

да студент не проявляет настойчивость, дисциплинированность, выдержанность в достижении поставленной цели деятельности;

– *высокий уровень сформированности компетенции самообразования* отличается большей четкостью, действенностью, реальностью целей [7, с. 71] самообразования. Студент приобретает новый опыт в реализуемой им деятельности, осуществляет рефлексию своей деятельности, анализируя свою работу и соотнося ее с поставленными целями самообразовательной деятельности. Оценивает свои возможности, в соответствии с которыми задачи своего самообразования, строит самообразовательную траекторию своей деятельности. Творчески подходит к организации своей деятельности, сознательно, рационально отбирает средства для достижения цели деятельности. Студент проявляет устойчивое удовлетворение от решения возникших затруднений при организации самообразовательной деятельности, всегда проявляет

активную позицию в овладении и организации своей деятельности, настойчивость, дисциплинированность, выдержанность в достижении поставленной цели деятельности. Мотивация самообразовательной деятельности сильная, осознанная, внутренняя и устойчивая.

Таким образом, нами получены количественная и качественная характеристики критерия сформированности компетенции самообразования, на основе которых мы отслеживаем качество функционирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов и в целом качество интегративности исследуемой системы.

Предварительные итоги реализации модели системы АВРС свидетельствуют о повышении мотивации познавательной деятельности, о развитии самостоятельности, инициативности, о повышении качества усвоения различных видов учебно-познавательной деятельности и знаний по дисциплине.

Литература

1. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учеб. пос. М., 2004.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
3. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: Учеб. пос. 4-е изд. доп., перераб. Барнаул, 2006.
4. Куликова Л.В., Мизинцев В.П. Методика измерения сложных педагогических характеристик // Школьные технологии. 2003. № 6.
5. Зимняя И.А. Материалы к семинару «Компетентный подход в современном образовании», 2–5 февраля 2004 г. М., 2004.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пос. Киев, 1990.
7. Громцева А.К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы: Метод. пос. Л., 1974.

УДК 370.071, 373

И.Е. Малова, О.В. Кваша

ПРИНЦИПЫ СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ С ЖИЗНЬЮ И ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩЕГО

Брянский государственный университет

Подготовка учителя (преподавателя вуза), отвечающая современным целям совершенствования и модернизации российского образования, относится к приоритетным задачам педагогического образования. Центральную часть в профессиональной подготовке учителя (преподавателя) занимает его методическая подготовка, позволяющая (или не позволяющая, если она слабая) успешно осуществлять методическую деятельность – деятельность по организации педагогического процесса в связи с освоением учащимися (студентами) соответствующего учебного предмета.

Что входит в освоение учащимися учебного предмета? Только ли усвоение набора теоретических фактов и их приложений?

Сегодня многие педагоги обращают внимание на необходимость приобретения каждым обучающимся на каждом уроке (занятии) того, что им уже сегодня нужно в их жизнедеятельности. Иными словами, каждый обучающийся должен получить ответ на вопрос: ради чего я буду изучать этот учебный предмет? За

эту сторону процесса обучения в свете современных тенденций в образовании должен отвечать принцип связи обучения с жизнью (окружающей и обучающихся).

Рассмотрим, как принцип связи обучения с жизнью представлен в педагогической литературе.

Его соотносят только с содержанием учебного предмета, а не с методами и средствами обучения, или переносят влияние этого принципа на работу вне урока через включение учащихся в общественно полезную деятельность, что, в частности, отразилось на названии принципа. Так, можно перечислить шесть различных названий:

– принцип связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического (а ныне демократического) строительства [1, с. 71; 2, с. 166];

– принцип связи обучения с жизнью [3, с. 90];

– принцип связи теории с практикой [4, с. 80];

– принцип фундаментальности и прикладной направленности [5, с. 173];

– принцип связи педагогического процесса с жизнью и производственной практикой, соединения обучения и воспитания с трудом на общую пользу [6, с. 213];

– принцип связи обучения с практикой [7, с. 223].

