, самостоятельному поиску информации по собственной программе	личностному взаимодействию с педагогом и одноклассниками для изучения предмета и осознания себя
3. Ты хочешь, чтобы педагог строил обучение с ориентацией	на передачу содержания материала по предмету	на обучение через передачу знаний, спосо-бов действий с учебным материалом, установление причинных связей	на решение проблемных ситуаций, в процессе которых студенты самостоятельно добывают знания	на решение жизненных проблем, индивидуальных для данного студента, обучение его “жизни” с помощью знаний
4. Ты считаешь, что в учебе результат зависит от твоей самостоятельности	Пожалуй, верно	Верно	Зависит существенно	Возможно только при активности ученика
5. Ты учишься, потому что	этого требуют учителя и родители	хочешь учиться и понимаешь необходимость обучения	понимаешь, что можешь проявить свое “Я”, творче-ство, неорди-нарность	стремишься самореализоваться, двигаться в своем духовном развитии

6. Ты умеешь	принимать цели, которые ставит педагог	принимать цели, поставленные педагогом, критически, переосмысливать их для себя	формулировать собственные цели в обучении	участвовать в разработке собственной программы обучения, понимать свои запросы, четко формулировать цели
7. При обработке учебной информации ты умеешь	внимательно слушать, понимать материал	искать связи и закономерности	находить противоречия, проблемы	критически оценивать материал, соотнося с личным опытом и убеждениями
8. Перерабатывая информацию, ты	принимаешь информацию в том виде, в котором ее дал учитель	понимаешь общие отношения, связи и логику изложения	способен к мысленным экспериментам, выдвижению гипотез, проектов, вариантов решений	соотносишь ее с собственными знаниями и опытом, стремишься поспорить с автором, обосновать свою позицию
9. Полученную информацию ты	фиксируешь, используя формы записи, предложен-ные учителем	отражаешь в схемах, плане, опоре, модели	фиксируешь в виде проектов, разработки модели, творческой работе	используешь в наиболее удобной для себя форме записи
10. На основе полученной информации ты	можешь передать содержание материала	можешь сделать вывод, обобщения, провести анализ	способен сформулировать новую идею, предложение, гипотезу	можешь понять, как ты осознал материал
11. Полученные знания, информа-цию ты	соотносишь со сходным материалом, идентифицируешь его со знакомым	подтверждаешь материал другими фактами, примерами, результатами эксперимента	можешь предложить и использовать собственный вариант подтверждения информации	можешь осознать собственный путь получения информации
12. В процессе обучения ты	следуешь плану действий, предложен-ному педагогом	формулируешь свой план действий, корректируешь план, предложенный педагогом	создаешь свой план действий, подходя к этому творчески, заинтересованно	осмысленно создаешь индивидуальный план действий

13. В процессе выполнения учебной деятельности ты можешь	контролиро-вать свои действия, следуя за требованиями педагога	контролировать выполнение плана на всех этапах деятельности	контролировать замысел, варианты его реализации, подбирая оптимальное и рациональное действие	осознаешь каждый момент деятельности, хорошо понимаешь свои действия, мысли, состояния
14. Что ты делаешь с полученным результатом?	Проверяешь, находишь различия с правильным вариантом, предложен-ным учителем	Анализируешь способ получения результата	Анализируешь правильность взгляда, подхода, теории	Анализируешь свой взгляд на явление и сравниваешь его с научным
15. При оценке своего результата ты можешь	выразить согласие или несогласие с оценкой учителя, обосновать его	оценить степень освоения вопроса самостоятельно	оценить свои возможности, ресурсы при достижении цели	оценить свои результаты на каждом этапе деятельности, критически отнестись к неудачам
Организация учебного процесса				
Какие методы чаще всего используют преподаватели колледжа в процессе обучения?	Показ, объяснение, воспроизведение того, что они дали студенту	Проблемное изложение, репродуктивные задачи	Проблемное обучение, исследовательские, творческие задания	Обеспечение самостоятельности в выборе способов освоения темы, раздела
Какие формы обучения чаще применяются в колледже?	Фронтальное обучение на уроке	Групповые формы обучения в рамках урока	Практические уроки, семинары, дискуссии, индивидуальная и групповая работа	Индивидуальное общение, работа в малых группах-командах
Укажите наиболее типичную позицию педагога	Активная, он отвечает за сообщаемую информацию, организацию обучения на уроке, усво-ение студен-тами знаний	Активная, организует обучение, анализирует и оценивает результаты вместе со студентами	Вместе со студентами участвует в творческой деятельности, вместе творит	Принимает позицию на равных, не указывает, а предлагает, советует, обсуждает удобные варианты работы для студента

Обработка анкеты

1-й уровень – репродуктивный тип обучения, который характеризуется сформированностью навыков получения и запоминания учебного материала с последующим точным

воспроизведением ее педагогу. Именно точность изложения является главным критерием его усвоения.

2-й уровень – сущностный тип обучения, при котором студент может анализировать предлагаемый материал, находить в нем существенные связи и отношения, способен осознавать собственные учебные действия.

3-й уровень – творческий тип обучения, при котором студент способен видеть и формулировать проблемы, выбирать способы и средства их решения. Он проявляет проблемное мышление, творческую активность, способности к исследовательской работе.

4-й уровень – личностный тип обучения, при котором студент ориентирован на формирование активной личности в процессе обучения, способной самостоятельно строить и корректировать свою познавательную и профессиональную деятельность, выбирать образовательную траекторию, наиболее целесообразную для будущего трудоустройства, способность самостоятельно ориентироваться в мире информации, быстро ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях.

Достоинством данной анкеты является возможность довольно четко диагностировать ситуацию, найти общий язык с педагогами, имеющими разную ступень педагогической практики, выяснить, кому и в чем нужно помочь, определить программу развития педагогической практики в учебном заведении.

3.4 Выводы

1. Обоснована необходимость и целесообразность вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса в профессиональной педагогике.

Этот подход опирается на:

- уровневый характер образовательного результата;
- уровневый характер познавательной деятельности ученика, определяющей этот результат;
- уровневую систематизацию методов обучения (по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика), инициирующую деятельность ученика.

Теоретическая неразработанность самого вариативно-технологического подхода к проектированию делает актуальным выявление сущности, возможностей и условий применения вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса в профессиональной школе. На этой основе можно будет разработать модели, структуру и содержание компонентов общепедагогических технологий, систему инструментально-методических средств проектирования и анализа педагогического процесса различных типов.

1. Концепция вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса в профессиональной педагогике предполагает следующие его особенности:

- понимание под продуктом проектирования уточненного под конкретные условия варианта одной из общепедагогических технологий;
- возможность выбора педагогом уровня общепедагогической технологии в зависимости от уровня требуемого образовательного результата;

- возможность вариативных траекторий движения ученика к заданному образовательному результату в зависимости от его готовности;

- широкая вариация содержания, средств его представления, форм контроля (и даже возможность ставить цели своей деятельности в субъектно-ориентированном педагогическом процессе) внутри общепедагогической технологии с учетом индивидуальных предпочтений учащихся;

- возможности технологичного представления самого процесса проектирования, то есть пошаговое его описание и гарантированное получение вариативных педагогических технологий.

2. Условия эффективного применения вариативно-технологического подхода к проектированию:

- Главное условие применимости вариативно-технологического подхода состоит в проектировании технологий ПП как конкретизации избранной общепедагогической технологии.

- Реально гарантия воспроизведения педагогического опыта или получения заданного результата обеспечивается правильной реализацией методики. "Жёстко детерминированный образовательный процесс" действительно построить нельзя, поэтому конкретное методическое воплощение проекта вбирает в себя многие нюансы реальной обстановки и может быть самым разнообразным при одном и том же проекте. Технология абстрактна и "живет" в оболочке конкретной методики занятия, являющейся конкретизацией технологии на учебном материале.

- Существуют факторы, ограничивающие применение ОПТх и связанные с готовностью учащихся реализовать намеченный педагогом уровень самостоятельной деятельности. Если способ деятельности соответствует требуемой глубине освоения материала, то изучение нового материала можно сразу организовывать с опорой на владение соответствующими мыслительными умениями. Если способ не освоен и не принят учеником, то надо двигаться через планомерное развертывание, использование имеющегося уровня деятельности. В этом случае будет работать естественный механизм "сдвига мотива на цель". Вспомним восточные традиции тысячи повторений для перехода на новый уровень мастерства.

3. Определены следующие особенности проектирования педагогического процесса:

- Проектирование разделено на проектирование результата и проектирование хода преобразования действительности; конкретным воплощением этих сторон в профессиональном образовании являются соответственно проект образовательного результата и технология педагогического процесса.

- Процедуры проектирования, представляющие собой "промысливание" результатов и действий неотделимы от стадии реализации и связанных с нею этапов анализа апробации предложенных шагов и рефлексии, отражающей субъектность процесса проектирования.

- Принципы проектирования, упоминаемые в литературе, отражают не только особенности процесса, но часто особенности объекта проектирования и требования к современной организации образования. Принципами, отражающими наши подходы к пониманию проектирования и особенности запросов к нему профессионального образования, считаем следующие: центрация проектирования на ведущем элементе

(Г.Е. Муравьева), рефлексивность (Г.Е. Муравьева), технологичность и принцип саморазвития (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова), адаптация образовательного процесса к личности учащихся (Г.Е. Муравьева), взаимосвязь процесса и объекта проектирования (А.М. Моисеев), "единство и преемственность проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления" (А.М. Моисеев), уровневость образовательных результатов, продуктов и процесса проектирования (В.В. Юдин).

4. Проектирование педагогического процесса включает 3 стадии проектирования:

- выбор базового типа ПП и соответствующей **общепедагогической технологии**;
- разработка **конкретной технологии занятия** (технологического каркаса), то есть конкретизация избранной общепедагогической технологии под учебный материал и учащихся, включая мониторинг деятельности ученика;
- построение **методики проведения** занятия;
- реализация методики и **корректировка** проекта ПП.

5. Конкретизация общепедагогической технологии определенного типа ПП и разработка методики занятия представлена следующими шагами:

- Формулирование образовательного результата в форме компетенций определенного уровня, которые раскладываются на определенный уровень знаний, практический опыт, мыслительные операции, отношение к делу.
- Проектирование познавательной деятельности ученика, объективно необходимой для формирования у него планируемого образовательного результата.
- Интерпретация содержания учебного материала, соответствующая логике познавательной деятельности ученика на определенном уровне технологии – типе ПП.
- выбор методов обучения (по сути – деятельности преподавателя), адекватных желаемому уровню АПД ученика.
- Оценка ограничений применения данной технологии, например временно́го ресурса, готовности учеников.
- Продумывание процедур пошагового отслеживания успешности запланированных технологических этапов – этапов познавательной деятельности ученика – и описание процедуры контроля достигнутого образовательного результата (мониторинг процесса обучения как часть технологии).
- Компоновка сценария занятия, включающая дидактическую обработку материала; уточнение прочих условий реализации технологии (время, оформление, отношения между учащимися, учащимися и преподавателем, другие методические особенности проведения занятия).
- Корректировка технологии и плана занятия на основе анализа его проведения.

Глава 4

Использование теории общепедагогических технологий в профессиональном образовании

В нашем исследовании уточнена специфика проектирования, учитывающая особенности организации профессионального образования. Первой из них в начальной профессиональной школе признана *точность формулировки* результата обучения и воспитания, или образа выпускника, его профессионально-важных качеств, квалификационных требований, все чаще в последнее время выражаемых в компетенциях. Второй особенностью является *высокая требовательность к рекомендациям по обучению*, которые должны обеспечивать гарантию результата, а не быть аморфными пожеланиями. Третьей особенностью образования в профессиональной школе, влияющей на проектирование, является *уровневый характер квалификационных требований к выпускнику* (как результата образования), а, значит, и проектирования уровневых педагогических процессов.

Первые две особенности профессиональной подготовки делают необходимым использование для описания педагогического процесса, а также его проектирования технологического подхода. Иными словами, важным, если не важнейшим, для проектирования в профессиональном образовании должен быть учёт технологического принципа. Третья особенность, проявляющаяся в уровневом характере профессионального образования, требует для проектирования наличие набора, арсенала возможных средств, путей восхождения учащегося к разным образовательным результатам и соответствующих средств преподавательской поддержки, то есть различных по своему уровню технологий. Таким образом, проектирование в сфере профессионального образования востребует еще и вариативно-технологический подход.

Кроме того, профессиональное образование отличает его опережающий характер, необходимость которого вызвана реальным влиянием системы образования на стратегию развития страны и связанной с этим ответственностью системы[1]. Практическое следствие из этого для проектирования педагогического процесса заключается в акцентировании общей образованности выпускника как основы профессионального опыта.

Это делает необходимым использование технологического подхода к проектированию и организации педагогического процесса в профессиональном образовании.

[1] Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005. – С. 157.

4.1 Педагогические процессы подготовки специалистов различных ступеней базового профессионального образования

Система начального профессионального образования имеет заказ на подготовку специалистов разного уровня подготовленности. В арсенал педагогики включены технологии вариативно-технологического проектирования педагогического процесса, позволяющие выбирать технологии и строить на них педагогические процессы, приводящие к разноуровневым результатам. Необходимо соотнести уровни подготовленности специалистов, заданные стандартами ПО, и возможности общепедагогических технологий.

С утверждением рыночных принципов в экономике страна перешла на новые государственные стандарты профессионального образования. Их концепция, структура, содержание и механизмы реализации опирались на исследование А.Н. Лейбовича[2]. В нём говорится о важности в наше изменчивое время ориентироваться в обеспечении квалификации работника не столько на специальные, быстро устаревающие, знания и умения, сколько на фундаментальную профессиональную образованность. Целесообразно в этой связи введение нового термина "компетентность", отражающего личностную готовность к выполнению профессиональных функций.

Безусловно, положительным стал переход от единого стандарта, сложившегося в условиях директивного управления, к ранжированию профессий по ступеням квалификации. Однако в исследовании А.Н. Лейбовича не было предложено интегральной сущностной характеристики ступеней. Особенности разного уровня профессий характеризовались внешними факторами (нужно ли общее образование, в каком виде профессионального учебного заведения лучше вести подготовку). Уточняющий комплекс "признаков квалификационного статуса" профессии (степень интеллектуальности, наукоёмкости и многофункциональности, сложность алгоритма труда, уровень стереотипности трудовых функций от репродуктивных по своему характеру до требующих самостоятельного решения, не имеющего аналога) только "увязан с продолжительностью обучения" и не приведен к единому показателю.

По нашему мнению, решить задачу систематизации рабочих профессий всего предметного поля разнесением их по ступеням ПО, определённым по внешним признакам, недостаточно. Четко выделяются два вектора в характеристике работника:

1) общая личностная готовность к профессии данной сложности и интеллектуальности;

2) подготовленность к выполнению работ – владение знаниями, умениями по специальности.

Как уже отмечалось нами, стратегически значимое для страны опережающее профессиональное образование напрямую связано с формированием общей образованности выпускника ПУ. Поэтому фиксация двух самостоятельных направлений обучения (профессиональное образование и профессиональная подготовка) представляется крайне важной. Примечательно, что такое деление соответствует модели "трёхвекторного образовательного пространства", предложенной А.М. Новиковым:

1. вектор качественных изменений в мотивационной, функциональной и операционной сферах личности;

2. вектор развития профессионального опыта в своей предметно-профессиональной области;

[2] Лейбович, А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. – М. : ИРПО, 1996.

3. вектор освоения смежных с базовым образованием предметно-профессиональных областей[3].

В качестве механизмов реализации стандарта ПО в концепции А.Н. Лейбовича предложены модель учебного плана, федеральный компонент образования, выстроенный с использованием блочно-модульного подхода, а также профессиональные характеристики. Перечисленные документы оперируют содержанием образования, не затрагивая собственно образовательный процесс, точнее его процессуальный компонент, который, по результатам нашего исследования, является решающим фактором формирования личности.

Вернемся к терминологии, используемой для описания стандарта ПО.

Тексты и документы, идущие из центра, позволяют судить о распространении двух значений слова **“стандарт”.** Различие первого и второго значения подобно различию содержания и требований к нему.

1. Комплекс учебно-программной документации (УПД) по профессии. Это значение имеет широкое распространение, например, “Стандарт по профессии "портной“’ и т.п. Комплекс представляет содержание подготовки по специальности. Может и будет со временем зафиксирована норма языка: “Стандарт – форма представления содержания обучения по специальности”, но суть стандартизации составляют все же требования к представлению содержания любых (как старых, так новых) программ подготовки.

2. Ключевые требования к образовательным услугам (государственным и негосударственным), которым профессиональные образовательные программы при всей их вариативности должны удовлетворять. Это те реперные точки, по которым государство (регион) намерено контролировать ПО, его соответствие социальному заказу, его качество. Их должно быть мало, иначе декларированная свобода – фикция. Их должно быть достаточно, чтобы производство могло четко и определённо выразить свой заказ.

Признавая необходимость разведения двух значений понятия “стандарт” (фиксация обязательного содержания учебного материала по профессии (программе) и средство систематизации учебно-программной документации (УПД) по уровням образования), выскажем мнение, что с реализацией первого значения, “стандартизацией” всех профессий, мы можем подождать, а второе – насущная задача, поскольку, получая или добывая УПД по нужным нам профессиям (специальностям), мы не имеем уверенности в том, какому уровню (ступени) стандарта она соответствует. Отсутствуют критерии отнесения содержания к тому или иному уровню. Кроме того, в стандарте не раскрыты и основания выделения ступеней образования (квалификации).

Здесь и далее мы будем говорить о втором значении слова “стандарт”. Стандарт ПО фиксирует ключевые характеристики образовательного процесса. К этим характеристикам относятся:

- уровень;
- содержание;
- качество образования.

Дадим трактовку официальных положений о стандарте в соответствии с представленным его пониманием.

[3] Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005.

Под *уровнем ПО*, согласно закону “Об образовании”[4], подразумевается квалификация, которая сама раскрывается через ступень и уровень квалификации. Здесь видна недоработка документов: уровень одного раскрывается через уровень другого, а основания для их разделения неясны. Камнем преткновения являются отличие ступеней образования и отнесение к ним тех или иных профессий. Это дает нам смелость предложить свою трактовку.

Уровень ПО, с нашей точки зрения, фиксирует СТУПЕНЬ профобразования и РАЗРЯД подготовки, которые получит выпускник данного профессионального учебного заведения.

Ступень определяет степень ориентированности выпускника в профессиональной сфере. Вне зависимости от отрасли профессии мы должны указать особенность работника различных ступеней ПО как по степени обученности, так и воспитанности. Принятые в настоящее время ступени ПО опираются на распространенные в странах ЕЭС и охватывают 5 групп, включая высшее образование (ВО).

Существует противоречивый момент внедрения стандарта ПО, связанный с подготовкой в училищах работников среднего звена: 4-я ступень стандарта имеет две подступени, одна из которых отнесена к среднему специальному образованию, а другая – к базовому начальному ПО. Его можно устранить, выделив самостоятельные 4-ю и 5-ю ступени, среди которых только последняя относится к среднему специальному образованию (ССО), а четвертая – повышенное профессиональное образование – к профессиональным училищам. Такое распределение профессий по ступеням и соотношение их с разрядами приведено на рисунке 4.1, где первые четыре ступени относятся к начальному профессиональному образованию (НПО). Ступень полученного образования фиксируется в дипломе.

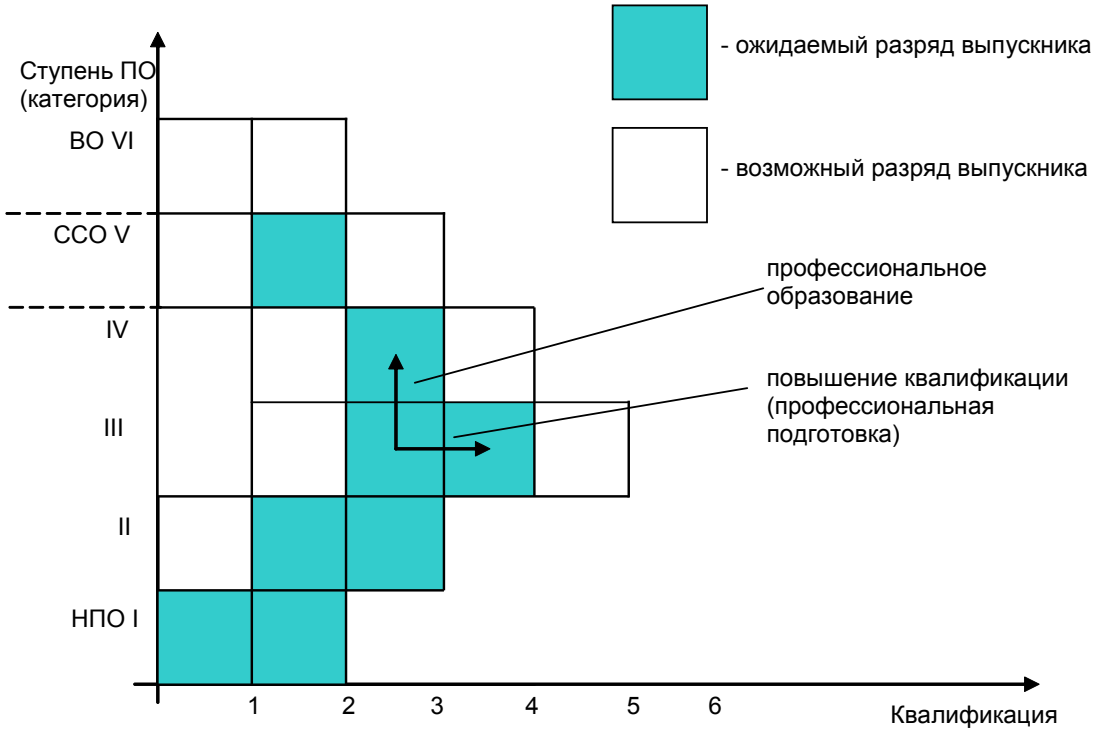


Рис. 4.1. Составляющие профессиональной компетентности работника

Разряд определяет качество специальных производственных умений и навыков, позволяющих успешно выполнять ту или иную работу. Эта часть квалификации меняется довольно часто, поэтому предпочтительно фиксировать её не записью в дипломе, остающемся на всю жизнь, а самостоятельным сертификатом об этом модуле подготовки.

[4] Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1.

Выдаваться он может любой структурой, занятой практическим обучением по лицензированным программам: учреждением ДПО, профессиональным училищем, учебным отделом предприятия. Совершенствование умений и навыков по специальности понимается как повышение квалификации, освоение нового рабочего модуля – как переквалификация, а новое образование означает переход на новую ступень.

Интегральный показатель, "профессиональная компетенция", говорит о целостной профессиональной характеристике работника, которая складывается из профессиональной образованности, фиксируемой в присваиваемой категории, соответствующей ступени стандарта и профессиональной подготовленности или квалификации работника в сфере конкретной профессии – специальности, фиксируемой в его разряде.

Отметим здесь, что сама по себе компетенция в сфере труда предполагает общую социальную компетенцию человека, и, следовательно, можно говорить об уровнях личности выпускника с общепедагогических позиций. Именно они являются прямым и легальным фактором обеспечения общественного статуса личности.

Природа стандарта профессионального образования в большей степени функциональна, нежели содержательна. Стандарт профессионального образования и использованные в нем ключевые компетенции выпускника – язык общения работодателей с системой образования. Любые новые профессии в различных сферах производства находят в сетке стандарта свою четкую педагогическую интерпретацию, а педагоги профессиональной школы могут оперативно ответить на социальный заказ.

В заключение хочется отметить, что переход на работу по стандартам в отличие от традиционной (по образцам) учебно-программной документации требует новых стиля учебного процесса, методической работы и даже философии образования.

Стандарты призваны защищать интересы государства и самого работника. Поставив во главу угла прагматическую цель соответствия подготовки действующим промышленным технологиям, мы будем вынуждены уже завтра потратиться на переподготовку и дополнительное общее и общепрофессиональное образование сегодняшнего выпускника.

Требования производства к выпускникам профессиональных учебных заведений меняются. Интересно заметить, что собравшиеся в 1997 г. в Страсбурге представители крупного бизнеса в своем обращении написали о том, что XXI век потребует от молодого человека не столько знаний (они меняются очень быстро), сколько умения приобретать эти знания, а, главное, силу духа, волю и характер. Это компоненты личностного развития.

Под *личностной зрелостью выпускника* мы будем понимать его готовность к:

- самостоятельному принятию решений;
- выбору оптимальной для себя и дела позиции;
- изменению взглядов, намерений, ожиданий во имя развития общества, в котором он живет и работает;
- самостоятельному поиску знаний и самообразованию в течение всей жизни;
- постоянному совершенствованию и развитию своих духовных и душевных способностей;
- здоровому образу жизни;
- стремлению быть счастливым и делать счастливыми рядом живущих людей.

Зрелая личность может продуктивно мыслить. Продуктивно мыслящий человек, как правило, – это человек, который:

- не скован, не ослеплен привычками;

- не рабски повторяет все выученное;
- не действует механически;
- обращает внимание не на отдельные части задания, а на задачу в целом;
- открыто, свободно подходит к проблемной ситуации, рассматривает ее в целом, его действия произвольны, не случайны;
- пытается понять и проследить внутреннюю связь между формой задачи и поставленной целью, постичь суть проблемы[5].

Все профессии и специальности в перечне для начального профессионального образования ранжированы по ступеням квалификации. В качестве главных критериев, характеризующих ступень, выделены объём и соотношение общего и профессионального образования. Однако определяющими будут как профессиональные, так и личностные качества рабочего (специалиста), которые обязательно востребует профессия (заказчик). Кроме того, эти качества будут различаться в зависимости от того, к какой ступени ПО относится профессия. Профессиональное учебное заведение может выбрать и организовать обучение по профессиям любой ступени, налагая при этом на себя обязательства обеспечить формирование личности соответствующего качества.

В профессиональном образовании существует социальный запрос на различные ступени профессионального образования. Дадим их интерпретацию с позиций образовательного результата (см. табл. 4.1).

Таблица 4.1

Педагогическая интерпретация различных ступеней профессионального образования

[5] См.: Вертгеймер, М. Продуктивное мышление. – М. : Прогресс, 1997.

Ступень	*Профессия и ее характеристика*	*Примеры профессий (специальностей)*
I	Оператор: человек без профессионального образования, освоивший отдельные операции в технологической цепочке	Оператор автоматической линии, подсобник, оператор швейного производства
II	Ремесленник: человек, освоивший одну или несколько узких специальностей	Токарь, кассир, каменщик, швея, расчетчик
III	Рабочий широкого профиля: работник, умело применяющий приемы, методы профессиональной деятельности в разнообразных условиях	Продавец, портной индивидуальной одежды, станочник, бухгалтер
IV	Рабочий высокой квалификации (повышенное профессиональное образование): творческий работник с достаточной общеобразовательной и общепрофессиональной базой, способный действовать по собственным алгоритмам	Наладчик, коммерсант, фермер, хозяйка усадьбы, ветеринар-фельдшер, закройщик-владелец ателье, секретарь-референт, патронажная сестра
V	Среднее специальное образование: работник с широкой профессиональной осведомленностью, подготовленный для организации деятельности других на руководящих должностях низшего звена	Механик, технолог, бухгалтер со знанием основ права, модельер-конструктор
VI	Высшее профессиональное образование	Инженер, модельер

Оператор, разнорабочий (п***рофессии 1-й ступени***) – это человек без профессионального образования, освоивший отдельные операции в технологической цепочке. Сюда относятся: оператор автоматической линии, подсобник, оператор швейного производства и др. Для подготовки таких работников достаточно курсов начального обучения сроком до нескольких недель. Содержание обучения составляет специальная и конкретная подготовка.

Ремесленник (***профессии 2-й ступени***) – это человек, освоивший одну или несколько узких специальностей. Сюда относятся: токарь, кассир, каменщик, швея. Обучение продолжается до двух лет без получения общего среднего образования. Специальный блок, охватывающий знания, умения, навыки, необходимые рабочему, включает в себя почти все производственное обучение, конкретная подготовка обеспечивает адаптацию специальных знаний выпускника к условиям определенного рабочего места.

Рабочий широкого профиля (***профессии 3-й ступени***) – это творческий работник, умело применяющий разнообразные приёмы, методы профессиональной деятельности в разнообразных условиях, способный действовать по собственным алгоритмам, готовый самостоятельно достраивать другую специализацию. Это такие профессии, как продавец, портной индивидуальной женской одежды, станочник, повар и др. Такие профессии требуют получения общего среднего образования, на базе которого осваивается общепрофессиональный блок, обеспечивающий широту профиля, профессиональную мобильность и творческое мышление. Доля специальной и конкретной подготовки значительно снижается. Привязка к конкретному рабочему месту не актуальна.

Получивший повышенное профессиональное образование (***профессии 4-й ступени***) – это самоорганизующийся работник, требующийся на должностях, на которых нельзя регламентировать деятельность, самостоятельный в принятии решений, готовый нести

ответственность за людей. Сюда относятся: наладчик, коммерсант, фермер, закройщик-владелец ателье, повар со знанием основ предпринимательской деятельности и др. Содержание учебного материала акцентировано на теоретических основах профессии и личностном становлении. Основа здесь – также общее образование, а в специальной подготовке, в первую очередь, решаются задачи общепрофессионального образования. Необходимо деление учащихся на потоки в зависимости от их знаний, способностей, желаний, так как невозможно и не нужно "тянуть" до выпуска всех. Сравнивая ключевые характеристики личности выпускника для различных ступеней профессионального образования, можно сделать вывод, что для их достижения требуется качественно своеобразная организация взаимодействия учителя и ученика, или тип ПП, в котором уровень образовательного результата будет играть системообразующую роль. Дадим некоторые пояснения соотношению типа ПП и ступеней стандарта НПО.

Нельзя не увидеть здесь аналогию с выделенными в педагогике уровнями формирования опыта как образовательного результата определенного типа педагогического процесса.

