

бо деятельности. Предмет для него – цель, а не средство. В условиях введения компетентностно ориентированных с точки зрения результата программ учителю необходим личный опыт применения знаний и умений в рамках преподаваемого предмета. Это серьезный вызов педагогическому образованию.

Будет ли преодолен дефицит педагогических кадров необходимой квалификации, зависит от четкости определения того, что в настоящий момент стоит за словосочетанием «необходимая квалификация» по отношению к конкретным условиям работы учителя, отвечающим различным организационным формам обучения и возможным должностям учителя в школе.

Иначе современный учитель так и останется заложником своего статуса «самого важного должностного лица в государстве» и триединой функции профессии.

Литература

1. Блонский П. П. Миросозерцание и профессия. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.oim.ru>
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Берлин, 1923. 419 с.
3. Гончаров Н. К. Основы педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.
4. Каптерев П. Ф. Педагогика и политика. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили: Моск. гор. пед. ун-т, 2001. С. 43–57. (Антология гуманной педагогики).
5. Королев Ф. Ф., Раскин А. С. Воспитательные задачи школы. М., 1930. 240 с.
6. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р.
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М.-Л., 1927. 173 с.

УДК 37.01

О. А. Бутакова

О КОНКРЕТИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье обсуждается сущность педагогической инновации, ее функция в современном образовательном процессе, ее роль в становлении личностных качеств обучающихся. Предлагаются новые пути организации образовательного процесса.

Ключевые слова: инновация, образование, процесс, личность, нравственность, средство.

Abstract. The paper considers the essence of pedagogical innovation, its function in modern educational process, its role in development of students' personality qualities; new ways of organizing the educational process being given.

Index terms: innovation, education, process, personality, morality, a means.

Отечественные ученые и практики все более сходятся во мнении, что для осуществления современных целей образования необходима смена фундаментальных основ обучения, его философско-методологической парадигмы. Практические поиски и апробация новых, отвечающих требованиям современности подходов к обучению и воспитанию осуществляются в рамках инновационного процесса, который в последние годы приобретает все более масштабный характер в отечественном образовании [1, 4].

Под *педагогической инновацией* понимается «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы, содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого».

В то же время многие исследователи подчеркивают, что в качестве инновационных правомерно рассматривать такие подходы, которые преобразуют процесс обучения в отношении его сущностных и инструментально значимых свойств, важнейшими из которых признаются целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и обучающегося, их позиции в ходе обучения [3, 7].

В нормативно-правовом аспекте возможность инноваций обеспечивается высокой степенью самостоятельности образовательных учреждений в разработке содержания и технологий образовательного процесса и ответственностью за качество образования, делегированными им Законом РФ «Об образовании».

Инновационное обучение, по мнению ряда ученых, призвано устранить принципиальные недостатки традиционного: во-первых, недооценку ведущей роли субъектов обучения, во-вторых, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата, в-третьих, отсутствие системности и непрерывности обучения, в-четвертых, его нетехнологизированность.

Сторонниками технологизации обучения активно разрабатываются дидактические подходы и дидактические средства, выводящие обучение на уровень технологического процесса с гарантированным результатом, за который педагог несет личную ответственность. При этом разработка педагогической технологии должна комплексно охватывать все системообразующие компоненты образовательного процесса, к которым относятся цели образования, содержание, формы и средства обучения, а также его результат.

Цель в общенаучном смысле понимается как один из элементов поведения, непосредственный мотив сознательной деятельности, характери-

зубмый предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и способов его достижения. Таким образом, взаимосвязь цели и результата заложена в самом определении цели. Это обстоятельство предполагает наличие обратной связи и, следовательно, управленческой составляющей деятельности педагога. Целенаправленная педагогическая деятельность приводит к результатам, причем процесс их достижения выглядит циклически, происходит до тех пор, пока не выравняются различия между целью и результатом [6].

Цели современного образования отражают совокупность социальных требований, соответствующих основным тенденциям общественного развития. Образовательное учреждение, а вместе с ним и педагог, получает целевые ориентиры («социальный заказ») в виде обобщенных абстрактных формулировок. При организации процесса обучения цели конкретизируются, уточняются. Выстраивается своеобразная логика уточнения целей: общие требования социума → задачи образовательной системы → задачи конкретного учебного заведения → общие цели совокупности учебных программ → общие цели предметной области (программы) → цели разделов, тем → цели учебного занятия. Иначе говоря, каждая подсистема, каждый элемент системы обучения, выполняя относительно частную цель, действует во имя общей цели. Единая цель образовательной системы выражается в виде развернутой конструкции целей ее подсистем и элементов, образующих «дерево целей», вершиной которого является генеральная цель.

В условиях традиционной системы целевая ориентация на содержание обучения приводит к совпадению целей и содержания: цель – усвоение основ наук; содержание – сами эти основы, представленные в знаниях и умениях. В отвечающей же современным требованиям системе обучения, как подчеркивает К. А. Романова, целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, развитие способностей к адекватному (компетентному) поведению в неизвестных заранее предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели [5].