Учитывая гуманистические тенденции в образовании, при раскрытии содержания рассматриваемого принципа будем ориентироваться на тот результат деятельности обучающихся, который осознается ими как лично значимый. Этот результат мы связываем с субъектным опытом обучающихся, который по И.С. Якиманской означает опыт жизнедеятельности обучающихся, а по Е.В. Бондаревской – опыт их жизнедеятельности и самореализации. И тогда *ключевой задачей обучения становится учет, формирование и совершенствование субъектного опыта обучающихся, что приводит к его обогащению, а значит, и к личностному развитию обучающихся, поскольку развитие учащихся (студентов) – это результат обогащения их субъектного опыта.*

Рассмотрим сущность связи обучения с жизнью, опираясь на понятие «содержание обучения», раскрытое И.Я. Лернером. Содержание обучения исследователь связывал с четырьмя составляющими социального опыта и под содержанием обучения считал:

- 1) систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности;
- 2) систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков;
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, друг другу.

Значимость такого социального опыта для обучающихся раскрывается в следующих словах: «Усвоение первого элемента социального опыта обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическими подходами к познавательной и практической деятельности. Иными словами, знания служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям реализовать воспроизведение культуры и сохранить ее. Усвоение третьего элемента обеспечит дальнейшее развитие культуры, что без творческой деятельности невозможно. Усвоение четвертого элемента регулирует соответствие деятельности человека и его потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности, т.е. все проявления эмоционального отношения к деятельности, ее продуктам, к людям» [1, с. 102]. Таким образом, видна двусторонняя связь между социальным опытом, отраженным в содержании обучения, и субъектным опытом обучающихся: социальный опыт может и должен обогатить субъектный опыт обучающихся, а опыт, приобретенный в процессе освоения этого содержания, может стать значимым для всех.

Можно теперь дать следующую формулировку: *принцип связи обучения с жизнью требует опоры в обучении на двустороннюю связь социального опы-*

та, отраженного в содержании учебного предмета, и субъектного опыта, приобретаемого обучающимися в процессе его освоения.

Как можно убедиться в том, что представленное требование реализовано в конкретных педагогических процессах?

Во-первых, все составляющие социального опыта, заложенные в конкретном содержании учебного предмета, учителем (преподавателем) вынесены на обсуждение, а не остались его потенциалом (именно это задача составляет суть гуманитаризации образования). Во-вторых, учтен максимально возможный субъектный опыт, приобретенный обучающимися на предыдущих этапах обучения. В-третьих, результатом конкретного педагогического процесса явилось формирование нового и обогащение имеющегося субъектного опыта обучающихся. Этот результат проявляется при подведении итогов урока (занятия), когда обучающиеся могут перечислить, какие знания приобрели, что учились делать, с какими при этом столкнулись трудностями, как их преодолевали, кто и какие идеи высказал, как им это удалось; что понравилось и почему, что хотелось бы сохранить, а что изменить и т.д.

Представленное требование принципа связи обучения с жизнью диктует необходимость пересмотра тех путей его реализации, которые выработаны педагогической наукой и практикой обучения, а также разработки новых путей. Например, известный путь использования в обучении задач с практической направленностью может быть дополнен выполнением учащимися проектных заданий, созданных на базе задач школьных учебников; в этом случае можно существенно обогатить субъектный опыт обучающихся.

Реализовать в конкретных педагогических процессах принцип связи обучения с жизнью (окружающей и обучающихся) возможно только при выстраивании учителем субъект-субъектных отношений с обучающимися посредством учебного предмета.

Когда речь идет о субъект-субъектных отношениях, то нередко используют термины «уважительное отношение к обучающимся», «сотрудничество с обучающимися» и др. Поэтому в данном контексте следует определить, что означает «уважительное отношение к обучающимся средствами учебного предмета», «сотрудничество с обучающимися средствами учебного предмета»?

Поскольку обучающихся и учебный предмет связывает понятие «субъектный опыт обучающихся», то именно здесь и следует искать ответы на поставленные вопросы. Конечно, каждый обучающийся желает, чтобы опыт изучения учебного предмета был действенным, т.е. имелись прочные знания с уверенным их применением. Однако в этом случае следует говорить уже об «уважительном отношении к учебному предмету», о «сотрудничестве с учебным предметом», а это – объектный подход к обучению.

Возникает вопрос: как в отношениях «обучающиеся–учебный предмет» стать на позицию обучающихся?