1) Формальный уровень со знаниями-копиями как ключевым элементом опыта и послушным поведением, мотивированным на исполнение приказа. Освоившего такой уровень профессиональной деятельности работника можно назвать формальным исполнителем.

2) Сущностный, или деятельностный, уровень. Ключевой элемент опыта – умения, а поведение характеризуется критичностью, убежденностью в целесообразности действий. Это – грамотный исполнитель.

3) Творческий уровень. Ключевой элемент образовательного результата – творческое мышление, это – творческий работник, мотивом деятельности которого является возможность самовыражения, саморазвития.

4) Субъектный уровень. Это уровень постижения личностных смыслов профессиональной деятельности, которые и движут человеком, определяют стиль его работы – всегда индивидуальный, не отчужденный от жизни, с готовностью отвечать за принимаемые решения.

Всё это – стороны разных уровней личности как целостного образовательного результата: формальный исполнитель, грамотный исполнитель, творец, субъект собственной деятельности. Следовательно, согласно представленной в главе I теории педагогической технологии, можно рекомендовать для обеспечения указанных образовательных уровней конкретные типы педагогических процессов. Открывается возможность вести образование строго целенаправленно и иметь критерии оценки соответствия его сторон ступеням стандарта ПО. Выявленное нами соответствие образовательного результата разных типов ПП и выпускников ПО определенных ступеней показано в таблице 4.2.

Таблица 4.2

Соответствие выпускника определенной ступени ПО типу ПП

Ступень ПО	*Название работника*	*Педагогическая характеристика выпускника*	*Тип педагогического процесса*	*Профессиональное учебное заведение*
IV	РВК	Субъект	СО	Лицей (ВПУ) – 4 года
III	РШП	Творец	П	СрПУ – 3 года
II	Ремесленник	Грамотный исполнитель	СР	ПУ (1–2 года)
I	Оператор, разнорабочий	Формальный исполнитель	ФР	Курсы

Обозначения:

Типы ПП: СО – субъектно-ориентированный; П – продуктивный; СР – сущностно-репродуктивный; ФР – формально-репродуктивный;

ВПУ – высшее профессиональное училище;

РШП – рабочий широкого профиля;

РВК – рабочий высокой квалификации (повышенное ПО)

Педагогическая характеристика выпускника означает минимальные требования к работнику. Так, профессиональные обязанности токаря или продавца может успешно выполнять грамотный исполнитель, работа может занимать отчужденное в его жизни положение, чего нельзя допустить в случае деятельности предпринимателя.

Можно развивать человека, получающего профессию оператора, доводя его до всесторонне развитой личности, но надо понимать, что производство этого не требует, а, значит, и не оплачивает.

Из таблицы видно, что соответствие ступеней ПО и типов ПП непростое. Так, РШП, овладевший общими для некоторых специальностей основами профессий и умеющий решать профессиональные задачи широкого спектра в меняющихся условиях (сущностно-репродуктивное обучение), должен быть ещё способен и к творческой деятельности, например по выявлению нетрадиционных причин брака, и, естественно, к самостоятельному освоению новой специализации (продуктивный тип обучения).

Поэтому учебный процесс формирования профессионала определённой ступени может сочетать в себе несколько типов, но следует говорить о главном, который и обеспечивает воспитание присущих этому уровню качеств и особенностей опыта.

Реализация определенного типа ПП – главное условие достижения заданной ступени профессионального образования, поскольку фиксирует основные факторы, влияющие на результат:

- особенности интерпретации учебного содержания;
- специфика познавательной деятельности ученика;
- используемые методы и формы обучения;
- акцентируемые мотивы поведения;
- принципы организации воспитательной работы.

Все эти стороны педагогического процесса составляют содержательное наполнение конкретного типа обучения и воспитания, который, согласно теории педагогической технологии, обеспечивает соответствующее качество выпускника. С другой стороны, его характеристика, а, значит, и тип избранного ПП должны быть адекватны требованиям профессии.

Репродуктивное обучение нацелено на максимально быстрое освоение человеком имеющегося опыта. Это традиционная педагогика, основанная на теории послушания. Учебные программы, учебники, привычный стиль взаимодействия с учеником, устоявшиеся формы обучения (урок), внешнее оформление кабинетов и всего учебного здания – все это максимально приспособлено к требованиям данного типа учебного процесса. С его помощью можно успешно готовить ремесленника (с главным элементом результата образования – умелой деятельностью), обеспечивая и формирование личности с соответствующими качествами.

Основным средством для профессионального образования по профессии 3-й ступени – рабочего широкого профиля – является организация продуктивного типа ПП. Его характерными особенностями являются самостоятельная, а не организованная преподавателем познавательная деятельность учащегося и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Анализ личностных качеств рабочего 3-й ступени ПО позволяет отнести их к результатам реализации продуктивного типа ПП.

При рыночной экономике профессиональные учебные заведения призваны готовить выпускников к презентации себя, акцентированию своих конкурентных преимуществ на рынке труда, умению делать осознанный выбор. Для этого обучающийся должен сопоставлять информацию из различных источников, сравнивать различные методики с позиций их эффективности, оперативно и креативно решать неожиданно возникающие проблемы и, что самое важное, брать на себя ответственность. Таким образом, перед педагогикой стоят задачи, превосходящие продуктивное обучение, возникает необходимость не только формировать мышление, но и развивать индивидуальность, давать возможность человеку творить свои нравственные нормы, которые принимаются и ближайшим социальным окружением. В этом проявляется продуктивный подход не только к формированию знаний, мышления, но и своего нравственного облика, что является характеристикой субъектно-ориентированного типа образовательного процесса.

Продукт этого типа – человек не с навязанным нравственным лицом, а индивидуальность, выстроившая себя в творческом социальном взаимодействии с другими.

Профессии 4-й ступени свидетельствуют о появлении социального заказа на такого человека. Все чаще требуется работник не только с умной головой, творческим мышлением, но и с собственной индивидуальностью, богатством натуры. Это однозначно является характеристикой ЛОО (или субъектно-ориентированного педагогического процесса), нацеленного на становление человека, обретение им себя, своего “Я”.

Таким образом, анализ квалификационных характеристик работников различных ступеней ПО позволил соотнести их с различными типами ПП (см. табл. 26), технология реализации которых описывается общепедагогическими технологиями. Применение их в качестве технологической основы педагогического процесса и достраивание конкретными методиками, учитывающими особенности контингента, ситуации и предпочтения педагога, открывают возможность гарантированного формирования требуемых профессиональных компетенций работников.

Для определения путей формирования личности выпускника профессионального учебного заведения, соответствующего требованиям различных ступеней профессионального образования, мы опирались на концепцию вариативно-технологического подхода. Была проведена педагогическая интерпретация специфики требований к выпускнику, отнесённых к одной ступени (квалификационному статусу). Анализ программных требований по профессиям, относящимся к одной ступени профессионального образования, позволил констатировать их идентичность, независимо от различий в предметном содержании тру-

да. Училище может выбрать любую ступень, принимая на себя обязательства обеспечить и формирование личности соответствующего качества.

Анализ профессиональной деятельности работников разных профессий позволяет выделить некоторые общие для ступени особенности опыта человека, то есть специфику имеющихся знаний по специальности, осуществления способов деятельности, мышления и поведения.

Как показывают исследования Лаборатории развития профессионального образования Департамента образования Ярославской области (С.И. Менакерман), требования к эмоционально-ценностной стороне образования работников различаются по ступеням их квалификации и выражаются в основном в степени индивидуального принятия стереотипов деятельности по профессии, наполненности её личностными смыслами.

Наполнение подструктур личности (по К.К. Платонову), отличающихся у профессий различных ступеней, приведено в таблице 4.3. Можно говорить о специфических особенностях личности, уровнях воспитанности, проявляющихся в различной мотивации человека, профессионально-важных личностных качествах, необходимых для полноценной деятельности работников данного статуса.

Кроме этих, в бóльшей степени процессуальных, факторов свое влияние на фактический образовательный результат оказывают общая организация педагогического процесса, компетентность самого педагога и организация его профессиональной деятельности, включая методическую деятельность, участие в управлении учебным заведением (см. табл. 4.4).

В целом, эти показатели определяют характеристику выпускника, тип учебного заведения, точнее, подготовки, ведущейся в нем. Они также могут стать предметом стандартизации.

Нормой сегодняшнего дня является практика сущностно-репродуктивного обучения, достаточная для подготовки ремесленника. Продуктивный и личностный типы, необходимые для достижения более высоких ступеней ПО, не без основания называют развивающим и воспитывающим обучением. Конечно, любое обучение развивает и воспитывает, но использование данных терминов означает, что главным, ключевым элементом содержания образования становятся мышление (творческое) и личностный компонент опыта. В этом – не только выражение сути указанных типов, но и современные требования к организации педагогического процесса. Весь опыт новаторов – это поиск форм и методов обучения, позволяющих подняться над традиционной репродукцией.

Таблица 4.3

Ключевые характеристики личности выпускника ПО различных ступеней

СТУПЕНЬ	I. Оператор	II. Ремесленник	III. РШП	IV. РВК (повышенное ПО)
ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ	Формальный исполнитель	Грамотный исполнитель	Творческий работник	Самоорганизованный работник (личность)
Направленность 1. Мотивация деятельности 2. Стереотипизированность профэталона	1. Приказ 2. Алгоритмизированная деятельность (отсутствие профэталона)	1. Понимание целесообразности, соответствие склонностям 2. Стереотипизированный профэталон	1. Интерес к деятельности, возможность и готовность к самореализации, увлеченность процессом 2. Переход от стереотипизированного к индивидуализированному профэталону	1 Личностный смысл 2. Индивидуализированный эталон
Опыт 1. Осуществление способов деятельности 2. Мышление 3. Цель деятельности	1. Формальное исполнение 2. Формальное мышление 3. Ориентированность на правильное выполнение норм	1. Грамотное использование методик 2. Самостоятельность мышления (логичность, критичность) 3. Ориентированность на качественное выполнение дела	1. Деятельность по собственной программе (умение учиться, самосовершенствоваться) 2. Самостоятельность мышления, творческое мышление 3. Ориентированность на творческий продукт, на самореализацию	1. Собственный почерк деятельности (умение самоорганизоваться, самостоятельность принятия решений) 2. Мышление, затрагивающее личностные смыслы, рефлексия 3. Достижение личностного смысла
Базовый тип ПП	Формально-репродуктивный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектно-ориентированный

Таблица 4.4

Группы педагогических средств реализации стандарта ПО

Учебно-воспитательный процесс	*Общая организация педагогического процесса*	*Педагог и организация его деятельности*
- интерпретация содержания учебного материала;	- срок обучения	- качество профессиональных компетенций педагога
- познавательная деятельность ученика;	- структура	- характер курсов повышения квалификации
- методы обучения;	- содержание образования	- организация методической работы
- формы обучения;	- особенности материальной базы	- стиль управления профессиональным учебным заведением
- особенности воспитательного процесса, мотивы поведения	- схема учебных потоков	

Здесь следует, прежде всего, выделить *активные методы обучения*, т.е. активизирующие познавательную деятельность учеников, например проблемное обучение. Более корректно относить к активным методы, позволяющие вовлечь в обучение всего человека в единстве его личностных устремлений, эмоций, переживаний, чувств. Тело, личность и душа должны активно познавать, осваивать новое. Хороши здесь лабораторно-практические работы с реальной практической частью, внешне востребованным результатом, с планом действий, создаваемым самими учащимися в микрогруппах. Результативны для этого и деловые игры (ДИ).

Ученые напряженно ищут замену уроку, традиционной форме обучения, тесной для самостоятельного поиска и активным методам обучения. Одной из наиболее удачных попыток явилась *интегральная технология обучения* (ИТО – В.В. Гузеев[6]), которая, не трогая внешних рамок урока, позволяет наладить обучение нескольких динамично меняющихся по составу микрогрупп. Сюда же следует отнести и практику коллективного способа обучения (КСО – В.К. Дьяченко[7]).

Особую сложность представляет воспитательная составляющая педагогического процесса, формирующая мотивы профессиональной деятельности работника (см. табл. 4.4). Так, трудовой процесс *ремесленника* (II ступень стандарта НПО) характеризуется наличием понятного конкретного задания и всех необходимых составляющих для его выполнения, главное условие – отсутствие “сбивающих” элементов при выполнении рабочей задачи. Превалирующие мотивы – желание выполнить четкое, ясное поручение (сущностно-репродуктивный тип ПП).

Педагогическое воздействие в непрофессиональной сфере заключается в структурировании свободного времени учащегося, заполнении его полезным, интересным содержанием (например, активный участник художественной самодеятельности, хороший семьянин и пр.) и предоставлении возможности почувствовать удовлетворение от процесса самореализации, чтобы не допустить ухода в асоциальные формы поведения. При формировании

[6] Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004.

[7] Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах. – М. : Народное образование, 2004.

профессионального эталона необходимо акцентировать внимание на его реалистичности (он не должен быть заниженным или завышенным).

Для *рабочего широкого профиля* (III ступень стандарта НПО) профессиональная деятельность связана с выполнением заданий, требующих поиска правильного пути (выбора оптимального алгоритма), выхода на "нестандартное" решение, принятия самостоятельного решения. Ключевые мотивы – желание вдумчиво разобраться в сложной ситуации, проявить себя профессионалом.

Непрофессиональная сфера предусматривает включение развивающих мероприятий, позволяющих формировать творческий подход при решении проблемных ситуаций. При формировании профессионального эталона к требованиям II уровня добавляются требования индивидуализированного подхода.

От работника высокой квалификации (IV ступень стандарта ПО) требуется умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, готовность брать на себя ответственность за принятие решения, находить оптимальное решение не только для себя, но и для людей, сотрудничающих с ним при выполнении данного задания. Желание проявить себя, разрешить неясную задачу, нестандартную ситуацию движет таким работником.

В непрофессиональной сфере желательно развивать увлечения, формирующие коммуникабельность, умение сотрудничать, работать в группе, коллегиально решать творческие задачи.

Непременным условием является формирование индивидуализированного профессионального эталона, что подразумевает содержательный анализ профессионального эталона и его коррекцию в соответствии с реальными запросами и возможностями развивающейся личности. Это позволяет оптимизировать процесс профессионального становления и расширяет возможности личности максимально самореализоваться в процессе профессионализации.

Практика профессионального образования показывает, что профессиональное учебное заведение, как правило, ведёт подготовку по профессиям нескольких ступеней, поэтому в его арсенале должны быть технологии разного уровня. Аналогичная ситуация и у конкретного педагога: во-первых, он ведёт занятия в разных группах, а, во-вторых, учащиеся разной подготовленности требуют разных траекторий освоения программного материала.

Можно сделать вывод о том, что уровневый характер профессионального образования требует уровневого проектирования, или вариативно-технологического подхода к проектированию, педагогического процесса.

Ввести стандарт или обеспечить работу учебного заведения в соответствии с его требованиями можно, когда четко прописаны все имеющиеся требования, имеется ясность в том, как их обеспечивать, и, что немаловажно, когда педагогические коллективы имеют желания и готовность к инициативной творческой деятельности. Кроме документов, представляющих в настоящее время стандарт (федеральный перечень профессий, базовый учебный план средней школы), необходимы:

1. описание квалификационных требований к работнику на каждой ступени ПО, представленное, вероятно, в виде общей модели выпускника;

2. типовые учебные планы (блок-схемы подготовки) для каждой ступени и разряда профессиональной подготовки;

3. рекомендации по разработке учебно-программной документации и методик, реализующих образовательную программу каждой ступени, включая:

- особенности представления учебного содержания;

- принципы организации учебного процесса с предпочтительными методами и формами обучения;

- формы и способы контроля (аттестации) образовательных результатов;
- принципы осуществления воспитательной работы с учащимися с примерами организационных форм внеучебной работы;
- описание конкретного опыта реализации образовательных технологий различного типа (уровня);

4. рекомендации конкретной последовательности организационно-методических шагов по открытию новой специальности, профессии.

Последнее может быть полностью взято из разработки Л.А. Кригер (Л.А. Шишковой)[8], выполненной на основе предложенных нами общепедагогических технологий. Автор рекомендует следующую последовательность действий для открытия новой профессии "банковский служащий":

1. Анализ организации банковского дела, потребности в кадрах и формы подготовки банковских служащих.
2. Разработка модели специалиста.
3. Определение содержания подготовки по профессии:

а) разработка учебного плана;
б) разработка программ по предметам.

1. Подготовка к лицензированию.
2. Определение требуемого характера учебно-воспитательного процесса, структуры управления и научно-методической работы.
3. Разработка организационно-педагогической программы подготовки ИПР к созданию новой педагогической системы подготовки банковских служащих.

Кроме того, необходимо развертывание серии сопутствующих услуг, главными из которых являются:

1) уровневые курсы повышения квалификации педагогических работников, нацеленные на осуществление ими соответствующего типа ПП;

2) подготовка методистов и экспертов к открытию новых специальностей и реализации их в соответствии с требованиями стандарта;

3) разработка методик анализа занятий и контроля результатов образовательного процесса по профессиям, относящимся к более высокой ступени ПО.

Можно предложить следующую последовательность действий руководства ПУ по обеспечению деятельности училища в соответствии со стандартом ПО:

1. Уточнение стратегического решения о целях и системе необходимых педагогических средств организованной подготовки по профессии (ступень ПО, соответствующий ей тип образования, требования, которые необходимо предъявить к штату педагогов, организации методической работы, стилю руководства и всем прочим особенностям педагогического процесса).

[8] Шишкова Л.А. Разработка мероприятий, необходимых для открытия новой профессии в ПУ : дипломная работа / Л.А Шишкова ; Ин-т педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Спецфакультет менеджеров образования. – Ярославль, 1996; Кригер Л.А. Педагогические условия реализации многоступенчатого начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Кригер. – Ярославль, 2005.

2. Описание всех педагогических средств соответствующей ступени ПО и рекомендации педагогам по их самостоятельной разработке.

3. Решение кадрового вопроса через привлечение новых педагогов (или “выращивание” их в своем коллективе), понимающих стоящие перед учебным заведением образовательные цели и способных использовать для их достижения адекватные педагогические средства.

4. Управленческое (организационное) действие, предусматривающее культивирование оптимального стиля управления, отношений в педагогическом коллективе, а также подходящих форм методической работы.

4.2 Вариативно-технологическое обеспечение процессов повышения квалификации педагогов и формирования у них современных профессиональных компетенций

Исследование компонентов образовательного результата, основанное на понимании его как опыта, освоенных способов деятельности, органично востребует и термин “компетенции”, описывающий образовательный результат и, следовательно, имеющий ту же структуру. Остановимся на нашем понимании компетенций и компетентности.

Традиционно квалификационные требования описывались набором знаний и умений, которыми должен владеть специалист. В 1980-х гг. это было признано явно недостаточным, так как кроме “ЗУНов” эффективность работы в большой степени зависит от того, как подходит человек к решению профессиональных задач, что движет им, каков он сам и стиль его работы. *Профессионально-важные качества (ПВК)* являются значимой составляющей подготовленности специалиста.

Тот и другой подходы могут рассматриваться как крайности в описании целостного образовательного результата. Компетентностный подход – попытка объединить их, описав требования к специалисту целостно.

Можно дать много определений компетенций и все они будут справедливы, так как в каждом случае они отражают наиболее интересующий автора конкретный ракурс понятия. Поэтому предварительно нужно четко определить актуальную практическую проблему, разрешению которой будет способствовать новый подход, ответив на вопросы: зачем нам нужны компетенции, какую реальную проблему мы можем решить с помощью нового термина. По нашему мнению, понятие **“компетенция”** должно формироваться с учетом следующих моментов.

1. Понятие “компетенции” в качестве описания образовательного результата появилось как реакция образования на вызов со стороны общества, производства, на предъявление прагматичного заказа. Образование стало более востребованным, знания впрок никого не удовлетворяют. Может быть, впервые к образованию предъявлен заказ в рыночном понимании, то есть предполагается, что кто-то будет платить за результат. Заказчики, в сущности, требуют одного: производство заинтересовано в более действенной подготовленности выпускника; жизнь в бóльшей степени благоприятствует не обладателям аттестатов с отличием; родители в анкетах о своих ожиданиях к школьному обучению называют самостоятельность, взрослость, умение решать свои проблемы и уже в конце списка – знание математики, истории, других предметов. Компетенции выступают как определенная форма переструктурирования элементов содержания образования, более рыночная, *товарная упаковка* результата образования, востребованная заказчиком. Знания и умения как единицы образовательного результата хороши, но “не работают” в современном мире. Они

останутся как элементы опыта человека, но должны быть доструктурированы до обобщенных умений, компетенций.

Термин “компетентность” призван определять не наличие у индивида определенных знаний, а возможность их использования, готовность применить их для разрешения конкретных ситуаций. Это важнее для современного человека, чем энциклопедическая грамотность. Жизнь динамична, и приходится отказаться от претензий на то, что мы сможем снабдить выпускника школы (даже ПУ) набором ключевых компетенций на всю жизнь. Целью становится не туго набитая голова, а хорошо организованные мозги. Важно не столько уметь, сколько знать, где найти, и быть готовым самостоятельно освоить новые методы работы с необходимыми вариациями, соответствующими новым нестандартным условиям.

2. С психолого-педагогических позиций мы всегда будем формировать у выпускника знания, умения, но уже нельзя “сдавать” продукцию с набором только этих качеств. Да, умение читать базируется на знании букв, но само по себе это знание никому не нужно. Умение читать 300 знаков в минуту замечательно, но без понимания прочитанного, без способности вытащить из текста какое-то “ноу-хау”, предложить на основе текста что-то новое, чтение будет бесполезным умением.

Характерно выделение 4-х уровней грамотности, или речевой компетенции, в Англии:

- умение читать;
- умение понимать текст и применять информацию в своей деятельности;
- умение интерпретировать текст и использовать описанный опыт в разнообразных ситуациях;
- умение составлять по данной теме тексты, отражающие наработки собственного опыта.

Понятие “компетентность” шире знаний, умений, навыков, причем включает все стороны деятельности: и знаниевую, и операционально-технологическую, и мотивационную. Поэтому компетенции означают готовность, реальное овладение методикой, возможность справиться с профессиональными задачами.

Компетентностный подход предполагает описание подготовленности работника через компетенции, то есть через формулировку того, что он может делать, какие способы деятельности он освоил.

Компетенции – форма, в которой предстаёт образовательный результат. Согласно теории содержания образования[9], результатом образования являются освоенные способы деятельности. Компетенции, следовательно, это и есть *освоенные способы деятельности, или просто опыт.*

Кроме того, компетентностный подход предполагает, что таких дел, или ключевых компетенций (КК), будет достаточно мало, они представлены укрупненно и могут быть разложены на более конкретные компетенции, отдельные умения, знания. Но представлять требования к работнику через отдельные знания и навыки, значит, уйти от принципа рыночной ориентации в образовании.

Противоречиво трактуется в литературе соотношение терминов “компетенция” и “компетентность”. Частица “-ность” в русском языке означает степень овладения определенным качеством, сравните: внимание – внимательность, сведения – осведомленность. Поэтому

[9] Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975; Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981.

компетентность – это выраженность у конкретного человека какой-то компетенции, овладение ею.

3. Запрос к учебным заведениям особенно конкретен и весóм в профессиональном образовании, где неправильная постановка образовательной цели обходится дорого. Поиск общего языка работодателей и профессиональных училищ велся давно. Исследования показывают, что для заказчика важна не столько сумма знаний, умений и навыков, сколько уровень личности, готовность решать определенный класс задач. Понимание компетенций как опыта и как личностной характеристики непротиворечиво, поскольку и то, и другое дифференцируется по уровню деятельности человека. На формальном уровне опыт предстает в виде знаний, на более высоких уровнях – все более как личностная характеристика. Востребованное сейчас творчество понимается не как особенное мышление, а как характеристика *личности* более высокого порядка, обладающей компетенцией к решению нетрадиционных задач. Нельзя не отметить, что компетенции – более подходящая оболочка для фиксации образовательного результата, востребованного современным обществом, для описания возможностей творческой, деятельностной личности, хотя они могут быть сформированы не только на творческом уровне, но и на уровне формального исполнения.

Учитывая известные уровни сформированности способов деятельности и соответствующие им ключевые элементы опыта, можно назвать уровни компетентности (см. табл. 4.5).

Таблица 4.5

Уровни компетентности

Уровни опыта	*Ключевой элемент опыта*	*Компетентность*
Формально-репродуктивный	Знания	Формальная
Сущностно-репродуктивный	Умения	Технологическая
Творческий	Творческое мышление	Творческая
Субъектный	Отношения	Субъектная

Примерами формулирования образовательного результата через компетенции могут служить:

- “умение спланировать маркетинговое исследование в регионе (городе) для определения целесообразных масштабов продажи продукции”;
- “готовность применить культурологический подход к оценке тенденций современной массовой культуры”;
- “способность увидеть задачи логистики в своей профессиональной сфере и решить их”;
- “опыт решения нестандартных ситуаций, развитие элементов творчества в деятельности студента”.

Названия условны, но на 1-м уровне человек, действительно, формально применяет известные ему методики и действия, иногда не чувствуя ситуацию. На 2-ом уроне он уже понимает суть действий, корректирует их с учетом ситуации, оставляя неизменной лишь технологию как стержень методики.

Творческая компетентность предполагает способность ее носителя справляться с нестандартными ситуациями. Например, компетенция по управлению карьерой при творческой

реализации может выражаться в выстраивании плана персональной карьеры не в соответствии с канонами, а с использованием нетрадиционных средств повышения квалификации.

Субъектный уровень опыта и компетентности проявляется в том, что ведущую роль в мотивах деятельности человека играют личностные смыслы, возможность реализовать себя. Нельзя не отметить, что в управленческой сфере невозможно избежать противоречия между прагматическими целями организации и реализацией высоких духовных целей, поэтому вряд ли субъектный уровень широко востребован. С другой стороны, следует признать, что руководитель, достигший этого уровня опыта, будет ориентироваться в развитии вверенной ему организации на возможности для роста сотрудников, на всё более полное использование их потенциала, что очень ценно для менеджмента.

Переходя к рассмотрению уровневых курсов для педагогов и управленческих кадров, коротко рассмотрим их компетенции. Мы не привязываем компетенции руководителя школы к образовательному процессу, который должен быть реализован в ней. Управленец – это, прежде всего, управленец, и его качества описываются менеджментом. "Управлять – значит, вести предприятие к поставленным целям, извлекая максимум из имеющихся и потенциальных ресурсов"[10].

Деятельность управления включает две составляющие: целеполагание (постановка целей) и организация целедостижения. И то и другое осуществляется с учетом внешних маркетинговых условий. Выходные параметры организации являются и главными критериями эффективности. Поэтому далее мы будем говорить о профессиональных, чисто управленческих компетенциях школьного администратора.

В компетенцию современного руководителя учебного заведения входит множество аспектов: это и хозяйственная деятельность, и умение решать экономические и социальные вопросы, и управление образовательным процессом. При этом вне обсуждения находится наличие организаторских способностей и психологических качеств, необходимых для лидера. Ежедневно он должен успевать успешно справляться с решением множества проблем, абсолютно разных по характеру, сфере деятельности, уровню сложности.

Практика работы успешных директоров, а также анализ современных социально-экономических условий образования показывают, что директора образовательного учреждения можно охарактеризовать как предпринимателя. Применяем это слово для того, чтобы подчеркнуть непредсказуемость ситуации, невозможность иметь инструкции на все случаи, обязательность в связи с этим управленческой инициативы, риска и личной ответственности.

Фиксируя компетенции директора, или отвечая на вопрос, чем должен владеть современный менеджер, мы проанализировали перечни требований к ним[11], а также программы подготовки и учебники для менеджеров.

Можно предложить несколько подходов к систематизации компетенций:

1) Предметный подход Традиционно выделяют деятельность руководителя по организации базового процесса, управлению персоналом, обеспечению функционирования и развития организации.

2) Деятельностный подход Администратор должен овладеть умениями целеполагания, планирования, прогнозирования, организации, контроля, диагностики, анализа и оценки деятельности (включая самоанализ), а также рефлексии.

3) Функциональный подход Выделяются четыре основные функции менеджера (планирование деятельности организации, мотивация, организация процесса, контроль) и дополнительно две организующие (решение управленческих задач и коммуникация, или управленческое общение).

---

[10] Пригожин, А.И. Социология организации. – М. : Наука, 1980.

[11] Моисеев, А.М. Давайте проектировать системы управления! // Частная школа. – 1997. – № 5. – С. 88–101; 1997. – № 6. – С. 75–89.

4) Интегральный подход Рассматриваются компетенции по решению сквозной задачи, например, управления качеством образования или оптимизации всех ресурсов с точки зрения маркетинга.

Общие компетенции менеджера проявляются в любой сфере и в любом направлении деятельности.

Исследование системы мониторинга функционирования образовательных учреждений в условиях рынка[12] показало, что из трех аспектов деятельности учреждения: социальной востребованности выпускников, педагогической и хозяйственно-экономической эффективности, ключевым является педагогический аспект. Именно ради него мы стремимся к финансовой самостоятельности, он же обеспечивает адекватность выпускников запросам социума. Поэтому, не принижая важности экономических, хозяйственных аспектов деятельности руководителя, покажем взаимосвязь его компетенций по реализации образовательного процесса и стиля управления, поскольку продуктом учебного "производства" является его выпускник (образовательный результат учебного заведения соответствующего уровня). Согласно теории педагогической технологии, опыт выпускника полностью определяется той деятельностью, в которую включен учащийся в процессе своего образования, то есть типом педагогического процесса, задаваемым деятельностью педагога, на которую влияет стиль взаимоотношений с директором.

Вся цепочка влияющих на образовательный результат факторов представлена на рис. 4.2, где своеобразной точкой над i является личность самого управленца.

