

Горелова Т. И. Педагогические действия учителя общеобразовательной школы как дидактический ресурс в совершенствовании подготовки обучаемых выпускников // Сибирский учитель. 2010. № 3. С. 8–14.

=====

Педагогические действия учителя общеобразовательной школы как дидактический ресурс в совершенствовании подготовки обучаемых выпускников

ГОРЕЛОВА Т. И.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Педагогическое регулирование, принципы, требования и рекомендации дидактики исходят из современной педагогической концепции, которая носит гуманистический характер и главной целью образования определяет реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала. В связи с этим обучение понимается как развивающий и воспитывающий процесс, как средство развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. Обучение в современных условиях призвано выполнять также функцию здоровьесбережения, функцию социальной защиты и функцию трансляции культуры и подготовки учащихся к ее творческому развитию.

В современной дидактике реализуются следующие подходы обучения школьников: личностный, деятельностный, социальной направленности, целостный, оптимизационный, технологический и творческий (инновационный), которые обеспечивают улучшение, развитие, совершенствование педагогической практики. В свою очередь, педагогическая и социальная практика дает науке «социальный заказ», ставит проблемы, требующие разрешения.

На современном уровне развития рыночных отношений и в связи с усилением конкуренции особенно важной стала компетенция личностной обучаемости. Исследователи отмечают новые социальные роли специалистов по отношению к миру информации: «образование по ходу жизни», «учение на собственном опыте», «обучение в различных жизненных и профессиональных ситуациях» и другие, т. е. речь идет о приобретении знания, которое добывается собственными усилиями через практическую деятельность. Учение рассматривается как средство саморазвития путем личной активности. Уже сегодня первостепенную роль играют не знания специалистов, а их способность к обучению. Следовательно, учителю нужно владеть не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и ключевыми метакомпетентностями, которые позволят формировать обучаемость школьников.

Метакомпетентности призваны обеспечить следующие три способности: повышенную адаптивность индивидуальных и групповых навыков; повышенную предрасположенность к автономному принятию решений; эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен. Многие специалисты в сфере компетентности отмечают, что сегодня даже самые способные люди работают в команде не эффективно. Это связано с тем, что, поглощенные повседневной работой, они не замечают перемен, попадают в плен поведенческих шаблонов, стереотипов, и их работа не приносит достойных результатов. Попытки выполнить сегодняшнюю работу с помощью вчерашних инструментов малопродуктивны [6, с. 15]. Практическое обновление и развитие отечественного образования направлены на переход к гуманистической личностно-центрированной ориентации, при которой главной целью образования является самореализация сущностных сил, способностей, дарований человека.

В связи с новым социальным заказом углубляется понимание триединых целей обучения:

– образовательные – овладение конкретным материалом и способами деятельности;

– развивающие – формирование и развитие способностей и иных качеств личности;

– воспитывающие – формирование ценностей и отношений, которые необходимо рассматривать с позиции понятий «компетенция» и «компетентность».

По мнению В. В. Краевского и А. В. Хуторского, компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и

лично значимой сфере [4, с. 135]. Приведем сравнительную характеристику приоритетного предметно-ориентированного обучения и компетентностного обучения (см. таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика предметно-ориентированной модели обучения и компетентностного подхода [2, с. 70]

Параметры сравнения	Предметно-знаниевое обучение	Компетентностное обучение
Цель обучения	Система знаний, умений, навыков	Система компетентностей: ключевых, предметных, жизненных
Содержание обучения	Информация, уменьшенные копии вузовских курсов по предметам	Система жизненно-ориентированных узловых проблем (ситуаций) и опыт их решения, который представляет интегративную совокупность различных видов опыта (интеллектуального, личностного, объектного)
Методика обучения	Объяснительно-иллюстративные методы (рассказ, лекция, демонстрация и т. д.), проблемные методы (поисковый, проблемное изложение знаний, исследовательский), практические методы (упражнения, решение типовых задач и т. д.). Все эти методы функционируют в рамках учебных сюжетов и ситуаций, в которых педагог выступает инициатором всех действий учащихся.	Метод проектного обучения, проблемно-задачный метод, опытно-экспериментальный метод, метод социальных практик, производительный труд, игровой метод и т. д. Все эти методы дают возможность проявления инициативы, выбора и ответственности самим учащимся, при этом методы могут реализоваться в социальном пространстве.