В связи с этим определение целей образования должно быть осознано с позиции его новой стратегической ориентации, а также должны быть устранены главные недостатки постановки целей образования, оправданные в условиях прежней парадигмы: 1) слишком общее определение целей, когда становится невозможным их сравнение с реальными результатами; 2) замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса; 3) замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя.

В настоящее время в мировом опыте наблюдается тенденция к конкретизации целей образования, накоплен обширный материал, касаю-

щийся целеполагания как процесса формирования и развертывания цели. Предлагается процедура уточняющего прояснения целей, приемы их уточнения через выделение условных ролей идеального выпускника, разработана таксономия целей обучения, включающая три группы целей – познавательные, аффективные, психомоторные, опираясь на которые можно вывести уровни усвоения целей и алгоритм их выявления, используется пошаговая процедура конкретизации цели – эталона как намеченного результата.

В. П. Беспалько подчеркивал, что необходимое и достаточное требование к формулированию целей функционирования современной педагогической системы – их диагностичность, т. е. обеспеченность объективной методикой для определения степени достижения целей образования, его результата. Ориентация на диагностично заданные цели-эталон позволяет осуществлять системно-дидактическое проектирование, охватывающее все структурные компоненты учебного процесса.

В *содержание* обучения входит социальный опыт, достижения культуры, которые через образование превращаются в достояние личности, в его внутреннюю культуру [3]. В подходах к содержанию образования в отечественной педагогической науке существуют три наиболее распространенные концепции.

Одна из них трактует содержание образования как педагогически адаптированные основы наук, не включая в него личностные качества человека, тем самым обрекая его на роль исполнителя.

Другая концепция рассматривает содержание как совокупность знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих идей, которые должны быть усвоены учениками, причем характер их не раскрывается. Обе эти концепции выражают «знаниевый», когнитивно-ориентированный подход.

В большей степени современным ценностям образования соответствует личностно-ориентированная концепция с альтернативным подходом к содержанию образования, согласно которой содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной целостности: знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [1]. Эти элементы социального опыта постоянны, характерны для любой эпохи, и отсутствие хотя бы одного делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а следовательно, и общества.

Так, знания формируют представления о мире, создают условия для ориентации в нем, служат для самоопределения при реализации цели. Освоение способов деятельности обеспечивает воспроизводство культуры в соответствии со сложившимися стереотипами действий. Опыт творческой деятельности необходим для дальнейшего развития общества во всех

его проявлениях. Эмоционально-чувственный опыт, выполняя сигнальные и регулятивные функции, отражает и формирует потребности человека, обуславливает отношение к миру, соотнесение его деятельности с окружающей действительностью.

Поскольку содержание является формой воплощения поставленных целей, в нем должны быть представлены в том или ином объеме все четыре компонента. Современное образование осознает и реализует в лучшем случае только два простейших: передачу знаний и способов деятельности. Другие же – важнейшие для экономики, нравственности, духовности, культуры общества: передачу опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру – оно не осознает и не решает. Это приводит к несоответствию нынешнего содержания образования социальному заказу на всех его уровнях.

Кризисная социально-экономическая ситуация в стране требует рефлексивного подхода к содержанию профессиональной подготовки педагогических кадров, пересмотра учебных планов и программ в соответствии с уровнем развития системы наук о человеке и производственной практике. Недостатками многих программ и учебных пособий, как отмечает К. Я. Вазина, является межпредметная и внутрипредметная раздробленность, линейное построение курсов, вопреки системному содержанию [3]. Передовой опыт отражается слабо, без глубокого научного анализа и обоснования условий его становления. Отмечается неудовлетворительное качество информационного аппарата по гуманитарным дисциплинам: терминологическая несогласованность, избыток информации, сложность языка, отсутствие должного оформления. Одним из недостатков является также дублирование учебного материала в ряде предметных дисциплин или же чрезмерная свернутость некоторых актуальных вопросов.

Содержание и форма представляют собой парную философскую категорию. Развитие содержания предполагает развитие, изменение старых форм. Понятие «форма» означает наружный вид, внешнее очертание; способ организации, способ существования и выражения содержания (предмета, явления, процесса); образ, установленный порядок. В пособиях по дидактике даются такие определения формы обучения:

- важнейший компонент учебного процесса, в котором выражена четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности учащихся, взаимосвязанная с деятельностью учителя;
- взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом;
- дидактическая категория, отражающая внешнюю сторону процесса обучения, которая характеризуется составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащегося и способами руководства ими со стороны учителя.

С позиции диалектического единства содержания и формы более точным представляется определение Э. К. Самерхановой, согласно которой форма обучения – это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся [6].

Однако в целом специалисты в области дидактики пока не пришли к единому толкованию данного понятия, а педагоги-практики не придают должного значения выбору форм, структурирующих содержание обучения, озадачиваясь этой проблемой преимущественно при подготовке к показательным занятиям.

