

7. Euler D. (Hrsg); Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld, 2003.
8. Grüner G. Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Jügenheim, 1983.
9. Handwerksgesetz, Minister für Handel und Gewerbe. Berlin, 1894.
10. Pätzold W. Lernfelddidaktik // Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 30. Dortmund, 2002.
11. Rothe G.; Neue Wege der Qualifizierung zur Stärkung der Wirtschaft. Karlsruhe, 2009.
12. Verordnung über den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter: Minister für Wissenschaft, Forschung und Innovation, Düsseldorf // GV. NRW 2010. Nr. 9. S. 155-164.

Перевод статьи: М.В. Лукичева, канд. филол. наук, доцент УрГПУ, г. Екатеринбург

М. В. Фоминых
г. Екатеринбург

ОБ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПРИНЦИПОВ, СПОСОБОВ И СРЕДСТВ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО РЕМЕСЛЕННИКА

Проблемное обучение предполагает отличную от традиционной структуру урока, состоящую из трёх компонентов (являющихся одновременно и его этапами): актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов действия; применение их (формирование умений и навыков). Такая структура занятия обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций обучения.

Проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса: не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. При постановке учебных проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности. На разных ступенях образования (в детском саду, школе, учебных заведениях) организация проблемного обучения имеет свою специфику, которая выражается в применении различных методов его реализации. В детском саду и начальной школе, например, проблемное обучение может проводиться в форме беседы, рассказа, детской игры; в средней школе может быть связано с моделированием, конструированием, экспериментом, программированным обучением. В высшей школе проблемное обучение может проводиться в форме лекции, имитационной и

ролевой игры («проблемно-модельное обучение» – моделирование деятельности в реальной ситуации) и т. д. Используя конфликтные ситуации или имитируя их в учебном коллективе, педагогами разрабатывается также определенного вида методика «проблемного воспитания». В высшей школе, несомненно, должна быть своя определенная концепция проблемно-модельного обучения.

Так, проблемно-модельное обучение в высшей школе (на примере обучения будущих ремесленников) – это моделирование будущей профессиональной деятельности в реальной учебной ситуации.

Моделирование, в свою очередь, – это процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т.д.). Моделирование в этом случае можно рассматривать как способ проблемно-модельного обучения.

Игровое же моделирование можно рассматривать как эвристический инструментальный (то есть средство) исследования соответствующих педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике. Игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных и воспитательных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся [4].

Моделирование, в свою очередь, связано с тем, что любая игра – это модель жизни. В соответствии с этим в деловой игре моделируются реальные жизненные события, ситуации, где могут демонстрироваться как позитивные, так и негативные формы поведения и взаимодействия. Преимуществом игрового обучения является то, что негативные действия или неправильно принятые решения не ведут к катастрофическим последствиям для участников такого обучения, но в то же время дают опыт соответствующих переживаний и развивают навыки выхода из кризисных ситуаций, спровоцированных таким поведением. Игровое моделирование опирается на такие важные методические правила, как партнерский стиль игрового взаимодействия и пространственно-временные ограничения сферы общения между участниками игрового обучения, опирающиеся на принцип «здесь и сейчас». А.П. Панфилова рассматривает моделирование в общепринятой трактовке – как процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т.д.) [4].

На основании анализа ряда исследований игрового моделирования основными атрибутами методов игрового моделирования можно отметить следующие:

- игровое моделирование имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности;
- участники игрового моделирования получают разнообразные игровые и профессиональные роли, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре;
- игровые действия регламентируются системой правил, штрафов и поощрений;
- в игровом моделировании преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности;
- преимущественное большинство деловых игр носит условный характер;
- контур регулирования процесса игрового взаимодействия включает в себя блоки: концептуальный, сценарный, постановочный, сценический, блок анализа, критики и рефлексии, блок оценивания работы участников игры и блок обеспечения информацией.

Использование моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное проблемно-модельное обучение [5]. Смысл моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели [3]. Основными атрибутами игрового моделирования являются имитация того или иного аспекта человеческой деятельности; участники игрового моделирования получают разнообразные роли, определяющие интересы и побудительные стимулы в игре.

По мнению, О.С. Гребенюка проблемно-модельное обучение основывается на двух основных принципах: принципе проблемности и принципе мотивации [1]. Принцип проблемности начинает все чаще появляться в дидактических системах. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер,

инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер – она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности, дает принцип проблемности.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития [1].

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают требования принципа проблемности: 1) выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся; 2) учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы; 3) с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы; 4) структурировать взаимодействие учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения; 5) систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

О.С. Гребенюк подчеркивает, что условия реализации принципа могут способствовать, во-первых, эффективности деятельности преподавателя и, во-вторых, успешности деятельности учащихся [1].