С введением в обучение компетентностного подхода, важным преимуществом которого является исследовательский, жизненно-ориентированный характер, появилась возможность интеграции предметно-ориентированного и компетентностного обучения. Компетентностное обучение является одним из вариантов реализации личностной парадигмы в образовании и обеспечивает синтез элементов обучения, имеющих место в различных подходах. Личностная ориентации в образовании требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная, ответственная и творческая личность. В связи с этим учителю необходимо, исходя из возрастных особенностей учащихся, знать условия для развертывания способностей каждого из них, обеспечить саморазвитие, самоактуализацию, самосовершенствование детей.

Основным принципом непрерывного развития учащихся становится принцип интеллектуального и творческого развития, который приведет к раскрытию творческого потенциала личности. На данный момент имеется ряд исследований ученых, в которых представлено видение того, в каком направлении должно происходить обновление работы учителя по развитию творческого потенциала учащихся в условиях новой школы: это работы Л. И. Гриценко, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. В. Хуторского, Т. В. Орловой, А. П. Панфиловой, Ю. Г. Фокина и др.

Так, при работе с учащимися младших классов **необходимо учитывать следующие принципы**, которые обеспечивают развитие их творческого потенциала:

- *принцип многоуровневого обучения* – учащимся предоставляется целостная система творческих задач с выстроенным ранжированным рядом по сложности и комплексным общеучебным явлениям;

- *принцип взаимодействия нескольких учебных дисциплин во внеклассной работе*, который обеспечивает различные способы и приемы развития творческой деятельности, работу в микрогруппах, создает комфортные условия и атмосферу спокойствия, доброжелательности для всех учащихся;

- *принцип приоритетного старта* – когда моделируются наиболее значимые для каждого школьника или отдельных групп учащихся комплексные общеучебные умения;

- *принцип синхронизации учебного процесса с внеклассной работой*, сущность которого состоит в том, что развитие творческого потенциала соответствует развитию способностей детей (музыкальных, спортивных, интеллектуальных, организаторских).

Принцип внедрения проблемного обучения основан на том, что такое обучение является одной из технологий развивающего обучения. Развивающее обучение представляется как «задачное» структурирование педагогической и учебной деятельности. Такой подход утвердился в связи с проблемным (задачным) характером мышления, возникающим при наличии

рассогласования, познавательных противоречий между познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков. Поэтому полезно всё содержание предмета (темы) строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагога и обучающихся над решением задач с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. В этом случае задача понимается как цель или требование, выражающее необходимость преобразования ситуации или получения искомых результатов [3, с. 26].

Задача основана на исходных данных, но направлена на достижение заданного перспективного уровня знания, т. е. в задаче присутствует две стороны: исходная и перспективная. В этом заключается ее внутренняя противоречивость, которая является источником движущих сил. В задаче проявляются внешние противоречия (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся), которые переходят во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями).

Деятельность при решении задач делится на четыре вида: *репродуктивная, алгоритмическая, трансформирующая и творческо-поисковая*. В первом виде деятельности проблемность близка к нулю, каждый последующий вид обладает большим уровнем проблемности. Так, репродуктивные задачи решаются по заданной словесной форме программы с указанием условий их применения; алгоритмические – по алгоритму, который необходимо трансформировать в развернутую программу, при этом используются действия неалгоритмического проблемного характера. Трансформированные задачи требуют применения известных форм в новых ситуациях, при этом поисковая деятельность играет ведущую роль. В творческо-поисковых задачах проявляется сочетание логического анализа и интуиции. Интуиция связана как с накопленным опытом и знаниями, так и с врожденными задатками, которые определяют способность мозга совершать «скачки» в процессе познания. При этом процесс обработки информации не осознается учащимся, в сознании проявляется лишь его результат – это и есть момент «скачка», или инсайт. Инсайт является «скачком» в мышлении, получении результата, не вытекающего из ряда мыслительных процессов [2, с. 176].