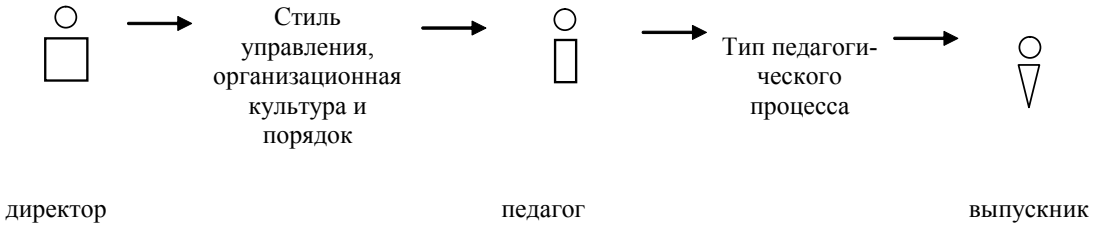


Рис. 4.2. Логика влияния различных факторов на образовательный результат в ПО

Управление должно представлять собой деятельность того же уровня, что и формируемый опыт выпускника, и привязано к известным типам педагогического процесса: репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному. Несмотря на негласное правило менеджмента о том, что стиль управления автоматически передается на нижние звенья, доходя до взаимоотношений "учитель - ученик", трудно увязывать личностные качества директора, его компетенции с желательным типом педагогического процесса. Компетентность администратора должна проявиться в том, чтобы компенсировать свои негативные качества и максимально использовать достоинства для реализации требуемого базового процесса.

В то же время из всего перечня компетенций можно указать те, которые наиболее востребованы у руководителя, реализующего той или иной тип педагогического процесса (см. табл. 4.6). Так, при репродуктивном образовании директор может ограничить свою деятельность текущим управлением образовательным учреждением без реализации каких-либо перспективных направлений. Продуктивный тип заставляет директора вооружиться знанием новейших технологий, работать на развитие учебного заведения. Личностно-ориентированное образование требует делать акцент в деятельности управления на развитие ("выращивание") творческого педагогического коллектива.

[12] Использование системы мониторинга для управления НПО в условиях рынка : руководство для работников управления ПО и администрации профессиональных учебных заведений / М.И. Иродов и [др.] / под общей ред. М.И. Иродова. – Ярославль : Ин-т педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999; Степанова Т.А. Мониторинговые исследования в НПО / Т.А. Степанова, М.И. Иродов // Профессиональное образование. – 1998. – № 7–8. – С. 18–19.

Таблица 4.6

Уровни компетентности

Тип педагогического процесса и его результат	*Деятельность ученика*	*Качества педагога*	*Ключевые компетенции управленческого работника*
Репродуктивный (умения)	Обдумывание, решение задач	Самостоятельность, критичность	Управление функционированием организации. ФУНКЦИОНЕР
Продуктивный (творческое мышление)	Самостоятельный поиск, творческая активность	Гибкость, надситуативность мышления	Мотивация на инновационное и стратегическое управление школой. ИННОВАТОР
Субъектный (личность с сформированным «я»)	Коллективный поиск, проектная деятельность	Мотивация на саморазвитие, личностный рост, рефлексивность мышления	КК по управлению персоналом. ЛИЧНОСТЬ

Функционер не способен к самоактуализации в профессиональных ситуациях. Суть его деятельности сводится к *администрированию*. Работа с коллективом в целом ограничивается отдачей приказов и контролем за их выполнением, хотя может реализовываться и политический тип управления, когда создается видимость принятия коллегиальных решений.

Продуктивный уровень функционирования учебного заведения может обеспечить руководитель-инноватор, способный:

- сконцентрироваться на стратегических задачах;
- активизировать имеющийся потенциал педагогического коллектива (реализацию творчества);
- вызвать желание работать;
- заменить строгий контроль за выполнением своих приказов умением делегировать полномочия;
- заботиться о профессиональном росте подчиненных;
- самоактуализироваться (реализовать внутренние потребности).

Успешному инноватору свойственен оптимистический настрой, ожидание успеха (а не неудачи) от своей деятельности.

Руководитель субъектного типа представляет собой случай *самореализации* личности в профессиональной сфере. Суть деятельности этого руководителя заключается в формировании рабочего пространства, в котором каждый педагог имеет возможность для своей профессиональной и личностной самореализации, в подготовке для каждого педагога индивидуальной программы профессионального роста от существующего потенциала к требуемому. То есть он как бы выращивает коллектив единомышленников, способный решать сложнейшие творческие задачи. Такой руководитель должен знать личностные особенности своих коллег и тонко ощущать состояние, уровень развития коллектива.

В разделе представлены всевозможные компетенции управленца. В зависимости от его служебной позиции, набор их может уточняться, а глубина овладения различаться

(для директора, его заместителей и для администратора отдела). Разбивка компетенций по уровням не означает, что у конкретного администратора все ключевые компетенции могут быть сформированы на каком-то одном уровне. В реальной жизни наблюдается разброс компетентностей и компенсация слабых сторон сильными. Управленец проявляется целостно, "работает" вся его личность и его опыт – это не столько уровень сформированности компетенций, сколько интегральная способность управлять.

Сумма компетенций – это стартовые возможности руководителя. Оценка его деятельности должна вестись по фактическому состоянию производства, его результату, что жестко не связано с компетенциями. Описание последних и даже их уровневая разбивка не позволяет сформулировать критерии аттестации.

Описанный выше подход к пониманию компетенций специалиста был использован не только по отношению к описанию качеств выпускника профессионального учебного заведения, требований к педагогам, общей организации образовательного учреждения, включая требования к руководящим кадрам, но и для разработки программ уровневого повышения квалификации педагогических работников, выстроенных в соответствии со ступенью профессионального образования, на которой "работает" учебное заведение.

Главное средство обеспечения ступеней ПО – особенности учебно-воспитательного процесса (УВП), которые, в свою очередь, непосредственно зависят от педагогов. Все педагоги разные; в настоящее время их различают по педагогическим категориям. Несмотря на то, что категории появились вместе с тарифными разрядами, они имеют принципиально иное содержание. Такие традиционные формы отличий работников, как "ударник", "отличник" и даже "заслуженный работник", скорее фиксируют вклад в общий результат, стаж. Сейчас, в период коренной перестройки социально-экономической сферы, важнее выделить людей, способных работать в соответствии с современными требованиями, тех, чей опыт может быть принят за образец, вне зависимости от возраста. Логично с этих позиций выделить:

1. группу начинающих, номинальных педагогов;
2. тех, кто освоил нормативный УВП;
3. тех, кто может своей профессиональной деятельностью ответить на современный запрос образования;
4. тех, кто создал целостный опыт, удовлетворяющий современным требованиям обучения и воспитания.

Приведенные характеристики, по нашему мнению, полностью совпадают с пониманием, соответственно, начальной, II-й, I-й и высшей педагогических категорий.

Поскольку в Приказе Министерства образования РФ об аттестации педагогических работников от 31.08.1995 г., они названы просто тарифно-квалификационными характеристиками, есть потребность указать ключ, по которому разводятся требования к инженерно-педагогическим работникам разных категорий. Уместно привести трактовку сущностных особенностей категорий, высказанную нами в 1998 году[13]. Сделаем это в форме таблицы (см. табл. 4.7).

[13] Юдин, В.В. Педагогические средства реализации стандарта профессионального образования : метод. пособие / В.В. Юдин, А.В. Косоурихина, С.И. Менакерман. – Ярославль, 1998.

Таблица 4.7

Аттестационные требования к педагогам

КВАЛИФИКАЦИЯ		АТТЕСТАЦИЯ				
Педагог. категории	*Основная качественная характеристика*	*Кем производится*	*Деятельность*	*Знания*	*Форма аттестации*	*Представляемые документы*
Начальная	Принят на должность	Приказ директора	Факт проведения занятий	Учебный материал	-	-
II	Наличие системы преподавания, стабильные учебные результаты	Аттеста-ционная комиссия учебного заведения	Открытые уроки, методическая разработка учебного процесса по предмету	Педагогика, психология, методика в объеме вуза	Представле-ние опыта	- заявление; - документ об образовании; - рабочая программа; - ПТП по всем темам; - справка МК о результатах работы и анализе ОУ
I	Устойчивые высокие результаты обучения, собственный почерк преподавания, использование современных методик, осуществление воспитания и развития учащихся в процессе обучения	Аттеста-ционная комиссия департамента	Серия ОУ, показ собственных методических приемов, анализ результатов обучения	+ Современные требования к УВП, методы и формы обучения, им соответствующие, оценка передового педагогического опыта	Защита собственной метод. разработки. Экспертиза опыта	- справка МК училища о результатах работы и оценка серии ОУ; - текстовое оформление применяемых оригинальных методик
В Высшая (элита)	Авторский учебно-воспитательный процесс, опыт обобщен и признан, руководство организационно-методической деятельностью	Аттеста-ционная комиссия департамента	Новаторство в обучении, деятельность в качестве методиста	+ Владение методами НИР, обобщения и распространения передового педагогического опыта	Представле-ние своего опыта на заседании АК. Экспертиза опыта	- справка методических служб департамента об учебной и методической работе; - описание опыта

Поскольку мы можем относить претендующих на I-ю педагогическую категорию к преподавателям, овладевшим современным, то есть развивающим и воспитывающим стилем обучения, то педагог, взявшийся за профессиональное обучение РШП, номинально должен иметь I-ю категорию или соответствовать ей. Требования к квалификационным категориям педагогов должны быть непосредственно увязаны с умениями осуществлять традиционное, развивающее и воспитывающее обучение. В привязке к известным ступеням начального профессионального образования можно представить следующие запросы к категориям педагогов (см. рис. 4.3).

Рис. 4.3. Типы педагогического процесса, ожидаемые в практике педагогов различной квалификации

Примечание: пунктиром отмечена фрагментарная реализация.

Вести современное обучение – значит, не только применять какую-то особую группу методов обучения. Новые методы – новый стиль, новая идеология образования. Преподаватель, инициирующий творчество ученика, никогда не будет жёстко выдерживать заданную структуру урока, а нацеленный на прочное усвоение четко фиксированных знаний – всегда будет раздражен творчеством учащихся. Это – разный уровень опыта, разные люди. Дифференцированному профессиональному образованию нужны педагоги всяких уровней, а, значит, и категорий. Решающую роль в их формировании играют вузы. Мы – порождение технологий образования, применяемых в “альма матер”, но свое слово должны сказать и курсы повышения квалификации.

Понятно, что и курсы имеют соответствующее деление. Раскроем их на примере апробированного опыта Ярославского областного научно-методического и учебного центра ПО. Механизмом реализации многоступенчатого процесса роста профессиональной компетентности официально было принято “построение объективно необходимых этапов учебно-познавательной деятельности”, предложенных нами разных уровней[14].

На курсах *1-го уровня* обучаются мастера производственного обучения и преподаватели спецдисциплин, не имеющие педагогического образования и стажа. Это – “ликбез”, введение в профессию, получение первичных знаний по педагогике и психологии, апробирование всех обязательных этапов педагогической деятельности, знакомство с понятием государственного образовательного стандарта, знакомство и апробирование разных методов и средств обучения и воспитания.

На курсах *2-го уровня* обучаются педагоги, имеющие опыт практической деятельности и ориентированные в основном на II-ю квалификационную категорию, так как они учатся:

- разрабатывать необходимую учебно-программную документацию и дидактическое обеспечение;
- осознанно выбирать тип ПП, методы и средства обучения и воспитания, приводящие к заданному образовательному результату, контролировать результаты своей работы и работы учащихся, перенимать и использовать педагогический опыт.

[14] Бережная, С.К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ярославль, 2000.

На курсах *3-го уровня* обучаются педагоги, имеющие опыт стабильных положительных результатов обучения и ориентированные на I-ю или высшую квалификационные категории.

В учебном плане курсов 3-го уровня – психология творчества педагога и учащегося, изучение передовых методик обучения и воспитания, нацеленных на формирование умений учиться, развитие мышления, творчества в процессе сотрудничества педагога и учащегося. Педагоги учатся использовать активные методы обучения, осваивают подходы к личностно-ориентированному образованию.

Вершиной являются курсы *4-го уровня*. Элитность их выражается не только в том, что они нацелены в основном на высшую категорию, но и в явном методическом акценте. С помощью индивидуализированной и групповой форм работы готовятся преподаватели-методисты, эксперты, способные объективно анализировать занятие, проводить мини-исследования, обобщать педагогический опыт.

Понятно, что методы преподавания и организационные формы, применяемые на этих курсах, должны соответствовать типам ПП, к которым готовятся слушатели. В этом и проявляется уровневость курсов ПК.

Педагогический процесс, осуществляемый педагогами, определяет и формы их *методической работы (МР)*. Говоря о коллективной методической работе, мы понимаем общение педагогов в целях совершенствования их общего продукта – реализации в учебном заведении единого учебно-воспитательного процесса.

Если образец деятельности педагога задан (II-я категория), то МР может быть нацелена на репродукцию этих образцов. Реализация продуктивного типа требует каждый раз заново и самостоятельно разрабатывать подачу материала, методические приемы, урок в целом (I-я категория). Следовательно, методический совет здесь должен быть совещательным, поисковым, а ведущей формой МР являются временные творческие коллективы. Если в учебном заведении реализуется личностный тип образования, строящийся на сожизни педагогического и ученического коллективов, то методическая работа становится жизнью педагогов. Это уже не временные творческие коллективы, а постоянно пульсирующий источник творческих форм совместной деятельности с детьми.

Можно проследить следующую логическую цепочку: ступень стандарта объективно требует нужный тип ПП, предполагающего определённые уровень активности познавательной деятельности и методы обучения. А это, в свою очередь, выстраивает весь антураж учебных заведений: от оформления кабинетов-лабораторий до характеристики личности педагога и форм методической работы. Последним штрихом в этом списке, также зависящем от типа образования, является существующий стиль управления. Ключевые особенности организации педагогического процесса ПО приведены в таблице 4.8.

Таблица 4.8

Ключевые характеристики педагогического процесса различных ступеней

Ступень ПО, выпускник	*Акцент в содержании образования*	*Общая схема организации образовательного процесса*	*Педагогическая категория педагога*	*Форма методической работы*	*Вид учебного занятия (образовательной программы), срок обучения на базе 9/11 кл.*
I Оператор	Конкретные операции, приемы работы	Набор учебных программ	II	Изучение методических указаний руководств	Курсы, инструктаж, 1 мес. / до 1 мес.
II Ремесленник	Специальные знания, умения, навыки	Традиционный учебный план	II	Традиционное освоение положительного опыта	ПУ, учебно-курсовые комбинаты, 1–2 / 0,5–1 год
III РШП	Общепрофессиональная базовая подготовка	Модульный и ступенчатый УП; система внеклассной учебной работы (факультативы)	I и В	ВТК по направлениям	СрПУ, 3/1 год
IV РВК	Профессиональное и общее образование	Система внеурочного обучения (мастерские студии), система воспитательной работы	I и В	Творческая профессиональная жизнь педагогов	ВПУ (лицей), 4/2 года

Для обеспечения эффективного переноса опыта необходимо различать его уровни (см. рис. 4.4).

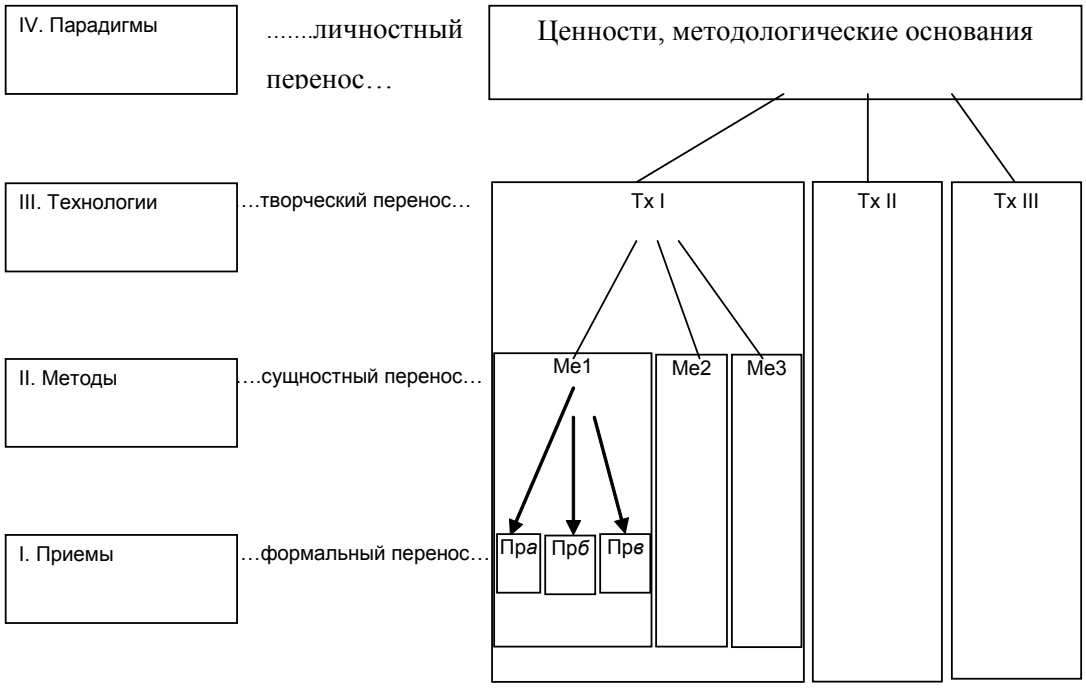


Рис. 4.4. Уровни переноса педагогического опыта

Практика показала возможность применения типологии педагогических процессов для перевода учебного заведения на новую педагогическую технологию. Эта задача не решается ознакомлением с передовым опытом отдельных представителей педагогического

коллектива, что не меняет работу учебного заведения, а часто приводит лишь к противостоянию нового со старым. Необходимо менять сам коллектив, его традиции, работая с ним как с целостной единицей.

Организация работы по совершенствованию уровня образовательного процесса ряда учебных заведений Ярославской области (профессиональные лицеи № 2, 36, 46) базировалась на следующих теоретических принципах:

1. Объективная целостность педагогического процесса, из которой следует, что его частные стороны (обучение и воспитание) выстраиваются в строгом соответствии друг другу, и можно говорить о едином стиле взаимоотношений педагогов коллектива с учащимися и руководства вторыми со стороны первых. Поэтому урок воспитывает в неменьшей степени, чем специальное воспитательное мероприятие. Более того, учебная деятельность является системообразующей для формирования личности ребенка.

2. Принципиально отличные друг от друга типы педагогического процесса: догматический, репродуктивный (формально- и сущностно-), продуктивный, личностный – характеризуются определённой *общепедагогической технологией (ОПТх)*, охватывающей множество частных методик преподавания и воспитания.

3. Идея ПТх основана на признании объективных связей результата образования с конкретными шагами-этапами деятельности учащихся и педагогов (теория учебной деятельности В.В. Давыдова), выражается формулой, связывающей рычаги управления результатом на каждом из упомянутых выше уровней (типах) ПТх.

4. Суть освоения нового педагогического опыта в настоящее время состоит не столько в овладении оригинальной методикой, сколько в изменении собственных подходов к организации обучения и жизнедеятельности детей. Это требует длительного времени и работы над собой. Новый стиль не может быть привнесен в педагогический коллектив или навязан ему “современным” руководителем. Следует говорить о *выращивании* новой практики в ходе активной творческой работы коллег над решением профессиональных проблем как личностных, чему способствует организация самостоятельного поиска, построенного на принципах коллективного мыследействия.

Общим в преобразовании учебно-воспитательного процесса различных учебных заведений является его сдвиг от формального стиля в сторону продуктивного и далее – к субъектно-ориентированному. При восхождении к более высокому типу ПП мы вынуждены осваивать новую ОПТх и подниматься к IV-у уровню переноса опыта (см. рис. 4.4). Сложностью его является изменение педагогического мировоззрения преподавателей, которое не обеспечивается традиционными формами освоения передового опыта, а требует инновационного семинара или оргдеятельностной игры (ОДИ), затрагивающих мотивационную сферу участников.

Работа ведется командой (5–6 человек), включающей педагогов, методистов, психологов, методологов, игротехников, использующих самые разнообразные методы:

- общетеоретические и проблемные лекции;
- организационные и продуктивные семинары с руководством;
- посещение и анализ учебно-воспитательных мероприятий коллег;
- инновационный семинар, построенный как семинар активного обучения с элементами ОДИ;
- совместная подготовка и проведение занятий, внеклассных дел на принципах осваиваемого педагогического стиля;
- итоговая теоретико-практическая конференция.

Можно планировать последовательный ряд подзадач:

1. уточнение желаемого результата образования своих воспитанников и формулирование его в категориях ПТх;
2. осознание своей практики с позиций ПТх, признание факта несоответствия её целям воспитания, сформулированным самими педагогами;
3. принятие личностного решения об освоении нового или сохранении существующего стиля преподавания;
4. детальное изучение ключевых элементов технологии педагогической работы требуемого уровня;
5. конкретизация внедряемого стиля в разнообразных современных методиках обучения и воспитания;
6. распространение опыта актива на весь педагогический коллектив.

Для успеха преобразований, кроме ясного представления организаторов о том, что и как требуется менять в работе с учащимися, необходимы:

- объективная потребность в перестройке учебно-воспитательного процесса в учебном заведении (неудовлетворенность детей и педагогов состоянием дел, социальный заказ на нового выпускника);
- воля руководства (первого лица) проводить преобразования;
- материальное обеспечение новых форм работы и возможность стимулировать дополнительной оплатой интенсивную работу коллег;
- склонность педагогов коллектива или, по крайней мере, его действующего актива к анализу своей деятельности, постоянный интерес к передовому опыту, общая ценностная ориентация коллектива на совершенствование педагогического процесса.

Апробация полного цикла предложенной методики в ПТУ № 2 (1992–1994 гг.) и Коммерческом лицее г. Ярославля (1996–1998 гг.) позволяет судить о ее эффективности.

В общем плане работы можно выделить 5 периодов:

1. проблематизация;
2. формирование личной ответственности за решение проблем;
3. теоретическое решение;
4. освоение методики;
5. распространение опыта.

Характеристика данных периодов представлена в таблице 33.

На протяжении всего периода выращивания прогрессивного опыта исследовательская группа (ИГ) временного творческого коллектива ведет свою работу по теоретическому поиску, анализу происходящего и планированию конкретных действий. ИГ ведет активную деятельность до 3-го этапа включительно, но, уже начиная с него, и на этапе распространения опыта занимает консультирующую позицию.

Основными принципами внедрения нового являются добровольность выполнения работ, постепенное усложнение задач, которые актив педагогов ставит перед собой, освоение методики через самостоятельную практику педагогов. Овладение искомым стилем педагогической деятельности и распространение его в коллективе опирается на 3 направления методической работы:

- общие мероприятия обучающего характера;
- работа методических комиссий;
- работа актива, которая инициируется ИГ.

Основными методами работы первого направления являются:

а) подготовка и разбор фрагментов уроков с элементами требуемой методики;

б) показ учебных занятий и целостных методик обучения, соответствующих необходимому уровню;

в) ознакомление с передовым опытом воспитательной работы, отвечающей демократическому стилю.

Работа ***методических комиссий*** направлена на внедрение в учебный процесс курируемых предметов элементов современного стиля преподавания. Мастера и преподаватели обсуждают в своих комиссиях содержание основной учебы, доводят его до всех, анализируют собственный опыт, осуществляют творческий поиск конкретных приемов обучения в своих предметах.

Таблица 4.9

Периоды выращивания опыта работы педагогического коллектива на сущностно-репродуктивном уровне образования

Период	*1. Проблематизация*	*2. Формирование персональной ответственной позиции*	*3. Теоретическое решение*	*4. Освоение методики*	*5. Распространение опыта*
Задачи периода	1. Уточнение проблемы, стоящей перед коллективом 2. Выявление недостатков существующего УВП 3. Формулирование задач модернизации педагогического процесса	1. Формирование мотива к изменению собственной практики 2 Формирование личной ответственности за решение проблемы 3. Прорыв в понимании решения проблемы	1. Анализ ситуации 2. Изучение теоретических аспектов проблемы и знакомство с конкретными примерами ее решения	1. Освоение форм, методов обучения и воспитания необходимого педагогического стиля 2. Разработка его конкретного методического проявления в предметах учебного заведения	1. Распространение понимания необходимой практики работы от актива ко всему коллективу 2. Создание атмосферы, благоприятствующей переходу от репродуктивно-авторитарного стиля к педагогическому сотрудничеству
Содержание изучаемых вопросов	Квалификационные характеристики выпускников	Анализ собственного опыта и опыта коллег	Педагогическая технология	Прогрессивный опыт новаторов	Собственное методическое творчество
Формы работы педагогов	Анализ уроков. Анкетирование. Проблемный семинар	Инновационный семинар	Лекции. Семинары	Посещения уроков педагогов - новаторов	Специальная организация метод. работы учебного заведения. Работа методических групп
Субъекты преобразований	Руководство, ИГ	ИГ	ИГ, актив	ИГ, актив	Актив, педагоги

Деятельность ***актива***, образованного из наиболее деятельных педагогов, проявившихся на инновационном семинаре, ведет углубленное изучение современного стиля ПП, разрабатывает программы мероприятий по внедрению нового в практику работы учебного заведения. На семинарах актива подготавливаются выступления основной учебы, выполняется детальный разбор показательных фрагментов и уроков, разбор мероприятий, анализируется общий ход работ по модернизации ПП. Необходимо заботиться о постоянном пополнении актива новыми приверженцами осваиваемых форм работы.

Реализация данной схемы в профессиональных учебных заведениях Ярославской области показывает, что успешная диссеминация опыта общепедагогической технологии более высокого уровня (переход от сущностно-продуктивного к репродуктивному образовательному процессу) возможна за 1,5 года, хотя активная работа может начинаться с уже подспудно готовым к перестройке коллективом, а сама работа не имеет конца.

4.3 Технологии открытого образования, проектирование учебно-методического комплекса для обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий

Основополагающими принципами деятельности систем открытого типа, в соответствии с синергетической теорией систем (Н. Моисеев, И. Пригожин, Г. Хакен[15]), являются самоорганизация, саморазвитие, саморегуляция за счет постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой. Применительно к образованию это означает наличие образовательного пространства и развивающих, нацеленных на самоопределение подопечных, методов педагогического воздействия.

В главе II мы подробно рассмотрели особенности открытого образования как внешнее оформление реализации технологии субъектно-ориентированного типа ПП. Повторим здесь нашу формулировку принципов открытого образования:

- цель – развитие субъектности и индивидуальности человека, при активной его самореализации;
- учащийся, слушатель – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор, выстроив собственную деятельность;
- неограниченность временными и пространственными рамками;
- разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека.

Последнее подразумевает использование для изучения чего-либо не только средств классической науки, а, по возможности, всей совокупности проявлений общечеловеческой культуры. Такой подход требует перехода от изучения отдельных предметов-дисциплин к изучению проблем и поиску связей. Это отнюдь не означает базирования открытого образования на проблемном обучении, ставки на развитие теоретического мышления. Это – базовый

[15] Моисеев, Н.Н. Экология и образование. – М. : ЮНИСАМ, 1996; Пригожин, И. Познание сложного. Введение. – М. : ЛКИ, 2008; Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. – Москва; Ижевск : Ин-т компьютерных исследований, 2003.

личный опыт человека, необходимый для самостоятельной личностной позиции, что представляет собой цель открытого образования. Главным является приращение личностного опыта, неразделимого с "целостным освоением жизни", проявляющегося в личностно-ориентированных знаниях, смыслах изучаемого. Переход к ним действительно требует новой парадигмы, зафиксированной нами в концепции субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Характерными методами обучения в нем являются метод проектов и метод портфолио.

Если практика современных образовательных технологий довольно распространена и имеет существенные педагогические основания, востребованные в открытом образовании, то компьютерные средства используются, в основном, по "очевидным" рекомендациям при ведущей роли и инициативе технических работников. Круг работ, серьезно рассматривающих методические вопросы использования *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)*, не велик. Ряд из них делают свои предложения от практики, есть попытки концептуального решения данного вопроса. Заметна работа С.А. Щенникова, систематизирующая богатый опыт дистанционного образования в стране и институте ЛИНК[16].

При всём многообразии трактовок дистанционного образования (ДО) все они сходятся на том, что оно разворачивается для обучения удалённых от вуза студентов; все разночтения относятся к тому, какими особенностями оно должно обладать в оптимальном варианте. Инвариантом здесь является то, что всё содержание предлагается студенту для самостоятельного изучения. Это может осуществляться либо в текстах, включая методические указания, (кейсовая, или пакетная, технология), либо в электронном виде, желательно в "он-лайновом" режиме (сетевая технология). Споры относятся к тому, как организовать процесс самообразования: какова должна быть структура, содержание и форма ключевого компонента – электронного учебника, можно ли довериться автоматизированной проверке результатов изучения содержания материала полностью, либо частично, как авторизировать студента, представляющего свою контрольную работу, и т.д. Практика убедительно доказывает, что если в существующей схеме заочного обучения просто свести дорогостоящий компонент личного общения студента и профессора до минимума, заменив его электронным руководством и тестовым контролем знаний, мы получим "дистант", представляющий профанацию высшего образования. С другой стороны, опыт подсказывает, что удачные образцы удалённого обучения получались тогда, когда налаживалась подлинно самостоятельная работа ученика над материалом. Поставить её призван навигатор по курсу ("study guide"), роль которого в дистанционном образовании трудно переоценить.

Такова общая канва разработок дистанционного обучения. Оно необратимо, так как отражает потребности социума в резком увеличении людей с высшим образованием, потребности студентов, желающих учиться без отрыва от работы, с учётом своих графиков работы и без привязки к учебному заведению. Однако пока новые формы не приводят к резкому улучшению качества образования. Подобная ситуация терпеливо воспринимается, несмотря на всю строгость оценок Министерства образования и науки РФ, заявляющего, что критерием успешности нововведений будет рост качества, и объясняется слабостью технико-технологической базы. Не будем оценивать степень разработанности программного обеспечения дистанционного обучения, но отметим, что оно совершенствуется для наиболее полной реализации схемы заочного образования, которую нельзя признать эффективной, с педагогической точки зрения, и которая вряд ли улучшится с переходом на дистант.