Следующий принцип – принцип мотивации. Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в

процессе отражения и изменения им объекта. Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

- источником активности человека являются его потребности;
- в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;
- поведение и деятельность человека побуждается, направляется и регулируется мотивацией;
- формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Чтобы успешно применять принцип мотивации, как и любой другой принцип дидактики, необходимо не только знать его основные положения, но главное уметь применять его в практической деятельности, а для этого необходимо соблюдать ряд условий его реализации [1]:

- знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;
- при выборе целей пользоваться для этого специально разработанной номенклатурой целей;
- руководствоваться методическими рекомендациями по применению средств побуждающего воздействия и анализа педагогической деятельности;
- иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;
- учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи: 1) управлять вниманием учащихся; 2) разъяснять смысл предстоящей деятельности; 3) актуализировать необходимые мотивационные состояния; 4) побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности; 5) обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач; 6) обеспечивать учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях; 7) оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Профессионально-педагогическое высшее учебное учреждение – это учебное заведение, целью которого является выпуск компетентного в своей области специалиста как всестороннее развитой личности; это учебное заведение, где обучение направлено на овладение человеком определенных навыков и знаний в сфере выбранной специальности. Таким образом, следует рассмотреть функции педагога, не выполняя которых, выпускник профессионально-педагогического вуза не станет конкурентоспособным. По мнению многих исследователей деятельность педагога складывается из восьми ве-

душих сложно переплетающихся функций, исполнение которых обеспечивает эффект образования и воспитания учащихся. Рассмотрим содержательные характеристики отдельных функций в общей структуре деятельности учителя.

1. Информационная функция. Основной задачей учебно-воспитательной работы учителя является вооружение учащихся знаниями основ наук.

2. Развивающая функция. Как информационная, так и развивающая функция обеспечивает решение не только образовательных, но и воспитательных задач. Обучение приобретает развивающий характер при целенаправленном управлении умственной деятельностью учащихся в процессе обучения.

3. Ориентационная функция. Эта функция учителя в основном реализуется через мероприятия воспитательного плана. Воспитательная роль учителя подразумевает целеустремленную деятельность, направленную на усвоение школьниками общественного опыта, определенной системы общественно-значимых ценностных ориентаций.

4. Мобилизационная функция. Эта функция проявляется в деятельности учителя, направленной на приложение к практике знаний, полученных учениками. Она связана с выработкой навыков и умений, способствующих развитию учащихся. Отсюда ее название – мобилизационная.

5. Конструктивная функция. В педагогическом плане эта функция учителя связана с отбором и композицией содержательного материала изучаемого предмета, с проектированием учебно-воспитательного процесса, с планированием и построением системы своей работы.

6. Коммуникативная функция состоит в установлении правильных взаимоотношений с отдельными учениками, группами учеников; с родителями учеников; с отдельными учителями, администрацией и со всем школьным коллективом; с иностранными коллегами.

7. Организаторская функция учителя связана с конструктивной и коммуникативной деятельностью. Будущий учитель должен обладать определенными организаторскими навыками и умениями.

8. Исследовательская функция. В задачу подготовки учителя входит также вооружение студентов научным методом мышления и исследования педагогических процессов и явлений. В результате выполнения этих задач учитель должен обладать определенными знаниями, навыками и умениями исследования (знаниями и умениями анализировать урок; умением наблюдать («видеть») педагогические процессы и явления; знанием простейших методов обработки данных педагогического эксперимента).

Так, данные функции будут выполнимы при проблемно-модельном обучении будущего ремесленника. Подводя итог, можно сказать, что проблемное обучение, в становление и развитие которого внес большой вклад академик М.И. Махмутов, обретает в последние годы все большую актуальность в связи с возрастающими требованиями к образованию.

В проблемном обучении выделяют несколько видов обучения: проблемно—диалоговое обучение, проблемно-задачное обучение, проблемно-алгоритмическое обучение, проблемно-контекстное обучение, проблемно-модельное обучение, проблемно-модульное обучение, проблемно-компьютерное обучение [2]. Так, разные виды обучения имеют и разную теоретическую основу, поэтому, «включаясь» в тот или иной вид обучения, необходимо изучить эту основу, для наилучшего понимания вида обучения, и соответственно, его эффективности. В отличие от других видов обучения, в проблемно – модельном особо важное значение имеет формирование проблемы, основополагающего вопроса, можно сказать, что это центральное место. Проблема, выраженная в виде основополагающего вопроса должна иметь обобщенный характер, можно сказать, нести мировоззренческий, философский, онтологический смысл, тогда проведенная работа по модели может оказаться наиболее эффективной для развития обучающихся.

Литература

1. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
2. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань: ТГЖИ, 1993.
3. Основина Т.Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 12. С. 103–112.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987.