Проблемное обучение очень похоже на учебно-исследовательскую деятельность, поскольку их логика имеет много общего. Под деятельностью мы понимаем целеустремленную активность, потенциально удовлетворяющую осознанную потребность субъекта. Деятельность состоит из действий, т. е. операций, сознательно избранных учащимися для достижения конкретной цели. Операции являются дидактическими приемами и рассматриваются как разновидность выполнения дидактически необходимой операции. В процессе операции происходит интеллектуальное проявление активности: сосредоточие внимания, запоминание образа, издание звуков, восприятие информации, возникновение представлений, написание текста, написание буквы или цифры [7]. Например, некоторые виды обучения и определяющие их дидактические приемы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь видов обучения и дидактических приемов [7, с. 83]

Вид обучения	Характерные дидактические приемы
Информационно-логический	Изложение информации, пояснений, выделение логических связей
Проблемный	Применение проблемных ситуаций для актуализации внимания и развития учащихся
Проектный	В качестве проблемной ситуации используется задание по выполнению проекта

Одна из важнейших задач современной (новой) школы – обучить учащихся по-новому мыслить, учиться самостоятельно в условиях параллельных программ, учебников, разных вариантов дидактических материалов с учетом лично-ориентированного обучения. В связи с этим в основной школе (5–9-й классы) учитель на первый план ставит задачи развития внутреннего потенциала личности учащихся. Образовательный процесс осуществляется с учетом нескольких **дидактических ориентиров**.

Первый из них – непрерывное восходящее развитие обучаемости школьников, при котором ведущим показателем обучаемости является обученность как способность овладения школьниками знаниями, способами и приемами их получения и переработки. Повышение уровня обучаемости зависит от овладения различными способами переноса частных умственных приемов на общие, от целостного владения сложными, комплексными, общеучебными и исследовательскими умениями. Обучаемость является результатом свободного развития у школьников приемов разных видов анализа, синтеза, обобщения на основе исследования причинно-следственных связей, переноса знаний, свертывания и развертывания знаний в текст, таблицу, схему, модель. Пример работы с формализованной текстовой информацией представлен в таблице 3.

Таблица 3

Анализ и работа с формализованной текстовой информацией [7, с 171]

Действие	Название действия	Процедура освоения
Восприятие формализованной информации	Освоение особенностей структуры формализованной информации (схема, диаграмма, таблица, график, модель и т. д.). Изучение словаря формализованных текстов. Освоение правил оформления формализованных текстов. Формирование навыков ориентации в формализованных текстах. Формирование операциональных навыков работы с формализованными текстами.	Вычерчивание структуры формализованной информации. Проговаривание значений демонстрируемых особенностей. Решение задач на комбинированный выбор требуемой информации. Тренинги по передаче и сообщению формализованной информации.

Второй дидактический ориентир – реализация принципа дифференциации. Дифференцированный подход всё больше определяется индивидуальным подходом на основе знания способностей учащихся и возможности максимального развития на всех этапах обучения. Индивидуализировать работу с учащимися можно средствами многоуровневого обучения, дифференциации учебных заданий, регулирования степени оказания помощи со стороны учителя, разделения класса на группы с целью осуществления учебной деятельности разными методами и способами. В итоге у учителя отпадает необходимость использовать общий уровень требований к учебному процессу в классе, устраняется ориентация на «среднего» учащегося.

Третий дидактический ориентир – создание условий для непрерывного восходящего творческого потенциала учащихся, который зависит от степени их умственной активности. Это проявляется в обучении нестандартным методам решения задачи, способности находить новое в ранее приобретенных знаниях и открывать новые знания. В аспекте данного стратегического ориентира разрабатываются творческие задания комплексного характера и возможные варианты самостоятельного выбора учащимися содержания и темпа, организационных форм обучения в соответствии с их интересами, возможностями и способностями. В структуре самого урока усиливается удельный вес практических работ, которые переходят в систему внеурочной деятельности.