Задача высшей школы – ответить на этот вызов не просто ростом числа дипломированных специалистов, а отсутствием потери качества, естественной при переходе на массовое производство. Проблема состоит в том, что традиционными средствами невозможно обеспечить подготовку в массовом масштабе специалистов с высшим образованием,

[16] Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование. – М. : Наука, 2002.

соответствующих принятым стандартам.

В начале 2000-х гг. дистанционное обучение развивалось в основном усилиями инженеров, предлагавших различные схемы организации обучения, исходя из возможностей технических и технологических средств. Педагогика высшей школы, к сожалению, не предъявляла активно свой заказ к технике.

В целом, признаны две типичные ошибки недавнего времени в поисках оптимальных рекомендаций по использованию ИКТ в обучении. Первая заключается в стремлении максимально воспроизвести атмосферу традиционного, проверенного практикой учебного процесса, например, добиваться полного эффекта присутствия преподавателя в часовой видеовставке, вторая – в попытке вывести методики из особенностей современных технико-технологических средств.

Но и сейчас специалисты и практики "электронного обучения" пытаются выводить методические рекомендации по использованию электронных средств, исходя из возможностей самих программных средств и собственной практики. Их выводы, в зависимости от степени собственных амбиций, различаются от "делайте как мы, другого не дано", до "мы пробовали, так работает". Наиболее корректные предлагают инструменты на выбор, оставляя вопрос о принципах их отбора за той же практикой, которая покажет, как работать лучше.

Всё чаще можно слышать призыв к реализации новых педагогических подходов ("электронное обучение требует другой педагогики", "традиционная педагогика устарела в современном компьютеризированном мире"), но по-прежнему мы привязываем их к "электронизации" обучения, поколениям Интернета, web 2.0 и далее к web 3.0.

Нельзя не согласиться с необходимостью модернизировать педагогические средства и не признать имеющуюся корреляцию их с техническими средствами, но и те, и другие являются ответом на **социальные изменения**, определяющие как требования к ИКТ, так и собственно процесс обучения.

Опираясь на анализ ряда исследований, Е.С. Полат предлагает рассматривать дистанционное обучение как форму учебного процесса, адекватную современным средствам, прежде всего, информационно-коммуникативным технологиям[17]. Согласимся с тем, что без ИКТ невозможно реализовать современный СОПП в массовом масштабе, но отметим здесь, что системное описание педагогических требований к организации ДО опирается всё же на педагогические основы образовательного процесса.

Отсутствие такой проработанной базы, описанного порядка организации педагогического процесса как раз и свидетельствует об актуальности педагогических основ дистанционных технологий.

Многие современные дидакты говорят о необходимости педагогизации информационных технологий. Соглашаясь в целом с необходимостью нахождения глубинных соответствий между организующими деятельность индивида алгоритмами и тонкой инженерией личностной организации, констатируем, что нельзя формально походить к этому процессу.

Педагогические подходы, качественно изменяясь, имеют собственную логику развития. Полагаем, что есть возможность определить общие педагогические подходы, на основе которых можно сформулировать конкретные методики использования "электронных средств", но заложены они не в ТСО пятого поколения, а в действительно новых педагогических подходах, адекватных внешним запросам социума.

Е.С. Полат права в том, что нет особой электронной педагогики, есть педагогические подходы, реализация которых возможна только с использованием современных компьютерных средств[18]. Поэтому можно говорить о методиках использования электронных

[17] Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для студентов вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2006.

[18] Там же.

средств в ходе открытого образования, реализуемого по субъектно-ориентированным технологиям.

Реальная возможность использовать новейшие информационные средства, в частности web 2.0, для обучения вызвала волну внимания к их педагогическим возможностям и рекомендациям по их применению.

В своё время (в 1960-е гг.) образование пережило кризис и последующий бум проблемного обучения. За ним стоял переход от репродуктивного типа педагогического процесса к продуктивному. 1990-е годы ознаменовали приоритет субъектной позиции обучающегося перед традиционным рассмотрением его как объекта формирования заданных компетенций, связанных с освоением имеющегося опыта, искусственным созданием проблемных ситуаций (творчество по указанию). Это означало переход к новому, так называемому личностно-ориентированному образованию.

Наиболее общий, философский термин, отражающий социальные аспекты современного образования, – **открытое образование**.

Приведённые во введении и §1 главы II запросы социума к современному образованию позволяют сформулировать его основные черты:

- *Компьютеризация*, Интернет, виртуальная образовательная среда. Поскольку особенность современной жизни – наличие виртуальной реальности, необходимо, чтобы и образование имело такую составляющую.

- *Субъектность*, опора на самодеятельность, которая реализуется в ведущих современных методах обучения (портфолио и проектах) с учётом социальной направленности.

- Предоставление *вариативных* образовательных услуг, поскольку самостоятельность предполагает индивидуальные образовательные маршруты и запросы.

Уже в постиндустриальную эпоху при развитых средствах электронной коммуникации и соответствующем информационном буме встала задача учиться в течение всей жизни. Реалии нарождающегося общества знаний, базирующегося на телекоммуникационных мультимедийных технологиях, фактически приравняли обучение и работу. Собственно, иного и не дано, поскольку темпы удвоения объёма информации, которым владеет мир, стремительно возрастают. С 2000 г. отсчёт пошёл на месяцы, и почерпнуть действительно новейшие профессиональные знания, получить опыт использования новых, только что появившихся технологических инструментов можно только на производстве.

Именно здесь рождаются новые компетенции, о которых профессиональная школа услышит ещё только завтра, а внесёт в программу обучения послезавтра. Технологии накопления знаний на производстве – Knowledge Management (KM) – являются и технологиями обучения им. Это невозможно не заметить, реальная практика обучения в процессе работы зафиксирована в термине "**e-learning**", означающем и новое качество самого обучения и образования.

Органичное переплетение технологий и педагогических подходов, виртуальной и очной составляющих образовательного процесса породило смешанное обучение (blended education) и, далее, e-learning, являющееся формой реализации открытого образования (open education).

Эта форма трактуется авторами авторитетного центра дистанционного образования LTSN Generic Centre как "обучение, поддерживаемое и стимулируемое посредством использования информационных и коммуникационных технологий" (Jenkins and Hanson, 2003[19]). Важно отметить четко заданную роль технических средств в данном определении: стимулирование и поддержка, что подтверждает то, что принципы СОПП являются ключевыми для современного образования.

[19] Цит. по: Электронное обучение. Рекомендации руководителям библиотечных и информационных служб / под ред. М. Меллинг. – М. : Омега-Л, 2006.

Прямой перевод термина “e-learning” как “электронное обучение” вряд ли адекватен (подобно переводу “computer” как “счётная машинка”), поэтому посчитаем возможным использование англоязычного термина в нашей работе.

Вопрос в том, что́ поддерживать в образовательном процессе с помощью современных компьютерных средств и на какие мотивы делать ставку. Мы исходим из того, что формированию личности современного специалиста, ответственного и самоорганизованного, будет способствовать опора на имеющиеся у него мотивы освоения профессии, смещение акцента от мотивирования на изучение конкретного материала и стимулирования чисто учебной активности к предоставлению студенту права выбора того, что и как изучать. Это характерно для субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, с технологических позиций описывающего открытое образование. Требования его определяют общие подходы к образованию, на основе которых выстраиваются методические рекомендации к организации обучения с использованием ИКТ.

Соотношение уровней “электронизации” и типов ПП (см. табл. 4.10) – ключевое, с точки зрения изложения и возникающей дискуссии. “Новая педагогика” проявляется в качественно новом **типе** образовательного процесса. Формирование субъекта или личности профессионала, способного самостоятельно справляться с ситуацией, самоорганизованного и способного принимать самостоятельные ответственные решения, – это, фактически, достижение образовательного результата субъектно-ориентированного типа ПП.

Таблица 4.10

Зоны оптимального назначения качественно различных уровней обеспечения учебного процесса электронными средствами

Тип ПП / **Уровень электронизации**	**Репродуктивный:** выпускник – исполнитель	**Продуктивный:** выпускник – грамотный специалист с элементами творчества	**Субъектный:** выпускник – личность, реализующая собственные проекты
Электронная поддержка	Оптимум		Технические средства сдерживают инициативу обучающихся
Кейсовый		Оптимум	
Сетевой	Нецелесообразно высокая стоимость технических средств		Оптимум

Применение современных технологических средств (электронных учебников, LMS с форумами, автоматизированного поиска в информационных базах) для реализации репродуктивного обучения сводит e-learning к традиционному программированному обучению 1960-х гг., эффект которого давно оценен.

Для того чтобы задать “правильную” деятельность студента (и преподавателя) мы используем инструмент *УМК – учебно-методический комплекс*, определяющий требования к этапам деятельности студента.

Отметим, что каждая дисциплина в профессиональном образовании, согласно принципам открытости, может быть изучена в той степени, в которой это необходимо студенту, а, следовательно, УМК должен позволять предусмотреть данный выбор.

Подобные задачи может в полной мере решить электронный УМК, не только аккумулировавший функции твердокопийного учебника в качестве “электронной книги”, но

и смоделированный с учетом использования в интегрированной образовательной среде, обеспечивающей живой интерактивный контакт студента и педагога (через форумы, чаты, электронное консультирование, обмен файлами) и содержащей синтетические инструменты “подачи” информации (например, Power Point презентации, учебные фильмы, видеозаписи выступления педагога).

Структура учебно-методического комплекса включает:

- установку;
- содержание (теорию) предмета;
- руководство по самостоятельной работе студентов;
- практикум по курсу;
- контрольные процедуры (тесты и задания).

Они напрямую связаны с перечисленными выше этапами познавательной деятельности студентов и призваны запустить их.

Как ответ на возрастающий объём учебной информации УМК направляет студентов на пользование Интернет-ресурсами, в частности, существующими в их профессиональной сфере информационными базами, тем самым, отвечая на вызовы информационного бума.

Типичными формами самостоятельной работы, реализующими субъектно-ориентированный тип ПП, являются:

- метод “case-study” (решение профессиональной задачи в реальной ситуации);
- реферат или эссе с обязательным обоснованием выбора темы, постановкой своих задач;
- разнообразные интерактивные обсуждения проблем, позиций, отношений к рекомендациям и происходящему (круглые столы, игры, в частности, деловые);
- обязательная социальная апробация и общественная защита (презентация) результатов проектов.

ИКТ позволяют реализовать данные формы в соответствии с принципами открытости в удалённом режиме, опираясь на актуальные данные в Интернете и открыто представляя результаты. Этому способствуют форумы – семинары в сети (дискуссионный, решение задачи группой), портальные технологии (wiki-библиотеки, блоги) (см. табл. 4.11).

Таблица 4.11

Средства e-learning, отвечающие современным запросам к образованию

Социальные факторы	*Требования к выпускнику*	*Требования к образовательному процессу*	*Педагогические методы*	*Е-средства*
Динамичное изменение рынка труда	Гибкость компетенций, мобильность работника, навыки самообразования, творчество	Увеличение доли самостоятельной работы, продуктивный тип ПП	Проблемное обучение, НИРС	Информационные базы, wiki-библиотеки
Развитость виртуального компонента профессиональной деятельности и жизни	ИТ-компетенции	Компьютеризация, Интернет, виртуальная образовательная среда	Интернет-консультирование, обеспечение доступа к учебным материалам, формы коллективной работы в Интернет	ИОС, ИКТ, портальные технологии, полнотекстовые базы данных
Коллективный характер труда	Толерантность, социальные компетенции	Организация коллективной жизнедеятельности	КТД – коллективная творческая деятельность	Социальные сервисы (web 2.0)
Возрастание роли предпринимательства	Субъектная позиция личности	Субъектно-ориентированный тип ПП	Методы портфолио, проекты с учётом социальной направленности	Форумы, блоги
	Умение производить обоснованный выбор	Предоставление вариативных образовательных курсов,	Выбор глубины и индивидуального образовательного маршрута	Электронные учебники, предполагающие гибкую

Технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса может быть представлена описанной схемой деятельности с обязательным уточнением: мотивы должны быть у студента свои, вытекать естественным образом из его жизненных потребностей. В этом аспекте такие моменты, как выбор студентом предмета, раздела к изучению, глубины его освоения, траектории движения, являются не экзотическими, как часто оценивается нашими педагогами, а крайне обязательными.

Укрупнённо этапы познавательной деятельности студента те же, что и в традиционном обучении:

1. набор предварительной информации;
2. обдумывание её в ходе решения поставленных тьютором или сформулированных учащимся задач;
3. самопроверка или взаимокоррекция промежуточных результатов изучения;
4. итоговый контроль.

Отличительным является наличие важного этапа самоопределения (мотивы и цели изучения дисциплины, темы) и характер выполнения всех остальных. Примечательно, что для реализации этапа самоопределения на курсах повышения квалификации педагогических работников слушателям предложено составить собственную программу обучения (Е. Суханова).

Из всего перечня шагов деятельности студента, лежащих в основе технологии, принципиальным является наличие пяти этапов:

1. Установочный этап, включающий мотивацию, фиксацию своих потребностей, мотивов деятельности и целеполагание, определение целей своей собственной деятельности.

2. Интеллектуальный этап, связанный с пониманием информации, включая обдумывание и составление собственных представлений, формирование обобщенного, абстрактного понимания осваиваемого материала, понимание сути, иногда прорыв в новое знание, в решение частной задачи, планирование действий, направленных на практическое достижение целей и производимых с учетом нового теоретического знания.

3. Этап реализации, или собственно практической деятельности, во время которой возможен периодический возврат к предыдущим мысленным этапам и повторение цикла.

4. Этап контроля выполнения действий, их плана и последовательности, коррекция их на узловых позициях и контроль результата.

5. Этап оценивания степени удовлетворения личных интересов деятельности.

Мировой опыт реализации персонифицированного образования (М. Монтессори, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель) даёт представление о том, как организовать процесс самообразования, но эта практика справедлива для ограниченного объёма изучаемого материала и для малых групп обучаемых. Современное обучение, которое призвано охватить широкие массы населения в условиях информационного бума требует особых технических средств, но процесс учения всегда индивидуален. Для разных типов педагогических процессов подход студента к выполнению этапов познавательной деятельности качественно отличен. Именно это и не должно быть упущено при организации их самостоятельного обучения в удалённом режиме.

Идеал современной педагогики – личностно ориентированное образование (ЛОО), или индивидуально ориентированное образование, или, более корректно – субъектно-ориентированное образование. Качественное образование в формате e-learning возможно при реализации образования, основанного на принципах открытости, соответствующего субъектно-ориентированному типу педагогического процесса.

Конструирование технического оснащения e-learning должно опираться на технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Понятно, что реальный вариант всегда отразит не только общую структуру требуемой деятельности студента, но и особенности методов, приёмов, традиционных в стране.

Интегрированные образовательные среды (ИОС “Прометей”, “Web CT”, “Moodle”, “Black Board”, “Learn-eXact”, “Microsoft Learning Gate Way” и прочие) – лишь варианты технологической оболочки дистанционного обучения. Они в основном отражают западные представления о построении образовательного процесса, учитывают соответствующие особенности культуры, менталитета и уровень запросов потребителей. Многие из тех возможностей, которые заложены в современных ИОС (LMS), не востребованы нами, вероятно, пока.

Проектирование технологического оснащения для России должно учитывать общее – структуру современного типа педагогического процесса, особенное – традиции организации обучения в стране, менталитет педагогов и студентов, в частности. Что же касается единичного, то оболочка должна предоставлять преподавателю возможность выбора,

построения собственной методики. Так, показателен подход профессора В.Л. Ускова[20], предлагающего строить учебные курсы по ядерному принципу, позволяющему компоновать неделимые его элементы произвольно, добавляя новые, решая самые разнообразные учебные задачи.

Всё многообразие учебных материалов может быть систематизировано в пространстве трёх координат:

1) предметная область;

2) предполагаемая степень самостоятельности студента;

3) выраженность в электронной форме.

Для классификации методик, программных средств организации педагогических процессов достаточно двух последних параметров.

Роль преподавателя принципиально меняется в зависимости от степени самостоятельности обучаемого: от традиционного транслятора содержания до тьютора, направляющего самообразование студента. Электронный учебник является не только вершиной "электронизации" курса, но и рассчитан на готовность работающего с ним к самообразованию.

Методик и методических приёмов, через которые реализуется описанная технология, множество. Среди них:

- электронное консультирование;
- самостоятельная работа с навигатором для выбора своих целей и своей траектории изучения курса;
- совместное проектирование;
- семинар в режиме форума;
- тестирование и т.д.

Принципиальные моменты организации образовательного процесса по дистанционному обучению:

- наличие рабочей программы и навигатора по курсу ("study guide"), подготовленного преподавателем с указанием разной глубины возможного изучения;
- описание результата изучения темы, дисциплины, выраженное в форме различных компетенций;
- кредитная система учёта объёма изученного материала;
- реферат с обязательным уточнением задач, которые студент ставит перед собой при изучении курса;
- возможность постоянной обратной связи (круглосуточной, с установленной нормой максимальной паузы ответа), что возможно только на основе автоматизированного контроля знаний;
- наличие средств (педагогических, методических, технических) "сортировки" студентов по подготовленности, интересу к предмету;

[20] Усков, В.Л. Дистанционное образование: организационные, технологические и финансовые аспекты / В.Л. Усков, М. Ускова ; Университет Цинциннати. Кафедра компьютерных и информационных технологий. – Цинциннати (США). – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/it/99/1-99/inftech.html.

- электронный учебник как комплекс методических средств, включающих мультимедийное представление контента, синхронизированного с основным текстом, обязательные гиперссылки на информационные источники и ресурсы базовой библиотеки;

- пакет тестов по всем разделам.

В целом, дистанционное образование будет успешно в сочетании с традиционным очным обучением, что соответствует отечественному менталитету, и обязательным очным итоговым тестированием (экзаменом), в связке с информационно-поисковой библиотечной системой (например, "ИРБИС"), электронной почтой.

Нельзя забывать экономические средства стимулирования качественной работы студента. Атмосфера учебного заведения должна вбирать в себя ключевые стороны социальной среды работы выпускника, культивируя у него ответственность, способность делать оптимальный выбор, в частности, экономически целесообразный. Поэтому обучение должно быть платным для студента, итоговая аттестация может быть пройдена только один раз, с возможностью повтора при неудаче через год. Ответственная личная позиция обязательна для современного обучения.

Соотношение элементов УМК (как твердокопийного, так и электронного) согласуется с указанным выше циклом познавательной активности студента (см. табл. 4.12), что фиксирует универсальность педагогической технологии, опирающейся на педагогическую закономерность: "образовательный результат определяется не чем иным, как самодеятельной деятельностью студента", полный цикл которой представлен выше:

Таблица 4.12

Соотношение элементов УМК и этапов познавательной деятельности студента

Элементы УМК	Установка	Теория	Руководство	Практикум	Контроль
Этапы цикла деятельности	Мотивация, Целеполагание	Информирование	Обдумывание Планирование	Реализация	Контроль Оценка

Отметим, что для репродуктивного типа учебного процесса характерны мотивы выполнения полученных заданий (например, "подготовить реферат по теме"), для субъектного – интерес открытия чего-то для себя, а, значит, желание самостоятельно выбрать и тему реферата.

Данный цикл "работает" не только в отношении классической организации обучения "face to face" (через непосредственное общение педагога и студента в аудитории), но и определяет кровеносную систему e-learning ("электронного обучения с использованием электронных средств"), фиксируя основные структурные компоненты электронного УМК на разных уровнях "электронизации" учебного процесса.

Вторым, не менее важным для ДО, фактором является новая роль преподавателя. Его функция как носителя знаний остаётся, но становится не главной. Современным выпускником студент сможет стать только, если получит в процессе обучения опыт субъекта собственной деятельности. Это неизмеримо сложнее: надо не просто "давать знания", не только проблематизировать изложение, а помогать выстраиванию собственной познавательной деятельности. Это – ключевая задача и функция нового педагогического работника – тьютора (Т.М. Ковалева[21]). Создание условий для самообразования – первой ступеньки к "образованию через всю жизнь" – вот стратегическая цель педагога, управляющего процессом обучения, но не подменяющего его собственной волей абсолютного знания.

[21] См., напр.: Ковалева, Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии // Основные тенденции развития современного образования : матер. международной научно-практ. конф. – М. : ИТОиП РАО, 2002; Ковалева, Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт : юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, 2005.

Открытость как идеальная характеристика современного образования реализуется исключительно благодаря личной заинтересованности, осознанному поведению, мобильности и креативности познающего субъекта, готового как к открытиям в окружающем мире, так и в самом себе. Для реализации открытого образования необходимо предоставить студенту возможность выбора не только глубины и форм изучения материала, но даже оставить за ним право не изучать предмет. Поэтому, с организационно-педагогической точки зрения, процесс должен включать процедуру добровольной записи (регистрации) на изучение курса после ознакомления с рабочей программой или навигатором по курсу ("study guide") и определения собственных целей, задач изучения его. Методы изучения предмета связаны с уровнем его освоения. Описание материала должно позволить студенту "пробежать" весь курс и одновременно дать возможность желающим разобраться в глубоких моментах. Практика стран с традициями гражданского общества показывает, что это возможно за счёт разнообразных и разноуровневых заданий, рейтинговой оценки результатов изучения и кредитной системы зачёта.

Особую важность здесь имеют новые, появившиеся в связи с е-обучением, виды учебно-методических материалов: руководство по самостоятельному изучению предмета – аналог западного "Syllabus" и "Study guide", еще не имеющий адекватного устоявшегося русского термина.

Структурные разделы "твердокопийного" УМК (установка, теория, практикум, руководство, контроль знаний) сохраняют свою актуальность и в электронном УМК[22]. Однако статус отдельных элементов изменяется.

На каждом уровне электронизации обучения решаются различные педагогические задачи, связанные, как мы уже показали, с выбором педагогом типа педагогического процесса, адекватного намеченному образовательному результату.

Уровень электронизации проявляется как в специфическом наполнении структурных элементов УМК, решающих задачу достижения студентом образовательного результата (см. табл. 4.13), так и через системообразующий признак комплекса, определяющий степень самостоятельности студента и характер запросов к УМК.

Таблица 4.13

Наполнение структурных элементов УМК на различных уровнях "электронизации" учебного процесса

Уровень	*Введение*	*Теория*	*Практикум*	*Рук-во*	*Контроль*
Е-поддержка	Рабочая программа (е-версия), КОД	Е-справочные материалы, PP-презентации	Перечень и описание заданий	Технологическая карта курса	Тесты в ИОС «Прометей»
Кейсовый	Описание курса, вводная PP-презентация, анонс	Теоретические материалы по всему курсу	Рабочие тетради	Силлабус, балльно-рейтинговая система	Тесты для самопроверки на CD
Сетевой	Гайд, PP – описание СРС	Е-учебные пособия или Е-учебник	Форумы, чаты, е-консультирование, е-образовательные среды	Силлабус модульный (вариативный)	Тесты в е-образовательных средах

Примечание: "е-" = электронный.

[22] Подробное описание методических документов, составляющих УМК для различных уровней электронного обеспечения образования, см.: Юдин, В.В. Руководство по разработке учебно-методических комплексов с использованием современных компьютерных средств / В.В. Юдин, К.В. Сапегин ; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2006.

Остановимся здесь только на современном сетевом уровне и соответствующих ему методических инструментах.

Электронный УМК на "сетевом уровне" включает в себя все возможные инструменты интерактивного общения педагога и студента, открытые авторизованному удаленному пользователю в сети. УМК для сетевого уровня строится как комплекс субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, предполагающий, что студент может самостоятельно формулировать задачи изучения курса, выбирать свою траекторию обучения, может получать необходимые знания в любом удобном для себя месте и в любое удобное время.

Типичным для данного уровня является принятый в западной образовательной практике "Study guide", решающий установочную задачу, когда студент определяет степень актуальности для себя данного материала, выбирает уровень изучения и ориентировочную траекторию учебной работы. Отечественные методисты, механически перенеся "гайд" в наши "методички", отождествили его с традиционными для нас руководствами по отдельным видам работ или с общими рекомендациями по изучению курса, тем самым, редуцировав уровень самостоятельности студента до репродуктивного типа. Нельзя позволить себе электронными учебниками поддерживать "знаниевую" педагогику. Поэтому из всех вариантов русскоязычных терминов ("гид", "руководство", "рекомендации по курсу", "путеводитель") мы предлагаем использовать термин "навигатор". Известно, что задача навигации – в "нахождении оптимального маршрута (траектории), определении местоположения, целесообразного вектора движения"[23].

Важно осознать, что речь идет о качественном изменении роли педагога, который перестает восприниматься единственным держателем научных знаний. Растет его роль как эксперта и консультанта (фасилитатора, тьютора, модератора), помогающего студенту ориентироваться в мире разнообразной информации. Современный педагог – это профессионал, продумавший систему определенного социального опыта, способный помочь студенту в формировании ключевых компетенций.

Эта функция, как правило, осуществляется раздельно: ведущим преподавателем (автором контента) и методистом-консультантом, тьютором, помогающим студенту решать образовательные проблемы.

Характеристики педагогического процесса на различных уровнях электронизации заданы технологически адекватным уровнем (типом) педагогического процесса, но выбор его остается за педагогом и определяется уровнем владения ИТ-средствами, приверженностью определенным способам и методам организации учебного процесса и, главное, оценкой готовности студентов учиться с учетом определенного уровня активности.

Опираясь на представленную нами технологию проектирования учебного процесса, покажем технологические "шаги" педагога в разработке УМК как частный случай общей последовательности.

Шаг 1. Выбор уровня УМК, отражающего определённый уровень "электронизации" учебного процесса (электронная поддержка, кейсовый, сетевой) и тип педагогического процесса (см. табл. 4.14).

Общая характеристика социального запроса и требования вуза, уточненные заранее соответствующими структурами университета (маркетинговые исследования, анализ современных тенденций образования), определяют ключевые компетенции выпускника. Создание педагогом электронного УМК должно начинаться с четкого представления о компетенциях, обеспечить формирование которых – задача данного комплекса, о тех способах деятельности, которые осваиваются студентами в процессе личного и профессионального саморазвития, о каналах и механизмах общения, которые позволят осуществить

[23] Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1983 [статья "Навигация"].

живой диалог субъектов образовательного процесса. Компетенции фактически задают тип педагогического процесса и соответствующий уровень электронного обеспечения. Как правило, базовым уровнем “электронизации” в вузе, широко использующем дистанционные технологии, является “автономный кейс”, который позволяет реализовать сущностно-репродуктивный процесс обучения и обеспечивает формирование компетенций грамотного специалиста с развитым творческим мышлением.

Таблица 4.14

Ядро УМК в соответствии с оптимальным соотношением типа педагогического процесса и уровня “электронизации”

Уровень	*Ключевой элемент опыта*	*Ключевой метод*	*Принципы обучения*
Е-поддержка: формально-репродуктивный тип ПП	Знания	Повтор образца	Линейность, четкость, однозначность
Кейсовый: сущностно-репродуктивный тип ПП с элементами творческого	Умения	Решение практических задач	Многовариантность, активность, практико-ориентированность
Сетевой: субъектно-ориентированный тип ПП	Компетенции	Реализация проектов	Выбор, самодеятельность, интерактивность, связь с личными смыслами

Шаг 2. Уточнение ядра УМК или ключевых позиций в организации ПП: образовательного результата, деятельности студента, методов обучения.

Педагог осуществляет осознанный выбор средств и приемов, соответствующих как общей нацеленности курса (например, на формирование суммы знаний, или на развитие определенных умений и творческих навыков, или на выращивание определенных компетенций субъектного уровня), так и выбранному уровню электронизации образовательного процесса.

Описание образовательного результата по курсу идет через определение компетенций студента, которые планируется сформировать в ходе освоения им курса или определённых его разделов. Компетенция понимается как опыт и описывается как определенный вид работ, к выполнению которых готовится студент.

Строго говоря, пока нет устоявшегося определения компетенций, они трактуются и как опыт выполнения работ, и как способность (готовность) к выполнению определенной деятельности, и как совокупность личностных качеств, мышления, способствующих успешности функционирования. Однако понятно, что компетентностный подход к описанию результата образования означает сдвиг от нацеленности на формирование знаний к формированию практического опыта их использования, а также акцентирование личностных характеристик, неотъемлемо прорастающих в ходе приобретения опыта.

Шаг 3. Определение формы представления содержания курса.

Уровень образовательного процесса, определяющий запланированный результат, отражается в основных составляющих УМК – теории, практикуме, тестах (контрольных вопросах), заданиях.

Педагог выбирает адекватные формы представления материала курса. Так, если на уровне формально-репродуктивного типа ПП тексты должны отличаться четкостью и однозначностью, то кейс сопровождается набором практических задач и объяснением их решения. Теория в этом случае отражает сущностные основания изучаемых методик, строится проблемно, позволяя студенту самому ответить на вопросы “почему?”, “как лучше?”, “что оптимальнее?”. Часто это достигается путем использования справочных материалов, опорных конспектов.

Электронный учебник, созданный для сетевого уровня, рассчитан на самостоятельность студента, его желание изучить курс по-своему, поэтому акцентирует главное, стержневое в материале, сопровожден общим путеводителем, развернутым планом изложения, обзорной PP-презентацией, разнообразной справочной информацией. Практикумы в этом случае представляют собой задания на мини-исследования практических проблем, в ходе разрешения которых студент фактически осваивает стандартные методики профильной деятельности, представленные практикумом. Само содержание изложено с максимальным использованием мультимедийных средств: текста с гиперссылками, схем, графиков, фотографий и видеовставок, речевого сопровождения.

Шаг 4. Подготовка руководства самостоятельной деятельностью студента по курсу.

Педагог выбирает соответствующий уровню "электронизации" набор методических документов, обеспечивающих самостоятельную работу студента. Базовыми элементами руководства на уровне электронной поддержки является "технологическая карта", кейса – "силлабус", сетевого уровня – "гайд".