Покажем один из вариантов. Каждый учебный предмет на всем протяжении его изучения имеет объекты одного и того же ряда. Например, в математике учащиеся (студенты) по мере ее изучения встречаются с разнообразными определениями – это один ряд объектов; изучают те или иные уравнения – это другой ряд объектов. Важно исследовать, какой опыт обучающихся следует сформировать, чтобы они успешно овладели первым объектом в соответствующем ряду (сотрудничаем с обучающимися); при встрече со следующим объектом важно выяснить, какой опыт работы с первым объектом можно использовать (уважаем обучающихся), чем опыт работы со вторым объектом обогащает опыт работы с первым и наоборот (сотрудничаем с обучающимися) и т.д. Очень важно не пропустить такой объект, опыт работы с которым вступает в противоречие со старым опытом, ибо в этом случае требуется серьезная перестройка старого опыта и формирование нового. Таким образом, учителю необходимо иначе посмотреть на строение учебного предмета. Образно говоря, учебный предмет не должен быть зданием, по которому совершаются экскурсии, а должен быть зданием, которое необходимо выстроить совместно с учащимися. Значит, надо знать все связи между «этажами» и «комнатами», а также «инструменты», с помощью которых «здание» строится; направления совершенствования достигнутых результатов и пути получения новых решений и т.д.

Поэтому актуальными являются методические исследования по конструированию обогащающих моделей обучения каждому учебному предмету, которые показывают, как с помощью содержания учебного предмета выявить имеющийся у учащихся опыт, учесть его, при необходимости перестроить, а затем обогатить в процессе изучения учебного предмета. Таковым является исследование Э.Г. Гельфман [8].

Рассмотренный путь учета, формирования, совершенствования и обогащения субъектного опыта обучающихся с помощью содержания учебного предмета можно отнести к метапредметным основам образовательного процесса [4, с. 83], поэтому в дальнейшем такой путь будем называть метапредметным (надпредметным). Другой путь, который рассмотрен в статье, связан с возникающими в конкретных педагогических процессах ситуациями, поэтому мы его называем ситуативным.

Учет, формирование, совершенствование и обогащение субъектного опыта обучающихся средствами учебного предмета требует от учителя (преподавателя) не только прочных предметных и метапредметных знаний учебного предмета, глубоких знаний по методике обучения этому предмету, но и гибкости методического мышления в связи с постоянно возникающими ситуациями удач и затруднений обучаю-

щихся, принятия адекватных мер по оказанию им реальной помощи в обогащении субъектного опыта каждого обучающегося, обоснованности принимаемых методических решений. Иными словами, выстраивание субъект-субъектных отношений средствами учебного предмета требует от учителя разносторонних гуманитарных и естественно-научных знаний и опыта, «образования вширь» или фундаментальности [9], поэтому такой результат методической подготовки учителя мы назвали фундаментальным, а принцип его достижения – принципом фундаментальности методической подготовки. *Принцип фундаментальности методической подготовки учителя требует, чтобы были выявлены возможности учебного предмета и процесса его освоения для обогащения субъектного опыта учащихся.* Критерием соответствия методической подготовки учителя принципу фундаментальности служит следующий результат: учитель конструирует субъект-субъектные отношения с учащимися средствами учебного предмета (правильно соотносит свои методические действия с субъектным опытом обучающихся в конкретных процессах обучения). Иными словами, учитель не упускает возможности учебного предмета и процесса его освоения для обогащения субъектного опыта учащихся (не упускает возможности реализовать принцип связи обучения с жизнью).

Приведем пример реализации метапредметного пути обогащения субъектного опыта обучающихся.

Пример 1. Учебный предмет – школьная математика.

Ряд определений математических понятий (медиана треугольника, биссектриса угла и др.) отражают взаимное расположение двух фигур (для медианы треугольника этими фигурами являются отрезок и треугольник, для биссектрисы угла – луч и угол и т.д.). Если учитель сообщает учащимся, что многие геометрические определения отражают взаимное расположение двух фигур, просит учащихся привести примеры таких определений, а затем мотивирует новое определение (например определение касательной к окружности) рассмотрением взаимного расположения прямой и окружности, то он устанавливает надпредметные связи между темами.