Четвертым дидактическим ориентиром является совершенствование самостоятельной работы учащихся в условиях проблемно-, проектно-исследовательского обучения. Разные виды проектных, исследовательских и творческих заданий обеспечивают преемственность учебной и внеурочной деятельности. Система самостоятельных работ развивает не только репродуктивные умения, но и творческие, организационно-рефлексивные умения учащихся (см. таблицу 4).

Пятый дидактический ориентир – интеграция содержания образования. Интеграция как принцип является ведущей тенденцией модернизации содержания образования в мировом образовательном пространстве. Важнейшими элементами интеграционных процессов являются понятия «система», «системность», «единство знаний», «целостность знаний». Интеграция предполагает взаимосогласованность, координацию и субординацию знаний по одной проблеме. Целостность знаний сочетается с новым стилем мышления, ориентированным на проблемность, критичность, творчество, теоретическое мышление, а это черта формирования методологического мышления выпускника [5].

Общеучебные умения самостоятельной работы

Репродуктивные умения:	Творческие умения:
<ul style="list-style-type: none"> – делить материал на смысловые части; – выделять главное в тексте, в устном изложении; – составлять план; – составлять тезисы; – конспектировать текст; – делать конспект объяснения; – кратко пересказывать текст; – составлять реферат по материалу статьи, книги; – пользоваться справочной литературой; – находить конкретные примеры понятия, правила (перевод абстрактного в конкретное) по образцам. 	<ul style="list-style-type: none"> – увидеть проблему; – сформулировать проблему; – выдвинуть гипотезу; – составлять план решения проблемы, задачи; – делать умозаключения, выводы; – систематизировать материал; – составлять доклад по теме (на основании разных источников); – делать прогноз; – структурировать материал; – делать обобщения.
Организационно-рефлексивные умения:	
<ul style="list-style-type: none"> – планировать свою деятельность (ставить цели, определять способы, составлять план); – анализировать свою деятельность (вычленять успешные и неудачные способы, приемы, устанавливать причины затруднений, сравнивать результаты с целями); – оценивать свою и чужую познавательную и коммуникативную деятельности, психические состояния. 	

В средней школе учитель разрабатывает авторский компонент учебно-методического комплекса, направленный на подготовку к работе в инновационном режиме. Обновление содержания образования включает в себя: разработку системы лабораторных и практических работ с усилением их исследовательского компонента, блочно-модульное построение учебных занятий, разработку проблемно-системно-интегрированных уроков, ученических конференций, защиту индивидуальных проектов, рефератов, исследовательских проектов. Отдельные учебные блоки преобразуются в учебные модули с разработкой авторских компонентов учебно-методического комплекса. Например, учитель разрабатывает учебный модуль конкретной темы программы, при этом принимается во внимание следующее: несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, **уроку присущи серьезные внутренние противоречия между:**

- коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельностью, эмоциональным реагированием, развитием каждого учащегося;
- регулярностью прямой (от учителя к учащимся) и нерегулярностью обратной связи (от ученика к учителю);
- задачами развития разносторонней активности, включения учащихся в реальную жизнь, подготовки их к творческому труду и вербальным характером обучения;
- реальным объемом конкретного учебного материала, времени, отводимому для его изучения, и временными рамками урока.

Чтобы урок был эффективным, учитель должен постоянно находить способы разрешения его ведущих противоречий.

Так как урок реализует представление о целях, содержании и методах обучения, он оказывается достаточно динамичным, способным впитать то новое, что появляется в теории и практике обучения. В рамках разных учебных дисциплин разрабатываются алгоритмические модели мыслительной деятельности учащихся. В основу этих моделей положены примерно 60 авторских технологий по культуре мышления школьников. Традиционный комбинированный урок имеет четырехэлементную структуру: проверка домашнего задания – опрос; объяснение или изучение нового материала; закрепление и упражнение; задания на дом. Однако часто бывает целесообразно сосредоточиться только на одном из этих этапов, т. е. определить дидактическую задачу урока – цель обучения, подлежащую достижению на конкретном занятии, и тогда используются иные типы уроков. В практике общего образования рассматриваются разные виды уроков как технологии, ориентированные на повышение качества мыслительной деятельности: урок-описание; урок-анализ; урок причинно-следственной связи; урок-обобщение; урок-доказательство; урок-опровержение и др. [5, с. 237].