Шаг 5. Написание вводной части УМК (установки).

Педагог разрабатывает презентационный материал, знакомящий студента с местом дисциплины в итоговом "портфеле специалиста", ее целями и задачами, с возможными траекториями изучения курса, дает описание видов деятельности обучающегося, указывает трудоёмкость дисциплины и "вес" в баллах отдельных форм активности студента.

Раздел "Введение" содержит как официальную информацию о разработчике курса и атрибуты е-учебника (в соответствии со стандартными требованиями библиографического описания), так и сведения, стимулирующие и мотивирующие студента на изучение дисциплины, регламентирующие образовательные маршруты и все возможные процедуры работы обучающегося с данным электронным УМК.

Вариант составляющих "Введения", характерных для кейсового уровня (звездочкой "*" отмечены элементы, целесообразные для сетевого УМК):

- рабочая программа, обзор курса или модульный тематический план с гиперссылками на справочные материалы, с указанием "веса" модулей;
- * PP-презентация курса, ориентированная на восприятие студентом: определяющая отправную точку изучения – выбор образовательного маршрута с учетом уровня сложности, общей "стоимости" курса в баллах (кредитах), количество баллов (кредитов), эквивалентных экзамену (зачету), вес каждого модуля (с возможностью компоновки учебных материалов самим студентом), мотивация изучения, "изюминки курса";
- цели, задачи изучения курса, образовательный результат, набор компетенций, на развитие которых он направлен;
- * PP-презентации с описанием работы студентов в соответствии с новыми образовательными технологиями курса (портфолио, проектная деятельность, методы научного исследования и т.п.);
- творческие элементы: притчи, пожелания педагога;
- * видеолекция – "заочное знакомство" с педагогом, представляющим курс или систему обучения.

Отбор содержания дисциплины в открытом образовании определяется возможностью учебного материала содействовать становлению личности, самопознанию, самовыражению и самоопределению. Поэтому упор делается на личностные смыслы профессиональной деятельности, на примеры людей, значимых в профессиональной сфере, сумевших проявить себя, заслуживших признание общества.

Современный педагог решает традиционные задачи, используя электронные образовательные среды и электронные учебники. Это рождает новые специфические методические задачи:

- предвидение возможных затруднений обучения в ИОС и путей их устранения;
- оценка "входных компетенций" студента;
- оценка трудоёмкости дисциплины в зачётных единицах и учёт реальных трудозатрат студентов;
- создание "прозрачной" системы стимуляции и контроля (оценивания и самооценивания труда студента);
- предложение различных образовательных маршрутов с рекомендациями в анонсе курса по их выбору;
- использование интерактивных методов обучения.

Опыт решения данных задач будет способствовать организации живого контакта педагога и студента, создаст среду стихийного, свободного диалога, когда технология не подменяет учебный процесс, а помогает управлять им, давая возможность студенту "нащупать душу контента".

Очень важно с позиций e-learning и соответствующего ему СОПП правильно выстроить методические документы, организующие самостоятельную работу студента.

Традиционно педагоги прописывают формы самостоятельной работы студента в рабочей программе по дисциплине. Но решить проблему организации (и, что еще важнее, – самоорганизации студента) данный раздел рабочей программы не может. Назрела необходимость создания педагогом специальных руководств, регламентирующих для студента все возможные процедуры, связанные с освоением дисциплины: ее трудоёмкость в зачётных единицах, возможные образовательные маршруты, формы контроля знаний и прочее. Нами разработаны три вида руководств *самоДеятельностью* студента в зависимости от выбранного педагогом уровня электронизации учебного процесса[24]:

1. Технологическая карта – обязательный элемент руководства познавательной деятельностью студента, который представляет собой описание запланированных самостоятельных работ по разделам курса или неделям его изучения, включая их трудоёмкость, формы и сроки промежуточного и итогового контроля знаний.

2. Силлабус[25] – программа занятий, форма руководства познавательной деятельностью студента со стороны преподавателя, рассчитанная на самостоятельное изучение учебного курса и предвосхищающая возможные вопросы и затруднения студента. Силлабус берет на себя функции введения (установки), полной регламентации видов работ студента по курсу, методического руководства (рекомендации по видам работ, требования к отчетам) и организации контроля результатов изучения.

[24] См.: Юдин, В.В. Руководство по разработке учебно-методических комплексов с использованием современных компьютерных средств / В.В. Юдин, К.В. Сапегин ; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2006.

[25] От англ. "syllabus" – программа занятий (см.: Хорнби, А.С. Учебный словарь современного английского языка : спец. изд. для СССР / А.С. Хорнби при участии К. Руз. – М. : Просвещение, 1984. – Oxford University Press. Third impression (revised and updated) 1981). Русским синонимом является "руководство по изучению курса", содержащее подробную технологическую карту предлагаемых учебных действий студента. Наши руководства приближены к этому, но, к сожалению, не предполагают каких-либо вариаций в изучении предмета студентами.

Организация самостоятельной работы студентов на кейсовом уровне предполагает возможные вариации образовательных маршрутов освоения стандартного материала для студентов (от “ознакомительного” до углубленного), что реализуется через выбор заданий для самостоятельной работы, форм отчетности и тематики предъявленных к отчету работ. Стимулирующим фактором для студента в изучении материала является не только оценка, но и его рейтинг. Балльно-рейтинговая система, таким образом, является неотъемлемой частью организации самостоятельной работы студентов на кейсовом уровне.

3. Гайд – (от англ. guide – руководство, справочник, учебник) – вид учебно-методических материалов, используемый в открытом образовании, базирующемся на принципах самообразования, когда студент сам выстраивает свою познавательную деятельность и нуждается лишь в консультациях, помогающих ему принять верное решение о выборе курса, глубине его изучения, видах практических работ, наиболее подходящих формах отчетности.

Назначение гайда:

- определяет выбор индивидуального образовательного маршрута студента, объясняя на “языке студента” технологию конструирования маршрутов из определенных структурных единиц курса;
- фиксирует уровни сложности курса, дифференцирует по этим уровням содержание дисциплины и возможные траектории его изучения;
- содержит инструкции по прохождению маршрутов;
- определяет “вес” каждого тематического модуля в зачётных единицах (кредитах), содержит реестр заданий с указанием “веса” каждого по отношению к общей трудоёмкости курса для формирования студентом “образовательного заказа”.

Гайд, строго говоря, играет роль установочного элемента УМК, но может быть дополнен элементами руководства, такими как рекомендации по прохождению образовательных маршрутов (требования к выполнению заданий, критерии оценки, вес задания в зачётных единицах).

Практика использования наших руководств показала, что главной трудностью организации обучения студентов на сетевом уровне является их готовность как субъектов ответственно включиться в процесс, определив свои задачи изучения курса, выбрав образовательную траекторию.

Контроль знаний в электронном УМК не только преследует цель тестирования уровня знаний студента, но и имеет ярко выраженную обучающую функцию. Речь идет о мобилизующих и стимулирующих активность студента заданиях, включающих разделы самопроверки, промежуточной и итоговой аттестации студента.

Требования к современному образовательному процессу фиксируют отказ высшей школы от приоритета репродуктивного метода обучения, таких форм контроля знаний, как опрос, зачитывание докладов и рефератов (как обзора литературы). Им на смену приходят различные инструменты интерактивного общения студента и педагога в виде форумов, защиты проектов и портфолио, обмена файлами (по технологии “электронное портфолио”), тестирования с возможностью комментирования ответов студентов педагогом, написания эссе в электронной образовательной среде и др.

В качестве форм самостоятельных работ, кроме уже известных и привычных вариантов, можно использовать:

- задания по поиску информации в Интернете;

- составление комментированных коллекций ссылок и источников, списков терминов с определениями, использованных в статьях, документах;
- подготовка собственных презентаций, контрольных вопросов по какой-либо научной или практической проблеме.

Инструменты интерактивного общения студента и педагога (форумы, обмен файлами, wiki-библиотеки, чаты, блоги) позволяют создать среду, в которой разрабатываются, готовятся и представляются личные достижения студентов, происходит общение, консультирование и самопроверка участников образовательного процесса на различных этапах изучения дисциплин.

Итогом работы студентов (образовательный результат) являются как знаниевые компетенции, так и компетенции личностного роста, которые можно диагностировать анализом (или выявить при самоанализе студента) презентационных продуктов (проектов, выполненных заданий, отчетов о проделанной работе).

Форум как часто используемый педагогами МУБиНТа инструмент интерактивного общения позволяет проводить "виртуальные" семинары, дает возможность обсудить различные вопросы за рамками аудиторных занятий. Особенно актуально использование форума при работе с "удалёнными студентами" и студентами заочного отделения.

Подведем итоги. Изучение курса в виртуальной среде требует построения учебного процесса на принципах открытости как реализации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса и обеспечивается:

- контентом (учебное содержание, представленное текстами на е-носителях с использованием мультимедийных средств);
- описанием компетенций выпускника, которые ему нужно освоить;
- навигатором по курсу (Study guide) как документом, помогающим студенту самоопределиться по отношению к курсу;
- руководством по самостоятельной деятельности обучающегося в процессе изучения курса (Syllabus);
- тьюторской функцией педагога как консультанта по самообразованию студента.

Практика дистанционного обучения, развернутая на основе защищаемых концептуальных подходов в МУБиНТе, широкая апробация использования их в учебном процессе позволили сформулировать некоторые принципиальные моменты организации образовательного процесса по дистанционному обучению:

1. Необходима постоянная обратная связь (с установленной максимальной паузой ответа).
2. Возможен самоконтроль студента после изучения разделов на основе пакета автоматизированных тестов по всем разделам.
3. электронный учебник как комплекс методических средств, включающих мультимедийное представление контента, должен быть синхронизирован с основным текстом и иметь обязательные гиперссылки на информационные источники и ресурсы базовой библиотеки по изучаемому профилю.
4. Ограниченность аудиторных занятий удачно компенсируется организацией тематических форумов с обязательным учётом активности студентов.

Дидактика (теория обучения), изложенная в технологическом плане, является надежной основой для построения методик эффективного обучения, будь то дистанционное обучение или e-learning. Всё это не снижает потребности в творчестве преподавателей.

4.4 Выводы:

1. Особенности организации профессионального образования (требования четкой фиксации образовательного результата и представления его в форме компетенций, а также требования высокой гарантии получения образовательного результата и уровневого его представления в соответствии с принятыми ступенями профессионального образования) требуют вести проектирование педагогического процесса на основе вариативно-технологического подхода.

2. Применение технологического подхода к описанию педагогического процесса и его элементов позволило предложить педагогическую интерпретацию ступеней стандарта профессионального образования, то есть соотнести описание характеристик выпускников различных уровней и образовательных результатов типовых педагогических процессов и, соответственно, использовать ОПТх в качестве базовых для организации образовательного процесса подготовки специалистов НПО определенной ступени. Так, для оператора, разнорабочего базовым типом ПП, обеспечивающим формирование ключевых особенностей, будет формально-репродуктивный, для ремесленника – сущностно-репродуктивный, для рабочего широкого профиля – продуктивный, для повышенного профессионального образования – субъектно-ориентированный педагогический процесс.

3. В опоре на анализ элементов содержания образования оформлено понимание компетенций как формы, в которой предстаёт образовательный результат, или освоенных способов деятельности, или опыта.

4. Указанное понимание компетенций и вариативно-технологический подход к проектированию ПП были использованы для привязки ключевых компетенций педагогов и руководящих работников учебных заведений к базовому педагогическому процессу, реализуемому в учебном заведении. Так, для реализации сущностно-репродуктивного типа педагог должен обладать самостоятельностью, критичностью, для реализации продуктивного типа – гибкостью и надситуативностью мышления, творчеством, для субъектно-ориентированного – должен быть мотивирован на саморазвитие, личностный рост, обладать рефлексивностью мышления.

5. Общей организационной рамкой субъектно-ориентированного педагогического процесса является открытое образование, в качестве основных признаков которого предлагаются следующие:

- цель – развитие субъектности и индивидуальности человека при активной его самореализации;
- учащийся, слушатель – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор, выстроив собственную деятельность;
- неограниченность временными и пространственными рамками;
- разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека.

6. Показана невозможность реализовать принципы открытого образования и неотъемлемый от него субъектно-ориентированный тип ПП в массовом обучении без широкого использования ИКТ, в частности, учебных е-ресурсов, электронных учебно-методических комплексов (е-УМК), программного обеспечения, включающего элек-

тронную библиотеку (например, САБ “ИРБИС”) и интегрированную образовательную среду (например, ИОС “Прометей”).

7. Формой реализации открытого образования предложено рассматривать e-learning (электронное обучение) как органичное сочетание его очной и виртуальной сторон, причем последняя позволяет привнести в обучение дистанционный и непрерывный характер.

8. В качестве обязательных методических условий открытого образования предложены составляющие электронного УМК (“гайд”, электронный учебник, “силлабус”), целью которого является стимулирование и поддержка самостоятельной работы студентов по всем фиксированным в исследовании шагам познавательной деятельности учащегося.

Заключение

Данная работа раскрывает теорию технологического проектирования педагогического процесса. Технологии рассмотрены в ней с позиции, интегрирующей естественнонаучный и гуманистический подходы, что означает построение их в соответствии с закономерностями педагогики, вариативным характером гуманитарных систем, учётом субъектной позиции ученика. Тезис о возможности гарантированного получения образовательного результата, понимаемого как определенный уровень опыта человека, является лейтмотивом проведенного исследования. Оно подтвердило основные положения гипотезы и позволило решить поставленные перед ним задачи.

1. В ходе исследования предложена трактовка понятия "**педагогическая технология**" как последовательность шагов субъектов педагогического процесса, реализация которых с высокой степенью гарантии формирует требуемый образовательный результат, что обеспечивается построением шагов с учётом педагогических закономерностей и фиксацией результатов в соответствии с м**оделью образовательного результата**, включающей четыре структурных элемента (знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления материализованных действий; опыт осуществления мыслительных действий; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности) и предполагающей пять уровней освоения элементов содержания образования (догматический, формальный, сущностный, творческий, субъектный), на каждом из которых наблюдается объединение элементов содержания образования в единое целое – целостный опыт, например, опыт творческой деятельности индивида как уровень развития опыта личности.

Выявлены следующие особенности педагогической технологии:

- чёткость и определённость в фиксации образовательного результата, под которым понимается совокупность освоенных человеком способов деятельности или его целостный опыт, а также критерии его достижения;
- пошаговая и формализованная структура (алгоритм), построенная на шагах деятельности обучающегося с учётом мотивирующих и поддерживающих её соответствующих действий педагога;
- указания на условия и границы реализуемости (требования к исходному состоянию обучающегося и масштабу технологии).

2. В результате исследования разработана **концепция вариативно-технологического подхода** к проектированию педагогического процесса, основанная на использовании уровневых общепедагогических технологий, учёте субъектной позиции ученика и базирующаяся на следующих положениях:

2.1. Основные составляющие педагогического процесса, зафиксированные в *метамодели педагогического процесса*: деятельность педагога, деятельность обучающегося, результат образования – связаны между собой в рамках типов педагогических процессов, что проявляется в уровневом соответствии следующих их содержательных компонентов: используемые методы обучения, классифицируемые по степени самостоятельности ученика;

активность познавательной деятельности обучающегося, характеризующаяся напряжённостью его интеллектуальных сил и отношением к самой деятельности; опыт осуществления освоенной деятельности или компетентность как образовательный результат.

2.2. *Общепедагогические технологии*, описывающие педагогические процессы различных типов, имеют уровневый характер, но единую структуру, включающую следующие элементы: результат образования, зафиксированный обобщённо как осваиваемый опыт, содержащий четыре элемента, имеющих свою специфику в зависимости от уровня сформированности; деятельность ученика, представленная этапами его деятельности или, в упрощенном варианте, сторонами активности познавательной деятельности учащегося (напряжённость интеллектуальных сил, отношение к процессу); деятельность педагога, выраженная в соответствующих данному типу методах обучения; способы интерпретации содержания учебного материала, имеющие уровневый характер; контролирующие процедуры, разбивающиеся на отслеживание выполнения учащимися ключевых для данного типа ПП этапов познавательной деятельности и контроль достигнутых образовательных результатов, проводимый по ключевому элементу содержания образования (опыта) или интегрально – по освоенному способу деятельности; условия применимости общепедагогической технологии, к которым относятся требования к базовому опыту обучающихся и минимальному циклу педагогического процесса, в котором реализуется данная технология.

2.3. Вариативно-технологический подход к проектированию педагогического процесса имеет следующие, выявленные нами *особенности*: понимание под результатом проектирования набора уточнённых под конкретные условия общепедагогических технологий; предоставление возможности согласованной постановки педагогом и учеником образовательных целей разного уровня в зависимости от образовательных потребностей и готовности учеников; возможность одновременной реализации различных общепедагогических технологий в образовательных траекториях отдельных обучающихся; широкая вариация используемых методов и приёмов обучения, средств представления содержания, форм контроля результатов с учётом индивидуальных предпочтений учащихся.

3. Описаны **общепедагогические технологии** всех типов педагогического процесса, имеющие инвариантную структуру, но отличающиеся друг от друга содержанием компонентов: деятельность педагога, деятельность ученика, результат образования, способы интерпретации учебного содержания, процедуры контроля и критерии сформированности результата, процедуры контроля выполнения этапов деятельности и условия применимости.

Общепедагогическая технология субъектно-ориентированного типа выражена в следующих технологических элементах:

- ключевой элемент образовательного результата – опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, проявляющийся в потребности в самореализации;

- содержательные компоненты деятельности обучающегося, в частности напряжённость интеллектуальных сил – самостоятельная постановка целей деятельности, чаще в кооперации с другими, а отношение к учению и образовательному процессу характеризуется единством жизни субъекта и образовательного процесса, в который он вовлечен;

- методы обучения как содержательный компонент деятельности педагога – разнообразные методы личностно-ориентированного образования, ведущими из которых являются совместные проекты, имеющие личностный смысл;

- интерпретация содержания учебного материала – эмоционально-насыщенные тексты, обращённые к чувству учащегося, постановка нравственных и эстетических

проблем, требующих личностного отношения, системы ценностей; поиск интересующего содержания в ответ на жизненные потребности учащегося;

- контролирующие процедуры – проверка выстроенности деятельности учащегося: обоснованность целей его деятельности, адекватность плана действий и выбранных средств, рефлексия;

- критерий достижения образовательного результата – освоение способа деятельности субъектного уровня, для которого характерна самостоятельная постановка цели и разработка проекта её достижения; контроль результата сориентирован на фиксацию сдвигов в личностной сфере обучающегося;

- минимальный цикл реализации субъектно-ориентированной общепедагогической технологии – решение практической задачи, имеющей личностный смысл (жизненной задачи).

4. В ходе исследования на основе вариативно-технологического подхода обоснована **технология проектирования педагогического процесса** различного типа, представленная следующими шагами:

- уточнение образовательного результата в форме *компетенций* определенного уровня;

- проектирование *познавательной деятельности ученика* как типового элемента одной из общепедагогических технологий, избранной на основе анализа требуемых компетенций;

- *подбор содержания* учебного материала как отражающего требуемый уровень образовательного результата и соответствующая его интерпретация;

- выбор *методов обучения*, адекватных желаемому уровню активности познавательной деятельности ученика;

- оценка *ограничений* применения данной технологии, накладываемых временными ресурсами, готовностью и заинтересованностью учеников, продумывание потенциальных выборов обучающимися *уровней изучения материала* и возможных индивидуальных маршрутов обучения;

- разработка *дидактического обеспечения* всех возможных траекторий изучения темы, приводящих к различным уровням образовательного результата, а также других составляющих учебно-методического комплекса, в частности руководств ученику по выполнению заданий;

- продумывание *мониторинга* процесса и результатов обучения.

Условиями эффективного применения вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса является проектирование технологий, являющихся конкретных выражением одной из общепедагогических технологий и соблюдение минимально необходимого цикла проектирования, соответствующего типу педагогического процесса.

- В процессе проведённого исследования **разработан методический инструментарий** описания опыта, оценки и проектирования педагогического процесса, основанный на ключевых с позиций вариативно-технологического подхода особенностях

педагогического процесса, позволяющий обеспечить высокую гарантию результата и включающий: технологию проектирования педагогического процесса; технологию проектирования учебно-методического комплекса с использованием электронных средств; методику анализа занятий; аппарат технологического описания педагогического опыта, включая критерии оценки его уровня.

1. Проведённая апробация концептуальных положений исследования на материале общего среднего, начального и высшего профессионального образования позволила:

- соотнести квалификационные характеристики выпускников профессиональных училищ с образовательными результатами различных типов педагогического процесса и применить вариативно-технологический подход к проектированию педагогического процесса в профессиональном образовании, адекватного различным ступеням профессиональной квалификации;

- использовать модель образовательного результата для разработки уровневых требований к компетенциям педагогов и руководителей учебных заведений различных квалификационных категорий, а также строить на её основе уровневых курсов повышения квалификации;

- применить общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса для реализации открытого образования с использованием ИКТ в форме e-learning;

- разработать на основе общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа концепцию образовательной программы лагеря личностного роста одарённых детей и методики составляющих её образовательных семинаров.

Разговор о технологиях в образовании будет незакончен без уточнения его социальных ориентиров. Опыт, формируемый в ходе реализации используемых общепедагогических технологий, в частности его эмоционально-ценностная составляющая, является ведущим фактором общей образованности. Личность, воспитанная в массовой школе, определяет и общество.

Вариант идеализированного социального устройства для западных государств и, возможно, для постсоветской России описан в концепции так называемого "открытого общества" К. Поппера[26]. Концепция имела целью подорвать живущий и побеждающий тоталитаризм, она не отождествляется с какой-либо конкретной политической или экономической системой и прекрасно вписывается в "устойчивое сообщество" как политически нейтральное устройство общества. По мнению Дж. Сороса[27], открытое общество представляет собой лишь концептуальную оболочку, которую нужно заполнить конкретным содержанием. Каждая страна заполняет ее собственным содержанием.

Открытое общество – социальная структура, которая ни за кем не признает монопольного права на истину. Такое общество объединяет самых разных людей с самыми разными точками зрения и интересами и полагает, что должны существовать институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии.

Чтобы понять, какие требования предъявляет открытое общество к системе образования, необходимо представить его концептуальную оболочку. Четкой фиксированности идей открытого общества, кроме нацеленности на идею свободы, нет; более того, некоторые ученые (например, М.В. Рац) полагают, что "*пере*определенность" для идеи открытого

[26] См.: Поппер, К. Открытое общество и его враги : в 2 т. – М. : Международный фонд "Культурная инициатива" ; Феникс, 1992.

[27] Сорос, Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности : пер с англ. – М. : ИНФРА-М, 1999.

общества опаснее, чем "*недо*определенность". Возможно, бóльшую ясность его понимания дает сопоставление со знакомым нам советским закрытым обществом.

Проблемным является и вопрос о социальной востребованности данного типа образования в современной России. По мнению Ю. Громыко, наша страна в настоящий период находится у развилки: либо мы продолжим идти в сторону экстенсивного развития, так называемой "ресурсной экономики", либо через создание "прорывных производств на основе взаимосвязи фундаментальной науки, образования и схем инновационной промышленности"[28] России удастся выйти на принципиально иной путь развития. Решающую роль здесь может сыграть образование, соответствующее передовым способам производств и бизнес-институтам.

Проблема состоит в том, что сейчас в стране эти институты нуждаются в самой серьезной модернизации, и приспосабливать уровень развития молодежи к их сегодняшним узким горизонтам и нуждам равносильно изничтожению национального потенциала. *Образование должно опережать* сложившуюся практику и возможности сегодняшнего общества и его институтов.

Мы не поднимаем вопрос о том, кто будет инвестировать в образование и на какие средства развивать опережающие подходы, мы ставим вопрос о принципиальном механизме образовательного процесса, позволяющем образованию быть опережающим. Ответ однозначен: подключить творчество к развитию производства можно, лишь включив в него субъектов творческой деятельности, способных не только творить на заданную тему, но и ставить новые задачи, предлагать новые подходы, привнести новый взгляд на состояние дел, "черпая из себя". Такими субъектами являются образованные в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса люди. Сам СОПП должен стать прорывным, а "идеология общественного компромисса и консенсуса" должна распространяться и на развивающую данный тип педагогическую практику.

Проведенное исследование не охватывает всех аспектов проблемы. Оно выявило ряд новых задач, составляющих перспективу исследования, в частности:

1. Решение вопроса о технологии восхождения учащегося от одного устойчивого уровня деятельности к другому (уточнение психологического механизма роста уровня образованности).

2. Анализ степени реализации технологии субъектно-ориентированного типа педагогического процесса в соответствующих практиках (технологии портфолио, дебатов, метод проектов и других) для возможной коррекции представленной технологии и акцентирования ключевых технологических аспектов в практике педагогов, их использующих.

3. Построение на основе теории общепедагогических технологий возможных траекторий личностного роста ученика и разработка организационно-педагогических решений их реализации.

4. Использование общепедагогических технологий в аспекте формирования личности как образовательного результата определённого уровня для социального проектирования.

[28] Громыко, Ю. Программа философско-антропологических исследований, обеспечивающих развитие практики развивающего образования : выст. на межд. конф. "Психология развития и развивающее образование", посвященной 75-летию В.В. Давыдова (15–16 сентября 2005 г.). – Режим доступа: http://obraz.mmk-mission.ru/pol/2005 1007-gromyko.html.

Библиография

1. Акбашев, Т.Ф. Проблемы проектирования социальной педагогики / Т.В. Акбашев // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования : тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. (Уфа, 17–18 мая 1989). – Уфа, 1989. – С. 6–10.

2. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997. – 216 с.

3. Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. / Ин-т педагогич. инноваций РАО. – М., 1994.

4. Альтшулер, Г.С. Алгоритм изобретения / Г.С. Альтшулер. – М. : Московский рабочий, 1973. – 296 с.

5. Альтшулер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.

6. Амонашвили, Ш.А. Игра в учебно-познавательной деятельности младших школьников / Ш.А. Амонашвили // Перспективы. – 1987. – № 1. – С. 82–93.

7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980.

8. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 606 с.

9. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональной системы / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 446 с.

10. Байбородова, Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л.В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с. – (Методика воспитательной работы).

11. Байбородова, Л.В. Освоение педагогами новых образовательных технологий / Л.В. Байбородова // Новые педагогические технологии в современной школе : матер. XI научно-практ. конф. / науч. ред. С.В. Столбунова. – Ярославль, 2005. – С. 4–12.

12. Байбородова, Л.В. Проектирование педагогической деятельности школы: Из опыта работы школы-комплекса № 87 г. Ярославля / Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова, М.И. Рожков. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1997.

13. Баташова, С.М. Подготовка студентов педвуза к профессиональной деятельности (при изучении педагогических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1998. – 188 с.

14. Батищев, Г. Три типа педагогики // Учительская газета. – 1988. – 14 апр.

15. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Батышев – М. : Транс-сервис, 1997. – 225 с.

16. Батышев, С.Я. История профессионального образования в России / С.Я. Батышев, А.М. Новиков; ред.: Е.Г. Осовский. – М. : Профессиональное образование, 2003. – 663 с.

17. Башарин, В.Ф. Опыт создания технологии обучения физике, обеспечивающей развитие творческой активности учащихся / В.Ф. Башарин, Д.П. Шигапова, Н.Г. Коган. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 35 с.

18. Башарин, В.Ф. Проблема лидерства в современной российской школе / В.Ф. Башарин // Реформирование российской экономики. – М., 1998. – С. 178–184.

19. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

20. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики : курс лекций / Д.А. Белухин. – Ч. 1. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 319 с.

21. Бережная, С.К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.К. Бережная. – Ярославль, 2000. – 18 с.

22. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

23. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.

24. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Ин-т профессионального образования Мин-ва образования России, 1995. – 336 с.

25. Беспалько, В.П. Программированное обучение. Дидактические основы / В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

26. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.

27. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.

28. Бестужев-Лада, И.В. К школе XXI века: Размышления социолога / И.В. Бестужев-Лада. – М. : Педагогика, 1988. – 255 с.

29. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / под ред. С.Р. Филоновича. – М. : ГУ-ВШЭ, 2004. – 690 с.

30. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

31. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 317 с.

32. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Дону : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1997. – 28 с.

33. Вентцель, К.Н. Деятельность учителя / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 3. – С. 1–10.

34. Вентцель, К.Н. Педагогика будущего / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 2. – С. 1–6.

35. Вентцель, К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагменты главы из рукописи "Религия творческой жизни") / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. Вып. 2. – М., 1993. – С. 2–9.

36. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / К.Н. Вентцель ; сост. Л.Д. Филоненко ; Ассоц. "Проф. образование". – М., 1993. – 171 с.

37. Вербицкий, А.А. Учебно-ролевая игра / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – №3 (39). – С. 129–142.

38. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1997. – 336 с.

39. Войдем в новую школу (Отчет о 3-й встрече педагогов-новаторов) // Учительская газета. – 1998. – 18 окт.

40. Волков, Г. Три лика культуры / Г. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1986. – 333 с.

41. Волков, Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 334 с.

42. Волков, И.П. Учим творчеству: Опыт работы учителя труда и рисования шк. № 2 г. Реутова Московской области / И.П. Волков. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1988. – 94 с.

43. Волков, И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения. Из опыта работы : книга для учителя / И.П. Волков. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

44. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

45. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6.

46. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев : Вища школа, 1986. – 200 с.

47. Гершунский, Б.С. Философия образования : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. уч. заведений / Б.С. Гершунский. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т : Флинта, 1998. – 428 с.

48. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированны образовательных концепций) / Б.С. Гершунский ; РАО, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.

49. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности : учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 2000. – 572 с.

50. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2001. – 480 с.

51. Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: монография / М.Т. Громкова. – М: ЮНИТИ-ДАНА: Законы и право, 2006. – 278 с.