Любая форма организации обучения, соответствующая содержанию, усиливает возможности личностного развития учащихся. Между тем в традиционной дидактике, как отмечено многими педагогами-исследователями, форма организации обучения как бы оторвалась от содержания, поскольку определяется не его спецификой, а внешними в отношении к нему признаками: режимом занятий, составом учащихся и т. п. Отсюда, с одной стороны, канонизация уроков (занятий), как ведущих организационных форм, и с другой – произвольность выбора форм для «отливания» в них неадекватного им содержания. Поэтому «одна из основных задач перестройки состоит в том, чтобы в формах организации социальной по своей сути деятельности субъектов познания... воссоздать предметную и социальную реальность максимально полно и тем самым помочь ее усвоению» [6, с. 127].

Иными словами, необходимо организовать обучение в контексте жизни и деятельности.

Понятие средство включает в себя следующие смыслы: форма, в которой концентрируются свойства среды; посредник, передающий, согласовывающий, соединяющий одно с другим, являющийся связью, звеном. В дидактике «средство обучения – это материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в педагогический процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся» [2, с. 172].

Без средств обучения становится невозможным осуществление учебно-познавательного процесса и развития учащихся.

В педагогической литературе предлагаются разные подходы к классификации средств обучения:

- по свойствам;
- субъектам деятельности (средства преподавания и учения);
- влиянию на качество знаний и развитие различных способностей;
- эффективности в учебном процессе;
- составу объектов (материальные и идеальные) и др.

Опыт передовых учителей и экспериментальные исследования отечественных ученых показали, что интенсивность умственного развития

зависит от степени включенности учащихся в работу со средствами. Изготовление средств вместе с учителем, самостоятельная работа с ними дает больший развивающий эффект, нежели их одинарное предъявление преподавателем [4].

В настоящее время в педагогической практике широко распространены три типа отношения к разработке, конструированию и использованию средств обучения:

- недооценка роли средств: использование того, что есть в готовом виде и имеется в материальном оснащении кабинета (достаточным иногда считается наличие только доски и мела);
- абсолютизация роли средств как наиболее значимых в достижении цели, детерминирующих все остальные компоненты обучения;
- наделение средств определенными функциями в системе деятельности учителя и учащихся, обеспечивающими наряду с другими компонентами развитие способностей.

В связи с использованием обучающих технологий, пониманием необходимости включения внутренних, сущностных сил человека в процесс обучения [3, 5] роль средств в организации учебно-познавательной деятельности возрастает. Расширяется понимание их сущности, появляются новые подходы к классификации средств. Так, исходя из позиции системного устройства мира, возникает следующее определение средства: это – метод жизни системы; и материализованный способ деятельности человека. Взаимодействуя со средствами (системами объективного мира), человек учится жить в окружающем мире. Все виды средств, которыми пользуется человек, можно, по мнению К. Я. Вазиной, разделить на две группы: биосоциальные (природа, люди: ученик, педагог, творческая группа, коллектив) и социотехнические (объекты рукотворного мира). Взаимодействие с разнообразными средствами в процессе обучения обеспечивает ученику усвоение культурных норм построения всех видов отношений, способствует настройке его природного механизма на алгоритмичную жизнедеятельность по законам гармонии: целесообразную и экономичную. В учебном процессе система средств освобождает педагога от прямых обучающих воздействий, выводит его на уровень управителя развитием и саморазвитием обучающихся [3].

Таким образом, в процессе обучения различные его элементы в комплексе образуют состав информационного обмена между участниками обучения, способствуют усвоению и одновременно практическому применению полученных знаний, т. е. содержательной учебной информации. Такая информация передается как по линии «преподаватель – ученик», так и «ученик – преподаватель», т. е. происходит целенаправленный информационный обмен, приводящий к познавательному и практическому результату. Взаимообусловленность названных компонентов объективно

определяет свойства всей системы обучения как формы человеческой (педагогической) деятельности. С этой точки зрения весьма важным моментом выступает *позиция всех участников образовательного процесса*, от которой зависит результативность обучения. Это касается и стиля педагогической деятельности, общей и профессиональной культуры в единстве ее аксиологической, деятельностной и личностной составляющих, исполнения каждого акта образовательного процесса на основе закономерностей воспитания и обучения.

Литература

1. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н. Системы образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 312 с.
2. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д., Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 336 с.
3. Вазина К. Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен. М.: Гуманит.-издат. центр «ВЛАДОС», 2006. 295 с.
4. Петров Ю. Н. Непрерывность профессионального образования. М.: Гуманит.-издат. центр «ВЛАДОС», 2006. 333 с.
5. Романова К. А. Витагенная модель профессионально-экологического образования. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. 360 с.
6. Самарханова Э. К. Организация единого образовательного пространства в вузе. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. 391 с.
7. Чапаев Н. К., Нуругдинова Ж. В. Интегративно-целостный подход как эвристическое основание подготовки социально-компетентных специалистов в инженерно-педагогическом вузе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 5(62). С. 53–62.