В аспекте темы программного материала, который, например, содержит 16–20 уроков, возможно распределение уроков по структурному содержанию следующим образом:

- 5 уроков – с преобладанием нового знания;
- 2 урока – исследовательский практикум, где проходит мелкогрупповая работа учащихся, занятых в проекте;

- 2 урока – обобщающие, причем уровень обобщения по мере освоения учебного материала возрастает;
- 1 урок – проблемно-обобщающий или системно-обобщающий;
- 1 урок – проблемно-системно-интегрированный;
- 5 и более уроков – с усилением проблемности и целевым включением интеллектуального тренинга;
- 3–5 уроков – с практико-ориентированным компонентом (экспериментальный, лабораторный, исследовательский);
- последний урок – с разными вариантами его реализации: экскурсия, защита рефератов, проектов и т. д.

Учебный модуль в системе уроков позволит интенсифицировать подготовку учащихся и выявить резервное время для оказания индивидуальных консультаций обучающимся. Авторский компонент учебно-методического комплекса учителя позволит разработать систему творческих заданий, программы экспериментального практикума по учебным предметам, серию уроков – интеллектуальных тренингов, творческие лабораторные работы для учащихся и т. д.

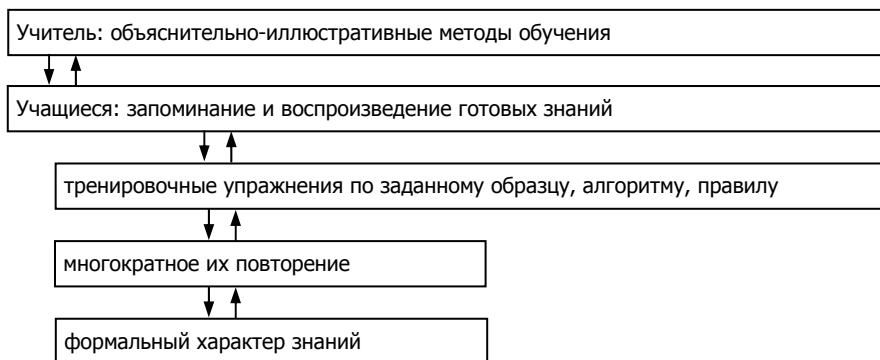
Итак, современная школа представляет собой образовательное учреждение, в котором реализуется проблемно-, проектно-, исследовательский подход к обучению учащихся. Учебная деятельность учащихся в условиях новой школы представляет собой поиск способов получения теоретических знаний и практического их применения средствами обновленных способов мышления и преобразования теоретических обобщений и практических умений. В системе уроков под руководством учителя (в старших классах в самостоятельной работе) происходит развитие мыслительной деятельности учащихся, которую можно схематично представить следующим образом (см. рисунки 1, 2) [1].

Обобщая вышеизложенное, констатируем: новый социальный заказ – подготовка обучаемых выпускников общеобразовательных учреждений обусловила необходимость рассмотреть систему педагогических действий учителей 1–11-го классов. Анализ этой системы показал наличие **дидактических ресурсов в деятельности педагогов**. К таковым относятся:

- обучение умению быстро встраивать новые знания в старые, а старые – в новые;
- обучение умению свертывания и развертывания информации в тексте, таблицах, схемах, моделях;
- обучение умению рассуждать, осуществлять самоконтроль за ходом рассуждения;
- обучение зависимостям между факторами, явлениями, процессами на основе причинно-следственных связей;
- обучение умению получать новые знания на основе комбинирования и конструирования текста;
- чтение разного рода формализованных материалов;
- выстраивание гипотезы на основе проблемы;
- обучение умениям системно-структурного анализа информации;
- разработка плана действий, исходящих из главной, ведущей, сопутствующих целей и др.