52. Громыко, Ю. Программа философско-антропологических исследований, обеспечивающих развитие практики развивающего образования : выст. на межунар. конф. "Психология развития и развивающее образование", посвященной 75-летию В.В. Давыдова (15–16 сентября 2005 г.) : [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://obraz.mmk-mission.ru/pol/20051007-gromyko.html.

53. Громыко, Ю. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю. Громыко, В. Давыдов // Россия-2010. – 1993. – № 1. – С. 40–55.

54. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.

55. Гузеев, В.В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С.252–266.

56. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

57. Гузеев, В.В. От методик – к образовательной технологии / В.В. Гузеев // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 84–107.

58. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.

59. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

60. Гузеев, В.В. Развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1998. – 69 с.

61. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1995. – 135 с.

62. Гуманитарное образование в школах-гимназиях Санкт-Петербурга / под ред. О.Е. Лебедева. – СПб., 1999.

63. Гуревич, П.С. Философская антропология: опыт систематики / П.С. Гуревич // Вопросы философии. – 1995. – № 9. – С.92–102.

64. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.

65. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

66. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

67. Девяткина, Г.В. Проектирование учебно-технологических игр в процессе профессиональной подготовки учащихся в новых типах учебных заведений – лицеях : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1996. – 167 с.

68. Джонс, Д.К. Методы проектирования : пер. с англ. / Д.К. Джонс. – М. : Мир, 1986. – 326 с.

69. Дзуцев, Э.С. О педагогическом содержании категории "деятельность" / Э.С. Дзуцев // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 84–86.

70. Дидактика средней школы / под ред. М.А.Данилова, М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение 1975. – 303 с.

71. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студ. пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

72. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения : пер. с нем. / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.

73. Днепров, Э.Д. Школьная реформа между "вчера" и "завтра" / Э.Д. Днепров. – М. : РАО, 1996. – 432 с.

74. Днепров, Э.Д. Школа и общество / Э.Д. Днепров // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989.

75. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 1998.

76. Дулатова, А.Н. Чему учит учебник? / А.Н. Дулатова // Университетская книга. – 2007. – № 1. С. 28–31.

77. Дурылин, С. Педагогика творческой личности / С. Дурылин // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 8. – С. 61–92.

78. Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2004. – 352 с.

79. Загвязинский, В.И. Методологические проблемы проектирования региональных образовательных систем / В.И. Загвязинский // Вестник ТГУ. – 1999. – № 3.

80. Загвязинский, В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике / В.И. Загвязинский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвуз. сб. науч. трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 24–35.

81. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

82. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук / Е.С. Заир-Бек. – СПб, 2005. – 140 с.

83. Зайцев, В.В. Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции / В.В. Зайцев. – Волгоград : Перемена, 1998. – 382 с.

84. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 418 с.

85. Захарова, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование : учебное пособие / Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н.Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 136 с.

86. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. –№ 2(14).

87. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

88. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – Режим доступа к электронной версии: http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758.

89. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. – М., Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

90. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

91. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

92. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю. Б. Зотов ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Просвещение, 1983. – 143 с.

93. Иванов, И.П. Методика коммунистического воспитания : кн. для учителя / И.П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 143 с.

94. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.А. Ильев. – М. : Аспект Пресс, 1993. – 127 с.

95. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1968. – 302 с.

96. Ильин, В.С. Формирование личности школьника. Целостный процесс / В.С. Ильин. – М. : Педагогика. 1984. – 144 с.

97. Ильин, Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования : [Электронный ресурс] / Г.Л. Ильин // Сайт Алтайск. краевого ин-та повышения квалификации работников образования. – Режим доступа: http://www.akipkro.ru/books/vopr_psi/ilin.txt .

98. Ильин, Г.Л. Философия и история образования / Г.Л. Ильин. – М. : ИЦПКПС, 1999.

99. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 290 с.

100. Использование системы мониторинга для управления НПО в условиях рынка : рук-во для работников управления ПО и администрации профессиональных учебных заведений / под ред. М.И. Иродова. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ин-т педагогики и психологии, 1999. – 43 с.

101. Казакова, А.Г. Педагогика средней профессиональной школы : методическое пособие для руководителей и преподавателей средних специальных учебных заведений / А.Г. Казакова. – М., 2004. – 320 с.

102. Казакова, Е.И. Социальные эффекты и последствия образовательных проектов в регионах / Е.И. Казакова. – СПб., 2000.

103. Калинина, А.М. Занятия по новой педагогической технологии / А.М. Калинина // Математика в школе. – 1999. – № 3. – С. 35–38.

104. Калуве, Л., де. Развитие школы: модели и изменения / Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри; пер. с англ. Е.Н. Максимовой – Калуга: Калужский ин-т социологии, 1993. – 240 с.

105. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики / И.М. Кантор. – М. : Педагогика, 1980. – 158 с.

106. Капра, Ф. Уроки мудрости : пер. с англ. / Ф. Капра. – М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. – 318 с.

107. Каптерев, П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 258–269.

108. Кваша, Б.Ф. Ценность творческой акме : учебное пособие / Б.Ф. Кваша, А.А. Сорокин. – СПб. : Академия акмеологических наук, 1996. – 304 с.

109. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 233 с.

110. Кларин, Н.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / Н.В. Кларин. – М. : Народное образование, 1989. – 80 с.

111. Клочков, И.Д. Подготовка рабочих широкого профиля в средних профтехучилищах / И.Д. Клочков. – М. : Педагогика, 1979. – 190 с.

112. Ковалева, Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т.М. Ковалева. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 255 с.

113. Ковалева, Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии / Т.М. Ковалева // Основные тенденции развития современного образования : матер. междунар. научно-практ. конф. – М. : ИТОиП РАО, 2002.

114. Ковалева, Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики / Т.М. Ковалева // Тьюторство: концепции, технологии, опыт : юбил. сб., посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, 2005.

115. Ковалева, Т.М. Школа-лаборатория / Т.М. Ковалева ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 1998. – 123 с.

116. Козлов, В.В. Истоки осознания. Теория и практика интегративных психотехнологий / В.В. Козлов ; Междунар. акад. психолог. наук. – Минск, 1995. – 304 с.

117. Козлов, Н. Как относиться к себе и людям, или практическая психология на каждый день / Н. Козлов. – М. : Новая школа, 1993. – 318 с.

118. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

119. Коротов, В. Как спланировать учебные занятия / В. Коротов // Сельская школа. – 1998. – № 4. – С. 42–50.

120. Косоурихина, А.В. Дидактическое обеспечение подготовки по профессиям разных ступеней квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Косоурихина. – Ярославль, 2006. – 21 с.

121. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

122. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 864 с.

123. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.Г. Кречетников. – Ярославль, 2003. – 39 с.

124. Кригер, Л.А. Педагогические условия реализации многоступенчатого начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Кригер. – Ярославль, 2005. – 18 с.

125. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование : учеб. пособие к спецкурсу / Е.А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 1998. – 106 с.

126. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общ-во России, 2001. – 224 с.

127. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.

128. Кустов, Л.М. Понятийный аппарат личностно-ориентированной модели начального профессионального образования / Л.М. Кустов, Н.В. Кустова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2.

129. Ланда, А.С. Педагогика / А.С. Ланда, П.А. Жильцов, П.П. Щерба. – М. : Педагогика, 1973. – 257 с.

130. Лебедев О.Е. Качество школьного образования. – СПб, 2008.

131. Левина, М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина ; М-во образования Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т ; М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последиплом. образования. – Минск, 1998. – 344 с.

132. Левитес, Д. Педагогическое насилие / Д. Левитес // Народное образование. – 1998. – № 1. – С. 59–65.

133. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структуры, перспективы / В.С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 1991. – 223 с.

134. Лейбович, А.Н. Научно-педагогические основы формирования государственного стандарта профессионального образования: дис. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук / А.Н. Лейбович. – М., 1995. – 60 с.

135. Лейбович, А.Н. Структура и содержание государственного стандарта ПО. – М. : ИРПО, 1996. – 228 с.

136. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.

137. Леонтьев, А.Н. Принципы воспитания в образовательной системе “Школа 2100” / А.Н. Леонтьев // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 40–52.

138. Леонтьева, О. Как сделать современное образование продуктивным? / О. Леонтьева // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 91–96.

139. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 139 с.

140. Лернер, П.С. Подготовка кадров для перспективного производства: (Инж.-пед. аспекты) / П.С. Лернер. – М. : Высшая школа, 1989. – 133 с.

141. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе изучения истории : пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

142. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

143. Любарский, Г. Образование / Г. Любарский // Знание – сила. – 1993. – № 10. – С.48–67.

144. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1968. – 359 с.

145. Макаров, С.И. Методические основы создания и применения образовательных электронных изданий (на примере курса математики) : дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Макаров. – М., 2003. – 242 с.

146. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Прогресс : Культура, 1993. – 352 с.

147. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

148. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 170 с.

149. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.

150. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

151. Методические рекомендации по комплексному совершенствованию воспитательной работы / авт.-сост. И.П. Иванов [и др.] ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1988. – 39 с.

152. Методические рекомендации по организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса развивающего типа в профессиональном учебном заведении на основе педагогической технологии / под ред. С.К. Бережной. – Ярославль : Институт педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. – 54 с.

153. Методические рекомендации по осуществлению учебно-воспитательного процесса на разных ступенях профессионального образования / под ред. А.В. Косоурихиной ; науч. рук. В.В. Юдин. – Ярославль, 1998. – 78 с.

154. Методологические основы проектирования интенсивных технологий профессионального обучения : сб. науч. тр. / отв. ред. А.П. Беляева ; АПН СССР, НИИ проф.-техн. образования. – СПб., 1992. – 79 с.

155. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.

156. Модель профессионального образования Ярославской области в период перехода к рыночной экономике. Ч. I: Общее устройство : отчет по НИР / под ред. В.В. Юдина. – Ярославль : Комитет проф. образования Департамента образования Яросл. области, 1993. – 108 с.

157. Модель профессионального образования Ярославской области в период перехода к рыночной экономике. Ч. II: Опыт: отчет по НИР / под ред. В.В. Юдина. – Ярославль: Комитет проф. образования Департамента образования Яросл. области, 1995. – 76 с.

158. Модель функционирования системы НПО в социально-экономических условиях рынка / под ред. В.В. Юдина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1998. – 146 с.

159. Моисеев, А.М. Давайте проектировать системы управления! / А.М. Моисеев // Частная школа. – 1997. – № 5. – С. 88–101; 1997. – № 6. – С. 75–89.

160. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М. : ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.

161. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

162. Муравьева, Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. ... д-ра пед. наук / Г.Е. Муравьева. – Шуя, 2003. – 400 с.

163. Никитин, Б.П. Наши уроки / Б.Н. Никитин, Л.А. Никитина. – 2-е изд., доп. – СПб. : Лениздат, 1992. – 235 с.

164. Никифоров, В.И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям : учебное пособие / В.И. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 144 с.

165. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) / А.М. Новиков. – 2-е изд., доп. – М. : АПО РАО, 1998. – 134 с.

166. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования: Полемические размышления / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 256 с.

167. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

168. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышен. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

169. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – 113 с.

170. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / ред. кол.: В.И. Бородулин [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 911 с.

171. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи: всерос. социол. исслед., диагностика новых мотиваций молодежи, целевые программы воспитания, эксперименты и опыт / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко ; Рос. акад. образования, Отд-ние проф. образования ; Федер. агентство по образованию, Ин-т развития проф. образования. – М. : Изд. отдел НОУ ИСОМ, 2005. – 191 с.

172. Нойман, В. Основные этапы урока / В. Нойман // Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С. 55–87.

173. Нордстрем, К. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале. – 5-е изд. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 280 с.

174. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Дону : РАО, Юж. отд-ние, 1995. – 215 с.

175. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.

176. Окунев, А. Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. Окунев. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 444 с.

177. Опенков, М. Неявное знание, или “повивальное” искусство учителя / М. Опенков // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 125–127.

178. Организация обучения старшеклассников сельских школ по индивидуальным планам : метод. рекомендации для пед. работников / под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль, 2006. – 116 с.

179. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : специализированный учебный курс / С.А. Щенников [и др.]. – М. : Изд. дом “Обучение – Сервис”, 2004. – 608 с.

180. Основы открытого образования / отв. ред. В.И. Солдаткин. – Т. 2 / Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 680 с.

181. Особенности организации методической работы с педагогами, реализующими разные типы УВП : метод. рекомендации / под ред. Л.А. Шишковой ; науч. рук. В.В. Юдин. – Ярославль, 2000. – 37 с.

182. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом : пособие для работников органов управления образованием и образовательных учреждений / под ред. Ю.С. Алферова и В.С. Лазарева. – М. : Российское педагогическое агентство,1997. – 146 с.

183. Пахомов, Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Культура, образование, развитие индивида / отв. ред. Ф.Т. Михайлов ; АН СССР, Институт философии ; Исслед. центр по управлению качеством подготовки специалистов. – М., 1990. – С. 6–19.

184. Педагог: наука, технология, практика [Электронный ресурс]. – Электрон. журн. – 1996. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/title.html.

185. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общ-во России, 1998. – 640 с.

186. Педагогика жизни: сб. статей / под ред. Т.Ф. Акбашева. – Уфа: БГПУ, 1989. – 97 с.

187. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебное пособие / под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 1998. – 512 с.

188. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для студ. вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

189. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования: (На прим. курса математики для дошк., нач. шк. и 5–6 кл. сред. шк.) : монография / Л.Г. Петерсон. – М. : Школа, 2001. – 255 с.

190. Петровский, А.В. Новое педагогическое мышление / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

191. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

192. Погружение – методика будущего / отв. ред. и состав. А.Н. Тубельский. – М. : Парсифаль (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1999. – 304 с.

193. Полат, Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения / Е.С. Полат // Открытое образование. – 2005. – № 3. – С. 71–76.

194. Политехнический словарь / гл. ред. И.И. Артоболевский. – М. : Советская энциклопедия, 1977. – 608 с.

195. Полнотекстовые базы данных в образовательном процессе : рекомендации и справочные материалы / Ю.В. Соколова, В.В.Юдин [и др.] ; сост. О.А. Шарова ; под. ред. Ю.В Соколовой. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2006. – 52 с.

196. Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Ярославской области (перераб. и доп.) / сост. Т.В. Пушкина, Т.И. Андрианова ; под ред. В.И. Рыбаковой. – Ярославль, 1995.

197. Положение об аттестации педагогических и руководящих работников профессионального образования / сост. С.К. Бережная. – Ярославль, 1995.

198. Поппер, К. Объективное знание: Эволюционный подход / К.Р. Поппер; пер. с англ. Д.Г. Лахути; отв. ред. В.Н. Садовский. – М. : УРСС, 2002. – 381 с.

199. Поппер К. Открытое общество и его враги : в 2 т. / пер. с англ. под общей ред. [и с предисл.] В.Н. Садовского. – М. : Междунар. фонд "Культурная инициатива" : Феникс, 1992.

200. Практика внедрения индивидуально-ориентированной системы обучения (по матер. краевой научно-метод. Конф.). – Красноярск : РИО КГПУ, 2001. – 132 с.

201. Практикум по методике обучения : метод. указания / сост. В.В. Юдин, А.В. Косоурихина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 20 с.

202. Практикум по профессиональной педагогике : метод. указания для студентов специальности 03.05.00 "Профессиональное обучение" / сост. В.В. Юдин, А.В. Косоурихина ; Яросл. гос. техн. ун-т. – Ярославль, 1999. – 20 с.

203. Пригожин, А.И. Социология организации / А.И. Пригожин. – М. : Наука, 1980. – 257 с.

204. Пригожин, И. Время, структура и флуктуации [Электронный ресурс] // Успехи физических наук. – 1980. – № 6. – Режим доступа к электронной версии: http://ufn.ru/ru/articles/1980/6/a/.

205. Прикот, О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Прикот. – СПб., 1997. – 303 с.

206. Примак, Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Примак. – М. : Политиздат,1987. – 286 с.

207. Проблема развития человека в процессе обучения. – Казань : МНО РТ, 1997 – 65 с.

208. Программа курса "Педагогическая технология" / сост. А.В. Косоурихина ; науч. рук. В.В. Юдин. – Ярославль : Яросл. гос. техн. ун-т, 2001.

209. Проектирование деятельности педагогических колледжей : метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – Казань : ИСПО РАО, 2002. – 140 с.

210. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : СПбГУ, 1991. – 152 с.

211. Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

212. Пырский, А.М. Научно-практические основы разработки и внедрения интегративной системы педагогических технологий в высшем военном учебном заведении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Пырский. – СПб., 1999. – 39 с.

213. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 37 с.

214. Рахлевская, Л.К. Теория и практика курсов человековедческого цикла в структуре педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / Л.К. Рахлевская. – Ярославль, 1999.

215. Рац, М.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании / М.В. Рац // Вопросы философии. – 1996. – № 9.

216. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области: науч.-метод. пособие / науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 149 с.

217. Решетников, П.Е. Технология профессионально-личностного развития будущих родителей: Опыт проектирования и экспериментальной апробации технологической образовательной системы / П.Е. Решетников. – М. ; Белгород : Везелица, 1998. – 335 с.

218. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Прогресс-Универс, 1994. – 479 с.

219. Рожков М.И. Концепция экзистенциональной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4.

220. Розин, В. М. Философия образования : дополн. учеб. пособие по курсу “Философия” / В.М. Розин, С.К. Булдаков ; Ун-т Рос. акад. образования ; Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 1999. – 283 с.

221. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

222. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

223. Руководство по оценке трудоемкости дисциплин в зачетных единицах (кредитах) и расчету образовательного рейтинга студентов / под ред. В.В. Юдина ; Международный университет бизнеса и новых технологий. – Ярославль, 2005. – 27 с.

224. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г.Н. Джибладзе. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1.

225. Саламатов, Ю.П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества : кн. для учителя / Ю.П. Саламатов. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.

226. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование. 1998. – 255 с.

227. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации : пер. с англ. / П. Сенге. – М. : ЗАО “Олимп–Бизнес”, 2003. – 408 с.

228. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : монография / Н.К. Сергеев. – СПб. ; Волгоград : Перемена, 1997. – 165 с.

229. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

230. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 164 с.

231. Сетевое открытое образование / сост. Т.М. Ковалева. – М. : Эврика, 2003. – 112 с.

232. Сибирская, М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб., 1998. – 357 с.

233. Силайчев, П.А. Детерминанты технологической системы специальной подготовки (на примере инженерно-педагогического образования) / П.А. Силайчев. – М. : Педагогика – Пресс, 2002. – 344 с.

234. Скаткин, М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы / М.Н. Скаткин. – М. : Знание, 1971. – 56 с.

235. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.

236. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.

237. Скок, Г.Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : учебное пособие / Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 96 с.

238. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

239. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.

240. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М. : Школа-пресс, 2000. – 360 с.

241. Смирнов, И.П. Современный учащийся НПО : (Всерос. социол. исслед.) / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко ; Акад. проф. образования. – М. : АПО, 2002. – 45 с.

242. Смирнов, И.П. Человек. Образование. Профессия. Личность / И.П. Смирнов. – М. : Граф-пресс, 2002. – 419 с.

243. Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие “ИНЭК”, 2007. – 300 с.

244. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 1600 с.

245. Современный словарь иностранных слов / Изд-во “Рус.яз.”. – М. : Рус. яз., 1993. – 740 с.

246. Соколов, Б.А. К проблеме критериев оценки творческих способностей обучаемых / Б.А. Соколов // Проблемы программированного обучения. – Владимир : ВГПИ, 1983.

247. Соколов, Б.А. Методические основы преподавания машиностроительных дисциплин / Б.А. Соколов. – М. : Высшая школа, 1981. – 188 с.

248. Соколов, Б.А. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках спец. технологии : метод. указ. / Б.А. Соколов, В.В. Юдин. – М. : ВНМЦ ПТО, 1985. – 24 с.

249. Солянкина, Н.Л. Мониторинг учебных достижений учащихся 4-6-х классов: опыт исследования / Н.Л. Солянкина // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С.73–78.

250. Сорос, Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности : пер с англ. – М. : ИНФРА-М, 1999. – XXVI, 262 с.

251. Социально–психологические проблемы развития личности : тез. докл. Всеросс. науч. интернет-конф. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 64 с.

252. Стайнов, Г.Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин : монография / Г.Н. Стайнов. – М. : Педагогика-Пресс, 2002. – 200 с.

253. Стандарты профессионального образования зарубежных стран / под ред. Н.М. Казакевича. – М. : ИПО, 1993. – 43 с.

254. Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска: На материале экспериментального курса “Философия и история образования” : учеб. пособие / А.М. Саранов и [др.] ; Волгоград. гос. пед. ун-т. Каф. педагогики, Центр пед. инноваций. – Волгоград : Перемена, 1998. – 245 с.

255. Степанова, Т.А. Мониторинговые исследования в НПО / Т.А. Степанова, М.И. Иродов // Профессиональное образование. – 1998. – № 7–8. – С. 18–19.

256. Степанова, Т.А. Управление НПО на основе данных мониторинга / Т.А. Степанова, О.Ф. Рожкова, М.И. Иродов // Профессиональное образование. – 2000. – № 11. – С.10–12.

257. Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования / под ред. В.В. Рябова. – М. : МГПУ, 2003. – 206 с.

258. Суд над системой образования. Стратегия и будущее / под ред. У.Д. Джонсона. – М. : Педагогика,1991. – 264 с.

259. Сундукова, Э.И. Проектирование образовательных программ как способ индивидуализации обучения учащихся : дис. . . . канд. пед. наук / Э.И. Сундукова. – Оренбург, 1997. – 179 с.

260. Суртаева, Н.Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин) : дис. . . . д-ра пед. наук / Н.Н. Суртаева. – М., 1995. – 341 с.

261. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогику : пособие для педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук ; Ассоц. “Професс. образование”. – М., 1991. – 184 с.

262. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань : Дом печати, 1998. – 112 с.

263. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 132 с.

264. Талызина, Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1977. – № 1.

265. Талызина, Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний: Практические основы / Н.Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

266. Тарасюк, О.В. Формирование у студентов профессионально-педагогического вуза умений проектирования учебных занятий : дис. ... канд. пед. наук . – Екатеринбург, 1999. – 198 с.

267. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

268. Теория и практика личностно ориентированного образования : "Круглый стол" / Е.В. Бондаревская [и др.] // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72–80.

269. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высших пед. учебных заведений /под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

270. Теплов, Б.М. Проблемы узкой направленности (Сальери) // Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. – Т. 1. – М. : Педагогика. 1985.

271. Технологии открытого образования : сб. науч.-метод. матер. Моск. открытого образовательного проекта / под ред. Н.П. Дерзковой. – М. : АПКиПРО, 2002. – 88 с.

272. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 542 с.

273. Трунова, И.В. Организационно-педагогические условия стратегического планирования развития профессионального училища : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Трунова. – Ярославль, 2002. – 17 с.

274. Тубельский, А. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному / А. Тубельский // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 71–78.

275. Усков, В.Л. Дистанционное образование: организационные, технологические и финансовые аспекты / В.Л. Усков, М. Ускова ; Университет Цинциннати, Кафедра компьютер. и информ. технологий. – Цинциннати (США). – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/it/99/1-99/inftech.html.

276. Учитель, который работает не так: опыт развития индивидуальных учеников и учителей в массовой школе / под ред. А.Н. Тубельского. – М. : Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики, 1996. – 336 с.

277. Ушаков, К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К.М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2004. – 191 с.

278. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1907. – 495 с.

279. Федорова, О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О.Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 184 с.

280. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.

281. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

282. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб.пособие для студ. высш.учеб. завед / Ю.Г.Фокин. – М.: Издательский центр “Академия” ., 2006. – 240 с.

283. Фоминых, И.А. Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Фоминых. – Йошкар-Ола, 2004.

284. Фомичева, И.Г. Философия образования: Некоторые подходы к проблеме / И.Г. Фомичева ; Рос. гуманит. науч. фонд. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 144 с.

285. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

286. Хакен, Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен ; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М. : Мир, 1991. – 240 с.

287. Хакен, Г. Тайны восприятия: Синергетика как ключ к мозгу / Г. Хакен, М. Хакен-Крелль ; пер. с нем. А.Р. Логунова. – Ижевск : Ин-т компьютер. исслед., 2002. – 271 с.

288. Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М. ; Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2003. – 320 с.

289. Харламов, И. Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – 4-е изд. – М. : Гардарики, 2004. – 520 с.

290. Целостный подход к учебно-воспитательному процессу : сб. науч. тр. – Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1984. – 176 с.

291. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / О.И. Генисаретский [и др.] ; Рос. акад. наук, Ин-т человека. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 173 с.

292. Чернилевский, Д.В Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования / Д.В. Чернилевский, В.Б. Моисеев ; Моск. гос. индустр. ун-т. – М. : МГИУ, 2002. – 145 с.

293. Чернова, Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе : учебное пособие / Ю.К. Чернова. – Тольятти : ТолПИ, 1992. – 121 с.

294. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 152 с.

295. Чудновский, В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э. Чудновский. – М. : Знание, 1986. – 79 с.

296. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

297. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М. : Магистр, 1996. – 102 с.

298. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.

299. Шапоринский, С.А. Вопросы теории производственного обучения: Профпедагогика / С.А. Шапоринский. – М. : Высшая школа, 1981. – 208 с.

300. Шарипов, Е. Читаем “по Зайцеву” / Е. Шарипов // Частная школа. – 1995. – № 3.

301. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – Архангельск : Сев.-Зап. КН. изд-во, 1990. – 384 с.

302. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С.Т. Шацкий ; сост. Л.Н. Скаткин [и др.]. – М. : Педагогика, 1980.

303. Шепель, В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. Управленческая гуманитарология / В.М. Шепель. – М. : Финансы и статистика, 1992. – 237 с.

304. Шереги, Ф.Е. Социология образования: прикладной аспект / Ф.Е. Шереги, В.Г. Харчева, В.В. Сериков. – М. : ЮРИСТЪ, 1997. – 304 с.

305. Шишкова, Л.А. Разработка мероприятий, необходимых для открытия новой профессии в ПУ : дипломная работа / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ин-т психологии и педагогики. Спецфакультет менеджеров образования. – Ярославль, 1996.

306. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – М. : АСТ, 1991. – 1376 с.

307. Штейнер, Р. Сочинения. Т. 1. Теософия / Р. Штейнер. – Пенза : Каталог, 1991. – 319 с.

308. Штейнер, Р. Духовное обновление педагогики / Р. Штейнер ; пер. с нем. Д. Виноградова. – М. : Парсифаль, 1995. – 256 с.

309. Шукшунов, В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятышев, Л.И. Романкова // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С 55–68.

310. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

311. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр “Эксперимент”, 1993.

312. Щедровицкий, П. С чем войдем в XXI век? / П. Щедровицкий, М. Хромченко // Знание – сила. – 1991. – № 7.

313. Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

314. Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога / М.П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с.

315. Щукина, Г.В. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.В. Щукина. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

316. Щуркова, Н.Е. От педагогической “мистерии” к профессионализму, или Ода технологии / Н.Е. Щуркова // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 43-46.

317. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общ-во России, 2002. – 224 с.

318. Электронное обучение. Рекомендации руководителям библиотечных и информационных служб / под ред. М. Меллинг ; пер. с англ. Н.А. Багровой, К.Э. Корбут ; науч. ред. пер. Я.Л. Шрайберг. – М. : Омега-Л, 2006. – 216 с.

319. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

320. Юдин, В.В. Где искать педагогические основы E-learning? В защиту дидактики / В.В. Юдин // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С. 4–9.

321. Юдин, В.В. Использование медитативных занятий в целях образования личности / В.В. Юдин, М.М. Кашапов // Из хаоса в космос : сб. по материалам междунар. фестиваля “Тело. Дыхание. Дух” / под ред. В.В.Козлова. – М., 1995. – С. 108–113.

322. Юдин, В.В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В.В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 37–45.

323. Юдин, В.В. О понятии “задача” в методике обучения / В.В. Юдин // Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов : межвуз. сб. – Ростов н/Дону, 1984. – С. 116–121.

324. Юдин, В.В. Педагогическая технология / В.В. Юдин // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 19–23.

325. Юдин, В.В. Педагогическая технология. Ч. 1 : учебное пособие В.В. Юдин. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1997. – 48 с.

326. Юдин, В.В. Педагогические средства реализации стандарта профессионального образования : метод. пособие / В.В. Юдин, А.В. Косоурихина, С.И. Менакерман. – Ярославль, 1998. – 41 с.

327. Юдин, В.В. Применение технических и технологических задач в преподавании машиностроительных дисциплин : учебно-метод. пособие / В.В. Юдин. – Ярославль: изд-во ЯПИ, 1981. – 30 с.

328. Юдин, В.В. Руководство по разработке учебно-методических комплексов с использованием современных компьютерных средств / В.В. Юдин, К.В. Сапегин. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2006. – 47 с.

329. Юдин, В.В. Сколько технологий в педагогике? / В.В. Юдин // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 34–40.

330. Юдин, В.В. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся средних ПТУ: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Юдин – М. : НИИТОПО, 1983.

331. Юдин, В.В. Элементы содержания образования и уровни их усвоения / В.В. Юдин // Совершенствование технологии обучения в профессиональных учебных заведениях : сб. науч. тр. / МИИСП им. В.П. Горячкина. – М., 1992. – С. 84–94.

332. Юдин, В.В. Элементы содержания образования как единое целое / В.В. Юдин // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. – Волгоград : ВГПИ, 1986.

333. Юдин, В.В. Этапы учебной деятельности интерпретирующего уровня / В.В. Юдин // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования : тез. докл. / Башк. гос. пед. ин-т. – Уфа, 1989. – С.64–66.

334. Юсупов, В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : автореф. дис. . . . д-ра пед. наук / В.З. Юсупов. – Ярославль, 1999. – 42 с.

335. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 128 с.

336. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с.

337. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования : пер. с польск. / Ф. Янушкевич. – М. : Высшая школа, 1986. – 133 с.