Реализация дидактических ресурсов обусловит более эффективное формирование культуры мышления учащихся.

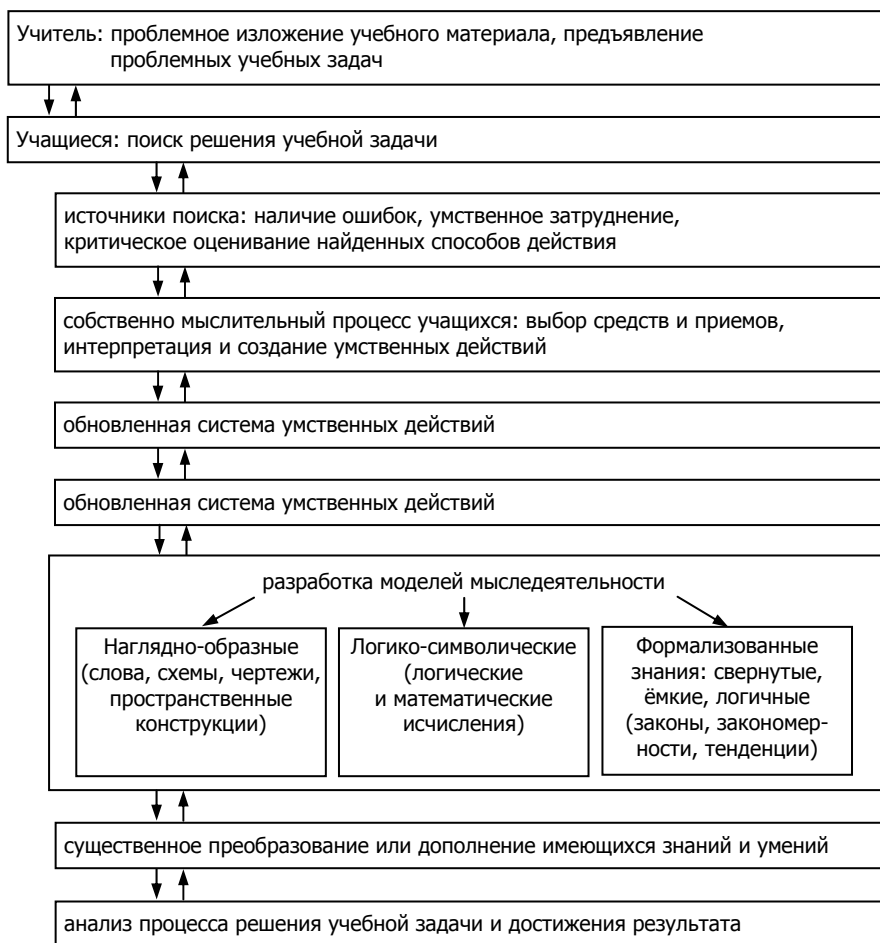
**ТРАДИЦИОННЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ**



Рефлексия

Учитель: отсутствие процесса формирования сложной умственной деятельности учащихся.

**ТЕХНОЛОГИИ
РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ**



Рефлексия

Учитель: развитие интеллектуальных способностей учащихся; сформированность умения учиться, самостоятельно добывать знания; технология выполнения умственных действий; отслеживание качества развития учащихся.

Учащиеся: границы собственных знаний; понимание того, что еще неизвестно; эффективность применяемых способов и приемов учения.