338. Ярмахов, Б. Парадоксы школьного пространства / Б. Ярмахов // Первое сентября. – 1997. – 26 апр.

339. Ярулов, А. О внедрении индивидуально-ориентированной системы обучения (ИОСО) в образовательных учреждениях Красноярского края: (по матер. краевой научно-метод. конф.) / А. Ярулов. – Красноярск : РИО КГПУ, 2001. – 132 с.

340. A Theory of Education / by J.D. Novak. – L. : Cornell University Press, 1977.

341. Ausubel, D.P. Educational Psychology. A cognitive view / D.P. Ausubel, J.D. Novak, H. Hanesian. – N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1978.

342. Bloom, B.S. Human Characteristics and School Learning / B.S. Bloom. – N.Y., 1976.

343. Calkins, R.P. The scientific investigation of creativity: What should we study? / R.P. Calkins, L. Welkowitz // Education al perspectives. – Honolulu, 1984. – Vol. 15. – № 3.

344. Dave, R.Q. Development in Educational Technology / R.Q. Dave. – New Delhi, 1973.

345. Flitner, W. Sistematische Pedagogik / W. Flitner. – Breslau, 1993.

346. Gould, C. From the dialectic of questions to social critique / C. Gould // Philosophy and Education. – 1976. – Vol. VI, № 1.

347. Gowan, J.C. Creativity: it's Educational implications / J.C. Gowan. – N.Y. : John Wiley, 1967. – 336 p.

348. Hannabuss, S. Knowledge paradigms and change / S. Hannabuss // Intern. J. of sociology at social policy. – Hull, 1988. – Vol. 8. – № 1.

349. Hausman, C.R. Criteria of creativity / C.R. Hausman // The Concept of Creativity in Science and Art / ed. by D. Dutton and M. Krausz. – The Hague: Martinus Nijhoff, 1981.

350. Inteligence Development Diagnostic Test / Shibata Yoshimatsy and others. – Tokyo : Todai, 1988.

351. Isaksen, S.G. Curriculum planning for creative thinking and problem solving / S.G. Isaksen, S.J. Parnes // J. of creative behavior. – Buffalo, 1985. – Vol. 1.

352. Klaus, W.H. Self esteem in open and traditional classrooms / W.H. Klaus // Journal of Educational Psychology. – 1978. – Vol. 70.

353. Model of Teaching. – New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1980.

354. Rowntree, D. Learn How to Study : A Programmed Introduction to Better Study Techniques / D. Rowntree. – L. : Macdonald & Jane's, 1976.

355. Sakamoto, T. Educational Technology in Japan / T. Sakamoto // Educational Technology Res. (Tokyo). – 1987. – № 10. – P. 1–11.

356. Shorter, E. The Making of modern family / E. Shorter. – N.Y., 1975.

357. Simone, D.V. Education for Innovation / D.V. Simone. – Oxford : Pergamon Press, 1968. – 180 p.

358. Torrance, E.P. The Search for Satory and Creativity / E.P. Torrance. – Buffalo ; N.Y. : Creative Education Foundation, 1979.

359. Torrance, P. Creative behaviour / P. Torrance. – N.Y., 1973.

Глоссарий

Активность (учения) – основная характеристика познавательной деятельности ученика, включающая две стороны: напряженность интеллектуальных сил и отношение к процессу (Т.И. Шамова[1]), а также сторону практической направленности, важную в профессиональном обучении (В.В. Юдин[2]).

Воспитание (в широком смысле слова) – процесс развития личности под воздействием обучения и воспитания в узком смысле слова. Под последним понимается целенаправленный и систематизированный процесс формирования личности, соответствующей социально-культурным ценностям общества.

Педагогический процесс и воспитание в широком смысле слова являются синонимами, охватывают деятельность педагога и воспитанника в трех составляющих процесса: обучении, воспитании и развитии.

Выбор – обязательный элемент организации образовательного процесса в соответствии с гуманистическим подходом, требующим от человека позиции самоактуализирующегося субъекта деятельности.

Гарантия (от фр. garantie) – обеспечение, ручательство[3].

Деятельность – 1) в философско-логическом аспекте – целенаправленное изменение и преобразование человеком природной и социальной действительности (В.В. Давыдов[4]); 2) в педагогическом аспекте – динамическая система взаимодействия субъекта с миром, имеющая операционную структуру (мыслительные действия и действия с предметами или их аналогами) и неразрывно связанная со своими содержательной и эмоционально-ценностной сторонами.

Различают следующие уровни деятельности: несформированная; формально-репродуктивная; сущностно-репродуктивная; продуктивная; деятельность субъектного уровня.

Закон – объективные существенные незыблемые отношения, связи между явлениями, сторонами процесса (компонентами педагогического процесса).

Закономерность – устойчивые, часто повторяющиеся отношения, связи, “выражение действия законов в конкретных условиях”[5].

Интегральные технологии – технологии, описывающие систему работы педагога в масштабах занятия или изучения темы, вбирающие в себя все генеральные психолого-педагогические идеи построения образовательного процесса (дифференцированное обучение, концепция укрупненных дидактических единиц, концепции ведущей деятельности и мотивации подростков в групповой деятельности), а также применение ИКТ (информационно-коммуникационных технологий).

Достижение результата обеспечивается контролем огромного количества изменчивых факторов учебного процесса, что объясняет стохастический характер интегральных тех-

[1] Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982.

[2] Юдин, В.В. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся средних ПТУ: дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИТОПО, 1983.

[3] Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : Астрель : АСТ, 2000.

[4] Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996.

[5] Педагогика : учебное пособие для студ. пед. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 195.

нологий. Частным их случаем является ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе)[6].

Когитальное мышление – мышление, акцентирующее личностный *смысл* осуществляемой деятельности, делающее человека "способным к эмоциональному, смысловому, ценностному предвосхищению своих усилий и своих результатов"[7].

Компетентность – выраженность у конкретного человека какой-то *компетенции,* овладение ею.

(Частица "-ность" в русском языке означает степень овладения определенным качеством, например: внимание – внимательность, сведения – осведомлённость.)

Компетенция – форма, в которой предстает *образовательный результат: освоенные способы деятельности,* или просто *опыт.*

Понятие "компетенция" шире понятий "знания, умения, навыки", причем не является их суммой, т.к. включает все стороны деятельности: и знаниевую, и операционально-технологическую, и мотивационную. Поэтому компетенция означает *оспособленность*, реальное владение методикой, личностную и интеллектуальную готовность, возможность справиться с данной профессиональной задачей. Компетенция формулируется через задание, к решению которой должен быть готов человек.

Кооперация – паритетное взаимодействие личностей в процессе решения общей задачи.

Культура – "это, прежде всего, совокупность процессов материальной и духовной *деятельности*, выработанных человечеством, которая может быть усвоена личностью и стать ее достоянием"[8].

Личностно ориентированное образование (ЛОО) – системная организация педагогического процесса, приоритетом которой является развитие личности, поддержка индивидуальности посредством создания стимулирующего образовательного пространства, предоставления свободы выбора содержания и путей получения образования.

Поскольку личность формируется в любом типе педагогического процесса, предлагается использовать термин "*субъектно-ориентированный* тип педагогического процесса", отражающий сущность данного уровня образования: нацеленность на формирование субъектности.

Личность – представитель общества, носитель определенных общественных отношений.

Личность субъектно-ориентированного уровня выстраивает свои отношения свободно и ответственно, определяя свою позицию среди позиций других личностей.

Локальная технология – *педагогическая технология* в первом значении термина, сохраняющая ее внешнюю особенность: последовательность шагов в организации совместной деятельности ученика и педагога, направленная на формирование отдельного качества личности или элемента содержания образования (формирование конкретного навыка, развитие творческого мышления, воспитание самостоятельности и пр.).

Поскольку в локальной технологии нет полной опоры на закономерности педагогического процесса (построение на последовательности шагов деятельности ученика и нацеленность на формирование целостного опыта), трудно ожидать полной гарантии результата.

Маршрут – заранее намеченная преподавателем последовательность учебных заданий, выполнение которых обеспечивает достижение учащимся образовательных целей.

---

[6] Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004.

[7] Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – С. 23.

[8] Лернер, И.Я. Задачи и содержание общего и политехнического образования / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 46.

В субъектно-ориентированном типе ПП обучающемуся предлагается вариация маршрутов, выбор из которых составляет индивидуальную образовательную *траекторию.*

Метамодель педагогического процесса – инвариант моделей различных типов педагогического процесса. Метамодель позволяет описать (представить) последние как частные случаи и является основой для структуры *общепедагогических технологий.*

Термин происходит от гр. meta – "после, за"; в современной логической терминологии эта частица используется для обозначения таких систем, которые служат в свою очередь для исследования или описания других систем, например: метатеория.

Методика – 1) частная дидактика; 2) конкретная методическая оболочка используемой педагогической технологии.

Модель – инструмент познания, предполагающий изучение действительности через аналоги реальных объектов.

Образ жизни – совокупность способов и форм жизнедеятельности, присущая той или иной личности, группе, обществу[9].

Образование – процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, процесс и результат развития мировоззрения, идейно-политических взглядов и нравственности, а также творческих задатков и способностей, вследствие чего ученик приобретает облик (образ) и индивидуальное своеобразие (И.Ф. Харламов[10]).

В.С. Леднев[11] считает целесообразным закрепить за термином "образование" понимание только процесса, поскольку результатом образования является личность, и её допустимо характеризовать термином "*образованность*". Учитывая это, а также то, что для нас важно разделение компонентов педагогического процесса, связанных с результатом, деятельностью ученика и деятельностью педагога, будем понимать под **образованием** целостный процесс становления личности, процесс организованной (самим субъектом или внешне обусловленный) деятельности человека по освоению опыта, развертываемый как деятельность самого воспитуемого.

Образованность (образование как результат) – интегральная характеристика личности, результат овладения человеком культурой общества, проявляющийся в реальном его опыте и определённой социальной позиции (формальный исполнитель, грамотный специалист, творец, субъект собственной деятельности).

Образовательный результат – опыт человека, приобретенный в процессе образования. С содержательной точки зрения, состоит из четырех *элементов содержания образования*, проявляется на различных уровнях, соответствующих типам педагогического процесса, предусматривает несколько степеней обобщения:

- учебный результат изучения конкретного материала, выраженный в форме компетентности;
- опыт учащегося, характеризующийся освоенным способом деятельности;
- образованность, деятельностный аспект которой проявляется в устойчивой позиции личности как мотивационной составляющей типичной её деятельности.

Общепедагогическая технология – технология, соответствующая одному из типов педагогического процесса (догматическому, формально-репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному) и представленная пятью элементами:

[9] Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1984.

[10] Харламов, И. Ф. Педагогика. – 4-е изд. – М. : Гардарики, 2004.

[11] Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структуры, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 1991.

1. цель – результат как осваиваемый опыт определенного уровня с определенными особенностями элементов содержания образования на данном уровне;

2. деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности учащихся, соответствующими данному уровню;

3. деятельность педагога с определёнными (наиболее предпочтительными для данного типа педагогического процесса) методами педагогического воздействия;

4. интерпретация содержания учебного материала, соответствующая логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии);

5. контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов).

Опыт человека как *образовательный результат* – часть социального опыта, освоенная человеком, обладающая индивидуальными особенностями и проявляющаяся на определённом уровне.

Критерием сформированности определенного уровня опыта является освоенный *способ деятельности*, определяющий подходы субъекта к осуществлению какой-либо деятельности и решению жизненных задач.

Открытое образование – образование, присущее открытому обществу.

С технологических позиций реализуется как субъектно-ориентированный тип педагогического процесса с широким использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в гибких нормативных рамках и характеризуется следующими ключевыми особенностями:

- цель – развитие субъектности и индивидуальности человека при активной его самореализации;

- учащийся, слушатель – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор; на ситуацию вариативных возможностей учащийся должен ответить полноценной собственной деятельностью;

- неограниченность временными и пространственными рамками;

- разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека.

Обобщённо под открытым образованием понимается образовательный процесс, не ограниченный для студента временными и пространственными рамками, развертывающийся за счет усилий самого студента, являющегося субъектом в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он реализует свои образовательные мотивы, делая ответственный выбор. Организация самого процесса образования нацелена на развитие субъектности и индивидуальности человека при активной его самореализации.

Педагогическая технология – 1) последовательность шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат; является основой для проектирования педагогического процесса и его реализации; 2) система теоретических положений, позволяющая реали-

зовать технологический подход к анализу, проектированию и реализации педагогического процесса.

Педагогическое проектирование – предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов (В.С. Безрукова[12]).

Предметом проектирования могут быть содержание образования, воспитывающие ситуации, технологии, средства обучения, учебные программы.

Подход – а) точка зрения, с которой рассматривается объект; б) принцип общей стратегии деятельности, угол зрения; в) средство, метод, инструмент познания и преобразования действительности[13].

Предметный опыт (или **предметная деятельность**) – опыт в данной предметной области, оформленный как *компетентность* человека, способность успешно решать соответствующие задачи.

Предметный опыт обобщается и закрепляется в виде *способа деятельности,* позволяет решать конкретные задачи, вбирая в себя личностные качества и мыслительные операции.

Проектирование – деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей (Г.Е. Муравьева[14]).

Смысл – принятое субъектом представление о ценностях, выработанных сообществом.

Образование смысла – это придание личностного значения чему-либо[15] (см. “со-мыслие” у А. Белого).

Содержание образования – педагогически отобранный для определённой ступени образования *социальный опыт,* поскольку главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей и закрепленного в форме материальной и духовной *культуры*[16].

Социальный опыт – совокупность деятельностей, реально осуществляемых в производственной и социальной сфере, каждая из которых предполагает наличие цели, средств, способов и результата.

Способ деятельности – абстрагированная от конкретного предметного содержания деятельность определенного уровня, которому соответствуют типичные мотивы вхождения в деятельность, устойчивый опыт осуществления основных ее этапов (целеполагание, поиск информации, переработка информации, планирование, контроль хода и результатов деятельности и оценивание).

Субъект – “распорядитель своих душевных сил”, самостоятельно на основе собственных смыслов и мотивов определяющий цели своей предметно-практической деятельности и несущий ответственность за свой выбор (В.И. Слободчиков[17]).

Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса – *тип педагогического процесса*, описываемый субъектно-ориентированной *общепедагогической технологией.*

Технологический подход к проектированию педагогического процесса – указание объективно (“законосообразно”) необходимых шагов субъектов педагогического процесса,

---

[12] Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996.

[13] Поташник, М. Какой подход ведёт к оптимальному развитию школы? // Народное образование. – 1988. – № 4. – С. 22–28.

[14] Муравьева, Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. . . . д-ра пед. наук. – Шуя, 2003.

[15] Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983.

[16] См.: Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975.

[17] Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995.

гарантирующих формирование требуемого образовательного результата.

Технология (в технике) – описание регламента определенных действий, которые гарантируют результат (что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса). Технологию отличает:

- четкость и определенность в фиксации результата и наличие критериев его достижения;
- пошаговая и формализованная структура (алгоритм) предлагаемых действий, приводящих к результату;
- указания на условия и границы реализуемости технологии (в случае с образовательными технологиями это – требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Тип педагогического процесса – совокупность разнообразных сторон педагогического процесса, представляющих единое целое, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат.

Сущностным основанием классификации типов педагогического процесса принят уровень познавательной деятельности ученика.

Траектория образовательная – реальная последовательность учебных работ обучающегося, являющаяся результатом его выбора предложенных вариантов образовательных *маршрутов* (фактический маршрут).

Человек – целостное единство следующих проявлений:

- индивида как представителя рода, имеющего природные свойства, как телесное бытие человека;
- субъекта как носителя предметно-практической деятельности, распорядителя душевных сил;
- личности как представителя общества, определяющего свободно и ответственно свою позицию среди других;
- индивидуальности как уникальной самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности;
- универсума как высшей ступени духовного развития человека, осознающего свое бытие и место в мире.

По В.И. Слободчикову, человек является “целью, содержанием и основным критерием эффективности образования”[18].

Элементы содержания образования – в соответствии с концепцией И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, элементы социального опыта[19], включающие в себя:

- знания о мире и способах деятельности;
- опыт осуществления материализованных действий;
- опыт осуществления мыслительных действий;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

[18] Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995.

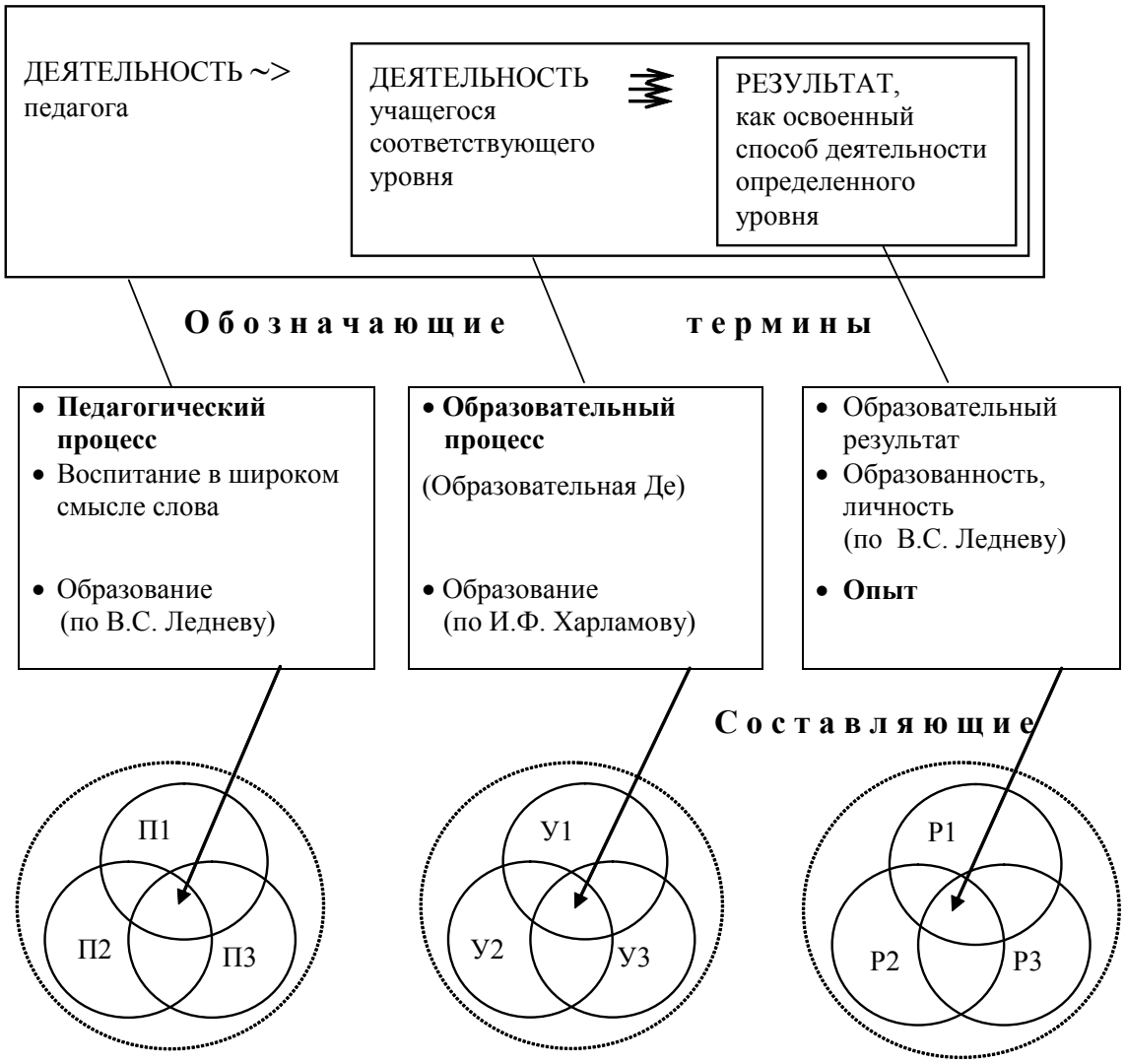
[19] См.: Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. Термин “элемент” введён автором работы вместо имеющегося в изначальной концепции термина “опыт творческой деятельности” (см. обоснование в §2 главы I).

Приложения

Приложение 1

Составляющие педагогического процесса и термины, их обозначающие

Иллюстрация закономерностей педагогики о целостности и единстве 3-х компонентов педагогического процесса: обучения, развития, воспитания – и соответствующие термины отечественной педагогики.



П1. Обучение	У1. Учение	Р1. ЗУН
П2. Воспитание в узком смысле слова	У2. Самовоспитание	Р2. Личность (нормы, ценности, мотивы)
П3. Развитие	У3. Саморазвитие	Р3. Мышление, физические качества, способности

Примечание. Жирно выделены принятые нами термины

Библиографический список источников, описывающих педагогические процессы различных типов

Сущностно-репродуктивный тип ПП

1. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Просвещение, 1983. – 143 с.

2. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

3. Федорова, О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О.Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 184 с.

4. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – Архангельск : Сев.-Зап. книжное изд-во, 1990. – 384 с.

5. Юдин, В.В. Технико-технологические задачи как средство активизации познавательной деятельности учащихся средних ПТУ : дис. ... канд. пед. наук / В.В. Юдин – М. : НИИТОПО, 1983.

6. Юдин, В.В. Этапы учебной деятельности интерпретирующего уровня / В.В Юдин // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования : тез. докл. / Башк. гос. пед. ин-т. – Уфа, 1989. – С.64–66.

Продуктивный (творческий) тип ПП

1. Альтшулер, Г.С. Алгоритм изобретения / Г.С. Альтшулер. – М. : Московский рабочий, 1973. – 296 с.

2. Альтшулер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшулер, И.М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.

3. Башарин, В.Ф. Опыт создания технологии обучения физике, обеспечивающей развитие творческой активности учащихся / В.Ф. Башарин, Д.П. Шигапова, Н.Г. Коган. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 35 с.

4. Волков, И.П. Учим творчеству: Опыт работы учителя труда и рисования шк. № 2 г. Реутова Московской области / И.П. Волков. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1988. – 94 с.

5. Громыко, Ю. Программа философско-антропологических исследований, обеспечивающих развитие практики развивающего образования [Электронный ресурс] : выступление на Международной конф. “Психология развития и развивающее образование”, посвященной 75-летию В.В.Давыдова (Москва, 15–16 сентября 2005 г.). – Электрон. текст. дан. – М. : ММК, 2005. – Режим доступа: http://obraz.mmk-mission.ru/pol /20051007-gromyko.html.

6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

7. Дидактика средней школы / под ред. М.А.Данилова, М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.

8. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1968. – 302 с.

9. Калинина, А.М. Занятия по новой педагогической технологии / А.М. Калинина // Математика в школе. – 1999. – № 3. – С. 35–38.

10. Кваша, Б.Ф. Ценность творческой акме : учебное пособие / Б.Ф. Кваша, А.А. Сорокин. – СПб. : ААН, 1996. – 304 с.

11. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе изучения истории : пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

12. Леонтьев, А. Принципы воспитания в образовательной системе “Школа 2100” / А. Леонтьев // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 40– 52.

13. Леонтьева, О. Как сделать современное образование продуктивным? / О. Леонтьева // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 91–96.

14. Махмутов, М.И Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.

15. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.

16. Методические рекомендации по организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса развивающего типа в профессиональном учебном заведении на основе педагогической технологии / под ред. С.К. Бережной (авторы М.М. Кашапов, А.В. Косоурихина, Т.А. Степанова, В.В. Юдин) – Ярославль : Институт педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1996. – 54 с.

17. Окунев, А. Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. Окунев. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 444 с.

18. Петровский, А.В. Новое педагогическое мышление / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

19. Примак, Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Примак. – М. : Политиздат,1987. – 286 с.

20. Проблема развития человека в процессе обучения. – Казань : МНО РТ, 1997 – 65 с.

21. Саламатов, Ю.П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества : кн. для учителя / Ю.П. Саламатов. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.

22. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.

23. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

24. Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска: На материале экспериментального курса “Философия и история образования” : учеб. пособие / А.М. Саранов и [др.] ; Волгоград. гос. пед. ун-т. Каф. педагогики, Центр пед. инноваций. – Волгоград : Перемена, 1998. – 245 с.

25. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.

26. Шарипов, Е. Читаем “по Зайцеву” / Е. Шарипов // Частная школа. – 1995. – № 2.

27. Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

28. Gowan, J.C. Creativity: it’s Educational implications / J.C. Gowan. – N.Y. : John Wiley, 1967. – 336 p.

29. Hausman, C.R. Criteria of creativity / C.R. Hausman // The Concept of Creativity in Science and Art / ed. by D. Dutton and M. Krausz. – The Hague : Martinus Nijhoff, 1981.

30. Isaksen, S.G. Curriculum planning for creative thinking and problem solving / S.G. Isaksen, S.J. Parnes // Journal of creative behavior. – Buffalo, 1985. – Vol. 1.

31. Model of Teaching. – New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1980.

32. Simone, D.V. Education for Innovation / D.V. Simone. – Oxford : Pergamon Press, 1968. – 180 p.

33. Torrance, E.P. The Search for Satory and Creativity / E.P. Torrance. – Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979.

Субъектно-ориентированный тип ПП

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997. – 216 с.

2. Амонашвили, Ш.А. Игра в учебно-познавательной деятельности младших школьников / Ш.А. Амонашвили // Перспективы. – 1987. – № 1. – С. 82–93.

3. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. Ч. 1 : курс лекций / Д.А. Белухин. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996.

4. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1997. – 28 с.

5. Вентцель, К.Н. Деятельность учителя / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 3. – Стр. 1–10.

6. Вентцель, К.Н. Педагогика будущего / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 2. – Стр. 1–6.

7. Вентцель, К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагменты главы из рукописи “Религия творческой жизни”) / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. Вып. 2. – М., 1993. – С. 2–9.

8. Войдем в новую школу (Отчет о 3-й встрече педагогов-новаторов) // Учительская газета. – 1998. – 18 окт.

9. Волков, Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 334 с.

10. Дурылин, С. Педагогика творческой личности / С. Дурылин // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 8. – Стр. 61–92.

11. Зайцев, В.В Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции / В.В. Зайцев. – Волгоград : Перемена, 1998. – 382 с.

12. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

13. Казакова, Е.И. Социальные эффекты и последствия образовательных проектов в регионах / Е.И. Казакова. – СПб., 2000.

14. Кустов, Л.М. Понятийный аппарат личностно-ориентированной модели начального профессионального образования / Л.М. Кустов, Н.В. Кустова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2.

15. Левитес, Д. Педагогическое насилие / Д. Левитес // Народное образование. – 1998. – № 1. – С. 59–65.

16. Никитин, Б.П. Наши уроки / Б.П. Никитин, Л.А. Никитина. – 2-е изд., доп. – СПб. : Лениздат, 1992. – 235 с.

17. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д. : РАО. Юж. отд-ние, 1995. – 215 с.

18. Педагогика жизни : сб. статей / под ред. Т.Ф. Акбашева. – Уфа : Башкирский госпедуниверситет, 1989.

19. Погружение – методика будущего / отв. ред. и состав. А.Н. Тубельский. – М. : Парсифаль (Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики), 1999. – 304 с.

20. Практика внедрения индивидуально-ориентированной системы обучения (по материалам краевой научно-методической конференции). – Красноярск : РИО КГПУ, 2001. – 132 с.

21. Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

22. Рожков, М.И. Концепция экзистенциональной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4.

23. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 16–21.

24. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

25. Социально–психологические проблемы развития личности : тез. докл. Всеросс. науч. Интернет-конф. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 64 с.

26. Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска: На материале экспериментального курса “Философия и история образования” : учеб. пособие / А.М. Саранов и [др.] ; Волгоград. гос. пед. ун-т. Каф. педагогики, Центр пед. инноваций. – Волгоград : Перемена, 1998. – 245 с.

27. Теория и практика личностно ориентированного образования : “Круглый стол” / Е.В. Бондаревская [и др.] // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72– 80.

28. Теплов, Б.М. Проблемы узкой направленности (Сальери) / Б.М. Теплов // Избранные труды. – Т. 1. – М. : Педагогика. 1985.

29. Технологии открытого образования : сб. научно-метод. матер. Моск. открытого образовательного проекта / под ред. Н.П. Дерзковой. – М. : АПКиПРО, 2002. – 88 с.

30. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 542 с.

31. Учитель, который работает не так: опыт развития индивидуальных учеников и учителей в массовой школе / под ред. А.Н. Тубельского. – М. : Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики, 1996. – 336 с.

32. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С.Т. Шацкий. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 304 с.

33. Штейнер, Р. Духовное обновление педагогики / Р. Штейнер ; пер. с нем. Д. Виноградова. – М. : Парсифаль, 1995. – 256 с.

34. Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога / М.П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с.

35. Юдин, В.В. Педагогические средства реализации стандарта профессионального образования : метод. пособие / В.В. Юдин, А.В. Косоурихина, С.И. Менакерман. – Ярославль, 1998. – 41 с.

36. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 128 с.

37. Ярмахов, Б. Парадоксы школьного пространства / Б. Ярмахов // Первое сентября. – 1997. – 26 апр.

38. Ярулов, А. О внедрении индивидуально-ориентированной системы обучения в образовательных учреждениях Красноярского края (по материалам краевой научно-метод. конф.) / А. Ярулов. – Красноярск : РИО КГПУ, 2001. – 132 с.

39. Gould C. From the dialectic of questions to social critique / C. Gould // Philosophy and Education. – 1976. – Vol. VI. № 1.

40. Klaus,W.H. Self esteem in open and traditional classrooms / W.H. Klaus // Journal of Educational Psychology. – 1978. – Vol. 70

Энергетико-ориентированные техники и духовный уровень образования человека

1. Козлов, В.В. Истоки осознания. Теория и практика интегративных психотехнологий / В.В. Козлов ; Междунар. акад. психолог. наук. – Минск : МАПН, 1995. – 304 с.

2. Опенков, М. Неявное знание, или “повивальное” искусство учителя / М. Опенков // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 125–127.

3. Рахлевская, Л.К. Теория и практика курсов человековедческого цикла в структуре педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / Л.К. Рахлевская. – Ярославль, 1999.

4. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М. : Магистр, 1996. – 102 с.

5. Штейнер, Р. Сочинения. Т. 1. Теософия / Р. Штейнер. – Пенза : Каталог, 1991. – 319 с.

6. Юдин, В.В. Использование медитативных занятий в целях образования личности / В.В. Юдин, М.М. Кашапов // Из хаоса в космос : сб. по материалам международ. фестиваля “Тело. Дыхание. Дух” / под ред. В.В.Козлова. – М. 1995. – С. 108–113.

Примеры планов занятий педагогических процессов различных типов (теоретическое и производственное обучение в НПО)

1. Схема урока производственного обучения формально-репродуктивного типа (мастер профессионального обучения Е.А. Барабанова, профессиональное училище № 31, г. Ярославль)

Профессия: Портной, швея, (операционщик).
Курс обучения: 1.
Тема программы: Обработка отдельных деталей и влажно-тепловая обработка.
Тема урока: Обработка прорезного брючного кармана с листочкой, с втачными концами.

Задачи урока
учебные:

- освоение учащимися правильных приемов обработки кармана в соответствии с технологической последовательностью;
- овладение стандартными приемами контроля качества обработки данного вида кармана;
- закрепление знаний по терминологии и по выполнению технических условий на всех видах работ;

развивающие: развивать глазомер, точность;
воспитательные: воспитывать

- аккуратность, ответственность за качество работы;
- дисциплинированность в соблюдении правил техники безопасности и в технологической последовательности.

Методы обучения: объяснение, беседа, показ новых трудовых приемов.

Ход урока.
Организационная часть.
Вводный инструктаж.

- сообщение темы, разъяснение целей урока;
- повторение деталей кроя кармана, направление долевой нити (домашнее задание, индивидуальный опрос);
- разбор отличий карманов с листочкой, с настрочными и втачными концами;
- разбор технологической последовательности обработки кармана по инструкционной карте (коллективная работа);
- показ трудовых приемов обработки кармана в технологической последовательности (известные приемы – учащиеся, новые – мастер с подробным разъяснением);
- разбор возможных дефектов при обработке кармана;

- опрос учащихся по закреплению нового материала: терминологии, деталей кроя, самоконтроля;
- распределение задания учащимся.

Самостоятельная работа и текущее инструктирование.

Целевые обходы всех рабочих мест для проверки:

- умений организовать свое рабочее место;
- правильности выполнения приемов ручных, машинных и влажно-тепловых работ
- соблюдения технологии обработки;
- применения способов самоконтроля;
- качества выполняемых работ.

Текущее инструктирование для тех, кто не справляется с заданием.

Заключительный инструктаж.

Подведение итогов учебно-производственной деятельности за урок:

- достижение целей урока;
- выделение лучших учащихся;
- указание на дефекты и способы их устранения, соблюдение ТУ, ТБ, самоконтроля
- анализ контролера о производственной деятельности учащихся;
- сообщение и обоснование оценок за урок;
- сообщение названия темы следующего урока для подготовки домашнего задания

2. Схема урока производственного обучения смешанного типа

(мастер профессионального обучения В.Н. Петеряков, профессиональный лицей № 2, г. Ярославль)

Курс обучения: 1.

Блок программы: слесарный.

Профессия: Наладчик оборудования в металлообработке.

Тема программы: Неразъемные соединения.

Тема урока: Клепка однорядным швом заклепками с полукруглой и потайной головками в холодном состоянии.

Задачи урока:

учебные:

- сформировать умения подготовки деталей к клепке (с расчетом размеров стержня);
- научить учащихся производить клепку вручную цельными цилиндрическими заклепками с полукруглыми и потайными головками прочным швом;

развивающие: развивать техническое мышление и умения проводить самоанализ выполняемой работы; развивать умения самоконтроля своих действий.

воспитательные:

- приучать к обоснованности своих действий;
- воспитывать настойчивость в достижении цели, чувство красоты в работе.

Ход урока.

Организационная часть.
Вводный инструктаж.

- сообщение темы урока;
- обобщение материала по теме “Клепка металлов”, пройденного на уроке спец. технологии, проверка усвоения изученного материала по вопросам:
- Какие виды соединений вы знаете?
- Какие из них называются неразъемными и почему?
- Обоснуйте преимущества и недостатки клепки в сравнении с другими видами неразъемных соединений (сварка, пайка, склеивание и т.п.).
- Приведите примеры использования клепочных соединений в быту и технике.
- Какие виды заклепок используются при клепке?
- Какие виды швов используются при клепке и где их применяют?
- Как рассчитывается шаг в заклепочном шве?

Выполнение заданий:

- *анализ* схем заклепочных соединений;
- *разбор* назначения инструментов для клепки;
- *расчет* длины стержня с потайной головкой.

Подвод к новой теме

- *показ* трудового приема с объяснением в замедленном и рабочем темпе по соединению листов заклепками с потайной головкой;
- по аналогии проведение клепки с полукруглой головкой без расчета длины стержня (при этом неминуемо получается брак).

В зависимости от вопросов учащихся дальнейшая работа может проводиться по двум вариантам.

ВАРИАНТ 1- ФР тип	ВАРИАНТ 2 – СР тип
Если от учащихся не поступит вопросов по поводу допущенной ошибки, то им предлагается склепать две алюминиевые пластины однорядным прочным швом алюминиевыми заклепками с потайной и полукруглой головками. Проводим расчет длины стержня заклепки с потайной головкой. Расчет длины заклепки с полукруглой головкой не производится. Опытным путем проверяется, достигается или нет форма замыкающей головки в случае заклёпки с полукруглой головкой. После выполнения практической работы, проверив и разобрав допущенные учащимися ошибки, выясняем причины брака. Приходим к выводу, что длина стержня заклепки с полукруглой головкой рассчитывается по формуле: $L = S1 + S2 + (1,2 \ldots 1,5)\ d$ мм После этого учащиеся приступают к самостоятельной работе, вновь повторяя все операции, в том числе и расчет длины стержня стальных заклепок, и производят клепку двух стальных пластин.	Если у учащихся возникают вопросы по форме полукруглой замыкающей головки, то разбираем схему и проводим расчет длины стержня заклепки с полукруглой головкой. Проводится показ постановки заклепки (расчетной длины), и производится сравнение головок заклепок. Учащимся предлагается склепать две алюминиевые пластины однорядным прочным швом алюминиевыми заклепками с потайной и полукруглой.

Обобщение материала и подведение итогов обсуждения в виде рекомендаций для выполнения практического задания:

1. Правильно произвести разметку на металле.
2. Выбрать диаметр стержня в зависимости от толщины склепываемого листа.
3. Определить шаг между центрами заклепок.
4. Определить расстояние от центра заклепки до края детали.
5. Определить диаметр отверстия под заклепку.
6. Определить длину заклепки.
7. Выполнить неразъемное соединение клепкой.

Самостоятельная работа и текущее инструктирование.

Если урок пойдет по первому варианту, то после выполнения первого задания анализируются причины допущенных ошибок.

Если урок пойдет по второму варианту, то учащиеся выполняют практическое задание до заключительного инструктажа.

Целевые обходы рабочих мест и консультирование по правильности выполнения трудовых приемов, ведения самоконтроля, соблюдения правил техники безопасности, правильного пользования инструментами и приспособлениями.

Заключительный инструктаж.

Проверка выполненных учащимися практических работ.

Разбор видов и причин допущенного брака, систематизация по причинам (деталь, соединяемые пластины, инструмент, прием)

Показ механизированных приемов клепки.

3. Методическая разработка по гибкому проектированию

Учебно-методического материала (преподаватель Е.А. Красильникова, профессиональный лицей № 21, г. Ярославль)

Три способа организации урока в зависимости от ступени подготовки и профессии

Тема: Контроль знаний по теме "Электрический ток в различных средах".

Предмет: физика.

Место данного урока в программе и учебном плане сохраняется. Но в зависимости от ступени профессионального образования урок проводится по-разному.

II ступень

Цель: учащийся должен овладеть конкретным материалом и уметь его воспроизводить (профессии 2-й ступени – ремесленники). Урок проводится как обычная контрольная или зачетная работа.

Учащимся предлагается ответить на серию вопросов по пройденному материалу по памяти, пользоваться тетрадями или учебниками нельзя. Предлагается также решить типовые задачи, подобные предварительно решались на предыдущих занятиях. Преподаватель сам проверяет работу и выставляет оценку.

III ступень

Цель: учащийся должен хорошо ориентироваться в материале, уметь делать выводы и обобщения, применять данный материал для решения неизвестных ранее задач по своей специальности, уметь применять знания по физике в своей профессии.

В этом случае учащимся разрешается пользоваться и тетрадями, и учебниками, и справочниками. Можно предложить самим выполнить лабораторную работу или заполнить обобщающую таблицу "Сходство и различие прохождения электрического тока в различных проводящих средах", дать нетиповую задачу по данной теме. Преподаватель сам проверяет работу и выставляет оценку.

IV ступень

Цель: учащийся должен уметь самостоятельно творчески мыслить, принимать собственные решения и нести за них ответственность, делать анализ и оценку результата.

В этом случае учащимся предлагается сначала ответить на 5 вопросов по каждой из пяти тем (итого 25 вопросов), составленных по единой схеме. Например, могут быть предложены вопросы:

1. Что проводит электрический ток в данном проводнике?
2. Какова зависимость сопротивления данной среде от температуры?
3. Приведите примеры проводников из данной проводящей среды.
4. Каковы особенности данной среды?
5. Каково применение данной проводящей среды в технике и конкретно в профессии.

Вопросы заносятся на кодограмму. В зависимости от степени подготовленности учащихся можно разрешить или запретить пользоваться тетрадями и учебниками.

После выполнения работы записи ответов собираются и раздаются другим учащимся для проверки. Если учащиеся еще недостаточно подготовлены, то преподаватель может сам ответить на предложенные вопросы, поставив на кодоскоп кодограмму. Учащиеся должны в этом случае решить, насколько верно соответствует ответ его товарища правильному ответу, данному преподавателем, и выставить оценку, которая без дальнейших обсуждений выставляется прямо в журнал.

Если учащиеся достаточно хорошо усвоили пройденный материал (сильная группа), то можно предоставить право самим учащимся без подсказки преподавателя определить правильность ответа и выставить оценку. При этом разрешается пользоваться любой литературой.

Таким образом, при подготовке выпускников по профессии на 2-ю ступень подобным способом мы формируем у них навык простого воспроизведения данного материала, формального мышления и умения просто выполнять данный приказ.

При подготовке выпускников на 3-ю ступень подобным способом мы формируем у них творческий подход, умение обобщать, сравнивать, применять полученные знания в нестандартных ситуациях, не только выполнять конкретные приказы, но и уметь осуществить задание собственным образом.

При подготовке выпускников на 4-ю ступень подобным образом мы вносим личностный аспект в обучение, формируем умение объективно оценить ответ другого человека, его работу, а при этом и себя самого, принять самостоятельное решение по поводу правильности ответа другого, оценить эту работу, и нести за это ответственность.

Урок литературы *на сущностном и продуктивном уровнях*
(пример гибкого проектирования учебно-методического материала)

Профессия: коммерсант торговли (4-я ступень)
Предмет: литература, 3-й курс
Тема: Акмеизм, футуризм, символизм в поэзии.

1-е занятие. В начале каждой темы – обзорная лекция	
Задание группе учащихся – выбрать автора, произведение и самостоятельно подготовиться к семинару с обсуждением и анализом понравившегося произведения.	
2-е занятие	
Тип – сущностная репродукция	***Тип – продуктивный***
Цель: ознакомиться с характеристикой основных поэтических течений и дать анализ предлагаемым стихотворениям по плану.	*Цели:* – научить определять принадлежность стихотворения к одному из поэтических течений; – научить определять автора; – написать подражание.
МО: объяснительно-иллюстративные	*МО:* практическая работа по определению принадлежности текста к одному из поэтических течений.
ФО: урок по изучению нового материала.	*ФО:* Работа в группах, подготовка ответов, выступает один с обоснованием выводов, коллективное обсуждение результатов.
Общее задание: По результатам семинаров учащиеся делают обобщения и выводы, раскрывающие особенности изучаемой темы.	
Выводы: – о существующих течениях в поэзии; – об овладении умением	*Выводы:* – об особенностях поэтических течений; – о характерных особенностях

4. Урок производственного обучения продуктивного типа

(старший мастер производственного обучения С.Н. Калинин, профессиональный лицей № 2, г. Ярославль)

Профессия: Наладчик оборудования в металлообработке (4-я ступень).
Курс обучения: 1.
Блок программы: токарный.
Тема занятия: Комплексные работы.
Тема урока: Токарная обработка детали “Гайка ходовая ТСП-100”.
Задачи урока
учебные:

- научить учащихся технологически грамотно сочетать изученные ранее трудовые операции при изготовлении комплексной детали;
- освоить прогнозирование производственных ситуаций и сформулировать рекомендации по выбору оптимальной последовательности обработки;

развивающие:

- развитие технологического мышления в процесс решения производственных задач;
- развитие способностей к анализу и прогнозированию производственных ситуаций;

воспитательные:

- формирование умения работать в составе бригады, учитывать индивидуальные качества личности;
- формирование потребности в знаниях для освоения профессии.

Учебно-производственные работы: изготовить каждому учащемуся по четыре детали "Гайка ходовая ТСП-100".

Ход урока.

Организационная часть

- взаимное приветствие и уточнение присутствующих на уроке;
- комментарии по внешней готовности к уроку;
- пояснения по форме организации вводного инструктажа и предложения по оцениванию ответов бригады и учащихся на уроке.

Вводный инструктаж.

- уточнение темы и целей урока;
- обобщение материала по теме "Технологический процесс токарной обработки" (обсуждение этапов разработки технологического процесса, анализ исходных данных детали и выводы по результатам, выбор и обоснование наиболее рациональной технологии изготовления детали, рекомендации для качественной обработки отдельных поверхностей);
- уточнение задания и подбор необходимых заготовок, инструментов, приспособлений для изготовления деталей.

Выполнение практического задания и текущее инструктирование.

- целевые обходы по организации и выполнению работы начинать с менее активных и менее успевающих учащихся;
- текущее консультирование проводить по мере необходимости с акцентом на обдумывание и анализ последовательности действий.

Заключительный инструктаж.

- подведение итогов работы группы за день;
- обоснование и оценка качества изделия учащимися;
- обобщение причин брака и способов их устранения;
- определение, на основе выводов, домашнего задания.

5. Цели урока производственного обучения продуктивного типа

(мастер производственного обучения И.Ю. Чиркова, профессиональный лицей № 21, г. Ярославль)

Курс обучения: 4
Профессия: повар со знанием основ предпринимательской деятельности.
Тема программы: “Зарубежная кухня”.
Тема урока: Немецкая кухня.
Задачи урока:
учебные:

- ознакомить учащихся с особенностями технологии приготовления и отпуска блюд немецкой кухни;
- выявить характерные особенности немецкой кухни;
- продолжить освоение технологии организации бригадной трудовой деятельности;

воспитательные:

– формировать у учащихся профессионально-значимые качества личности (творческую самостоятельность, инициативность, чувство долга и ответственности за доверенное дело и людей).

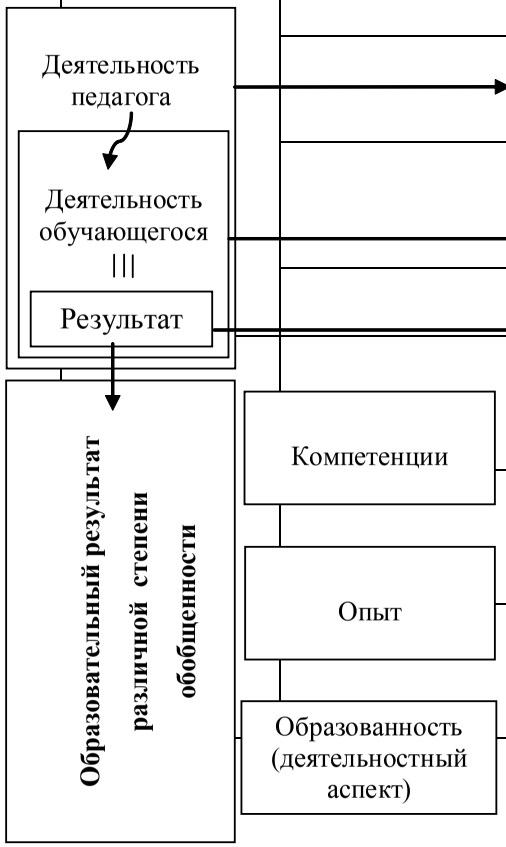
развивающие: развивать мышление в процессе коллективного анализа и выполнения производственных заданий.

Материально-техническая база – столовая училища со всем необходимым оборудованием и минимумом продуктов.

Форма занятия – ролевая игра.

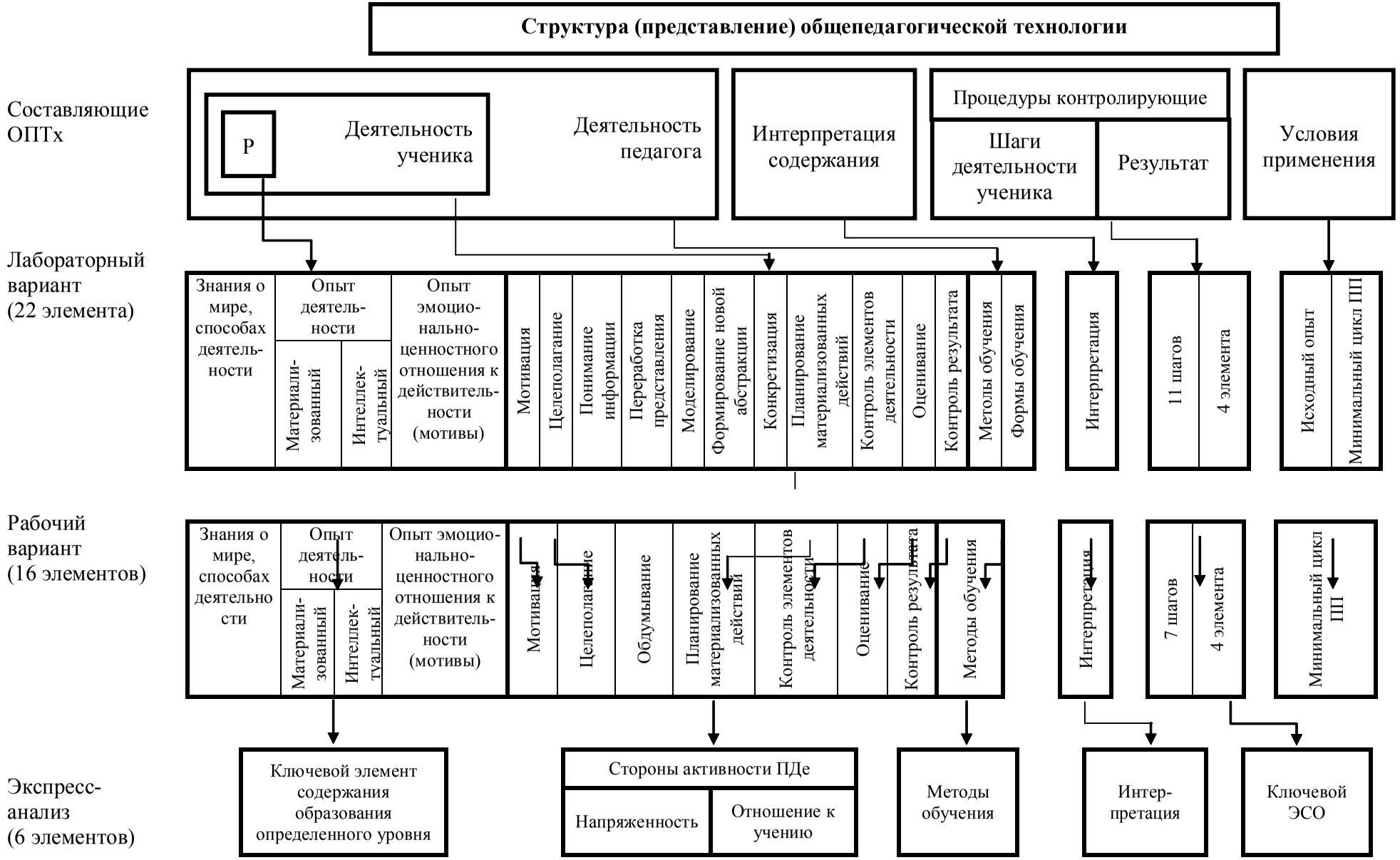
Приложение 4

Образовательный результат различной степени обобщённости и уровня сформированности



Тип ПП	Догматический	Формально-репродуктивный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектно-ориентированный	
	Сообщающее	Объяснительно-иллюстративное	Решение задач	Проблемное обучение	Проект. Портфолио	Типичные методы
	Заучивание	Понимание	Обдумывание	Самостоятельный поиск	Решение жизненных задач	Типичный характер познавательной деятельности
Образовательный результат различного уровня сформированности						
Компетенции	Догмы	Знания	Умения	Творческое мышление	Отношение к делу	Ключевые элементы
Опыт	Действия по принуждению	Формальный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный	Способы деятельности
Образованность (деятельностный аспект)	«Винтик»	Формальный исполнитель	Грамотный исполнитель	Творец	Субъект	Позиция по отношению к деятельности

Приложение 5



Приложение 6

Сводная таблица элементов педагогических процессов различных типов

Характеристика выпускника	Элементы содержания образования				ПД ученика		Учебный процесс		Воспитание			Понятие коллектива – его роль	Требование к учителю
	Знания	опыт деятельности		мотивы деятельности и поведения	суть	отношение к образованию	клеточка	ТИП	поведение	клеточка	отношение педагога к воспитаннику		
		материализованный	интеллектуальный										
«винтик»	знания-знакомства	несформированная деятельность	ассоциация	удовлетворение физических потребностей	подражание, заучивание	вынужденное включение	цикл запоминания	ДОГМАТИЧЕСКИЙ	в завис. от физических потребностей и ограничений	цикл активности и система запретов	образец для копирования	толпа	строгость
формальный исполнитель	знания-копии	по образцу, шаблону	память, формальное мышление	приказ	понимание	послушное	цикл понимания	ФОРМАЛЬНО-РЕПРОДУКТИВНЫЙ	послушное	принуждение	авторитарное	группа – контроль за поведением	знать материал
грамотный специалист	сущностные	умения	самостоятельное мышление	понимание целесообразности действий, соответствие их нормам поведения	обдумывание	критичность	решение задачи	СУЩНОСТНО-РЕПРОДУКТИВНЫЙ	осознанное поведение	ситуации социального одобрения и неприятия	руководство	ближайшее социальное окружение – стимулятор личностных качеств	владеть сферой деятельности
творец, профессионал	творческие, с личностным аспектом	по собственной программе	творческое мышление	возможность саморазвития, выражения собственного «Я»	самостоятельный поиск	реализация познавательной потребности	ПУД	ПРОДУКТИВНЫЙ	регулируется собственным «Я»	ситуации выбора	сотрудничество	объединение по интересам – средство развития личностных качеств	умение мыслить
субъект собственной деятельности, личность, индивидуальность	личностные смыслы	авторский почерк работы	рефлексия, когитальное мышление	вытекающие из актуальных потребностей личности	решение жизненных задач	образование – это жизнь	решение жизненной задачи	СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ	творение нравственных норм	кооперация	со-бытие	группировка по жизненным позициям – среда, в которой живешь	быть личностью, интересным человеком

Тесты

1 Тест

Общий набранный балл: currentScope из totalScope.

Ответ на вопрос весит: currentScope из totalScope.

Надо бы ответить на вопрос!

Вниманию обучающихся!

Вы можете проверить свои знания по теме «человеческий капитал», в частности в вопросах влияния типа педагогического процесса на его качество, а также социальных эффектов образования, с помощью данного теста.

Успехов!

Показать результат тестирования

1.1 Понятие человеческого капитала

Понятие человеческого капитала (ЧК) и его теории возникло во второй половине ...века как ответ экономической науки на вызовы времени, на формирование инновационной экономики, постиндустриального и информационного обществ.

- A) 19 в.
- B) 20 в.
- C) 18 в.
- D) 17 в.
- E) 18, 19 и 20 вв.

Ответ на вопрос: 1.1

A1.1

1.2 Теория индивидуального ЧК

Кто создал теорию индивидуального человеческого капитала?

- A) Теодор Шульц и Гэри Беккер.
- B) Артур Льюис и Дуглас Норт.
- C) Теодор Беккер и Гэри Шульц.
- D) Артур Норт и Дуглас Льюис.
- E) Нет ответа на этот вопрос.

Ответ на вопрос: 1.2

A1.2

1.3 Общая теория развития и ЧК

Кто внёс значительный вклад в становление общей теории развития и человеческого капитала, выходец из России (Нобелевская премия 1971 года), который первым ввёл в экономическую теорию и практику понятие ВВП?

- ☐ A) Василий Токарь.
- ☐ B) Семён Кузнец.
- ☐ C) Арсений Лесоруб.
- ☐ D) Илья Мечников.
- ☐ E) Нет ответа на этот вопрос.

Ответ на вопрос: 1.3

A1.3

1.4 Общая теория развития и ЧК

В настоящее время в теории и практике человеческого капитала три вида ЧК.
Выберите 3 правильных ответа.

1. Индивидуальный
2. Корпоративный
3. Национальный
4. Организационный
5. Этнический
6. Психологический

- ☐ A) 1,2,3.
- ☐ B) 3,4,5.
- ☐ C) 5,2,1.
- ☐ D) 4,5,6.
- ☐ E) 6,5,4.

Ответ на вопрос: 1.4

A1.4

1.5 Вид человеческого капитала ЧК

Определите вид человеческого капитала и впишите ответ.

_____ человеческий капитал — это накопленный запас особенных и специаль-ных знаний, профессиональных навыков индивидуума, позволяющие ему получать до-полнительные доходы и другие блага по сравнению с человеком без оных.

- ☐ A) Индивидуальный.
- ☐ B) Корпоративный.
- ☐ C) Национальный.
- ☐ D) Организационный.
- ☐ E) Этнический.
- ☐ F) Психологический.

Ответ на вопрос: 1.5

A1.5

1.6 Вид человеческого капитала ЧК

Определите вид человеческого капитала и впишите ответ.

_____ человеческий капитал — накопленный фирмой специальный и особенный по сравнению с конкурентами индивидуальный человеческий капитал, ноу-хау, интеллекту-альный капитал и особенные управленческие и иные интеллектуальные технологии, включая компьютерные и информационные технологии, повышающие ее конкурентоспособность.

- ☐ A) Индивидуальный.
- ☐ B) Корпоративный.
- ☐ C) Национальный.
- ☐ D) Организационный.
- ☐ E) Этнический.
- ☐ F) Психологический.

Ответ на вопрос: 1.6

A1.6

1.7 Вид человеческого капитала ЧК

Определите вид человеческого капитала и впишите ответ.

_____ человеческий капитал — это часть инновационных (креативных) тру-довых ресурсов, накопленные конкурентоспособные и высокопроизводительные знания, инновационная система, интеллектуальный капитал и инновационные технологии во всех сферах жизнедеятельности и экономики, а также качество жизни, обеспечивающие в со-вокупности конкурентоспособность экономики страны и государства на мировых рынках в условиях глобализации.

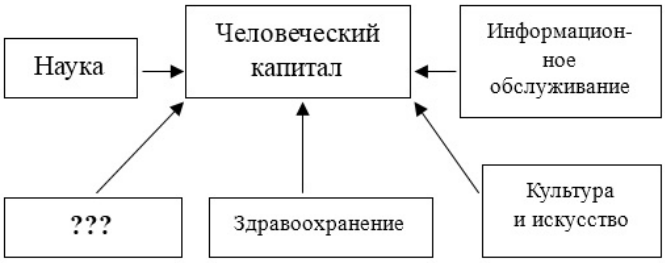
- ☐ A) Индивидуальный.
- ☐ B) Корпоративный.
- ☐ C) Национальный.
- ☐ D) Организационный.
- ☐ E) Этнический.
- ☐ F) Психологический.

Ответ на вопрос: 1.7

A1.7

1.8 Дополните схему

Источники накопления ЧК по Нестерову Л. и Ашировой Г.



- ☐ A) Финансы.
- ☐ B) Карьера.
- ☐ C) Образование.
- ☐ D) Семья.
- ☐ E) Квартира в Москве.

Ответ на вопрос: 1.8

A1.8

1.9 Составляющие ЧК

Базовыми составляющими ЧК являются ментальность народа, качество образования, здоровье, _____, конкуренция и экономическая свобода, а также верховенство законов, безопасность бизнеса и граждан.

- ☐ A) Накопленные знания.
- ☐ B) Политический строй.
- ☐ C) Локус контроля.
- ☐ D) Психологический аспект.
- ☐ E) Нет правильного ответа.

Ответ на вопрос: 1.9

A1.9

1.10 Составляющие ЧК

Наше динамичное время требует готовности выпускника к образованию в течение всей жизни, прежде всего готовности к самообразованию, информационной компетентности вместо фиксированной суммы _____, формирование качеств, обеспечивающих ему успешность в жизни.

- ☐ A) знаний.
- ☐ B) умений.
- ☐ C) навыков.
- ☐ D) ЗУН.
- ☐ E) Нет правильного ответа.

Ответ на вопрос: 1.10

A1.10

1.11 Деятельность обучающегося

Какова ключевая особенность построения деятельности обучающегося в педагогическом процессе, формирующем личность субъектного уровня?

- ☐ A) Тщательное выполнение предложенного порядка работ.
- ☐ B) Выбор или постановка своей цели деятельности.
- ☐ C) Проявления творчества.
- ☐ D) Выполнение работ в сотрудничестве с другими.
- ☐ E) Деятельность в соответствии со своими интересами и желаниями.

Ответ на вопрос: 1.11

A1.11