Рисунок 1. Технология развития мыслительной деятельности учащихся в процессе решения учебных задач

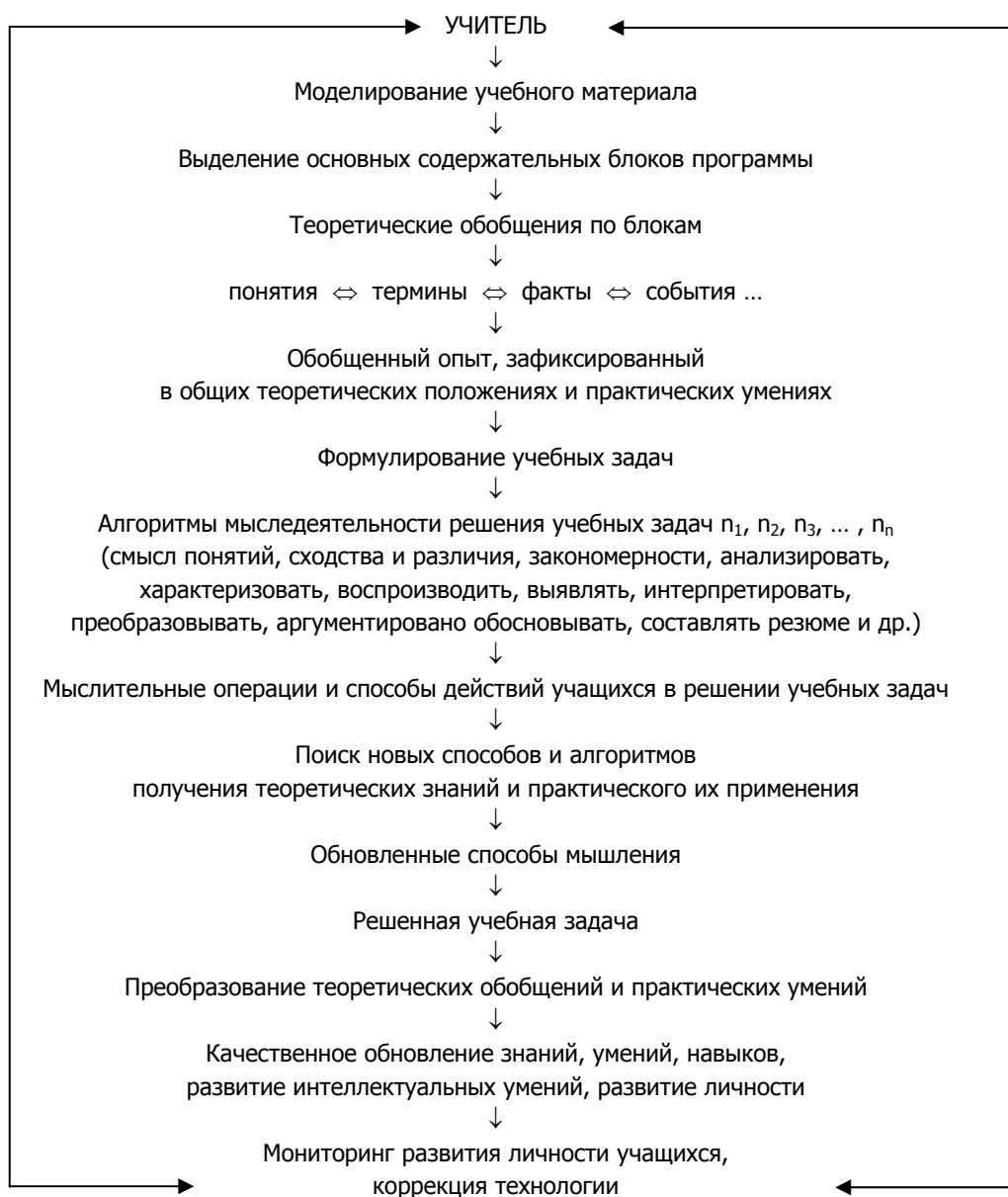


Рисунок 2. Модель формирования и развития приемов умственных действий учащихся в процессе решения учебных задач

Список литературы

1. Горелова Т. И. Обновление современной общеобразовательной школы: профильное обучение и единый государственный экзамен. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2003. 108 с.
2. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход. М.: Академия, 2008. 240 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. 5-е изд., стереот. М.: Академия, 2008. 192 с.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. 2-е изд., стереот. М.: Академия, 2008. 352 с.
5. Орлова Т. В. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2006. 368 с.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Академия, 2009. 192 с.
7. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. М.: Академия, 2006. 240 с.