Второй путь обогащения опыта обучающихся – ситуативный – предполагает из каждой ситуации, возникающей в обучении, извлекать полезные для обучающихся, для их жизнедеятельности «уроки» (иными словами, обучающиеся должны понимать, что для них не напрасно пройден этот этап урока, это занятие, обучение в целом). А.В. Хуторской такое обучение называет обучением в стиле «быть» [4, с. 14]. Чаще всего этот путь используется при совершенствовании знаний, умений. Приведем пример ситуации и методических действий учителя, в которых не проявляется (вариант 1) или проявляется (варианты 2 и 3) реализация принципа фундаментальности методичес-

кой подготовки учителя и принципа связи обучения с жизнью.

Пример 2. Ситуация: учитель вызвал ученика к доске для выполнения какого-то задания; ученик на каком-то шаге работы с ним испытывает затруднения.

Методические действия учителя:

Вариант 1. Учитель обращается к классу, и кто-то из учеников сообщает, что нужно сделать, чтобы выполнить этот шаг. Когда задание выполнено, ученик садится на место.

Вариант 2. Учитель обращается к классу, и кто-то из учеников сообщает, что нужно сделать, чтобы выполнить этот шаг. Учитель обращается к этому ученику и просит пояснить, как он догадался, что именно этот шаг надо выполнить, после чего отвечающий у доски выполняет задание. Когда задание выполнено, учитель просит отвечающего вернуться к решению и сказать, какой шаг вызвал у него затруднение, и что надо делать в следующий раз, чтобы самостоятельно преодолевать подобные затруднения, после чего ученик садится на место.

Вариант 3. Учитель задает отвечающему общий вопрос, касающийся или анализа ситуации, или поиска способа преодоления затруднения, тем самым помогая ученику самостоятельно преодолеть затруднение. Когда задание выполнено, учитель просит отвечающего вернуться к решению и сказать, какой шаг вызвал у него затруднение, какой вопрос учителя ему помог и что надо делать в следующий раз, чтобы самостоятельно преодолевать подобные затруднения, после чего ученик садится на место.

Пример 3. Использование учебной диагностики при личностно ориентированном обучении учащихся.

Диагностика – это совокупность действий учителя и учащихся, направленных на выявление каждым учащимся особенностей осуществления своей учебной деятельности, причин этих особенностей с целью обогащения своего учебного опыта. Осуществляется учебная диагностика с помощью специальных диагностических заданий, позволяющих учащимся выявить свои успехи и/или неудачи, а также причины их возникновения, провес-

ти коррекцию своих учебных действий, тем самым обогатить свой учебный опыт.

Приведенные примеры показывают, что правильные методические действия учителя выводят учащихся на рефлексию собственной деятельности, тем самым позволяют превратить собственный опыт каждого ученика и опыт других участников процесса обучения в один из основных способов и источников приращивания знаний.

В связи с реализацией принципов связи обучения с жизнью и фундаментальности методической подготовки важно обсудить вопрос о роли того или иного учебного предмета в обогащении субъектного опыта обучающихся. Наше исследование показывает, что учебный предмет «Теория и методика обучения математике» в педагогическом вузе в силу многовариантности методических решений, важности соотношения методических действий учителя с субъектным опытом учащихся, необходимости глубоких знаний как в математике, так и в методике обучения математике раскрывает творческий потенциал каждого студента, формирует у него открытую познавательную позицию, учит ставить и самостоятельно решать методические проблемы, ценить идеи и предложения других участников обсуждения, вести продуктивный диалог и др.

Общепризнанной считается роль математики в интеллектуальном воспитании учащихся (студентов). А какова роль того или иного курса математики (например геометрии, алгебры, математического анализа, теории вероятностей и т.д.) для обогащения субъектного опыта обучающихся? Какова роль педагогики? Истории? Представляется, что поиски ответов на названные вопросы в настоящее время являются весьма актуальными.

Итак, мы рассмотрели два принципа: принцип связи обучения в школе (вузе) с жизнью и принцип фундаментальности методической подготовки учителя (преподавателя). Показали суть каждого принципа, их взаимосвязь; привели некоторые пути и примеры их реализации в конкретных педагогических процессах; наметили перспективные исследования, совершенствующие практику обучения и повышающие его значимость.

Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пос. для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пос. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1982.
2. Педагогика: Учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983.
3. Петрушкин С.Ф., Сидорина М.С. Педагогика: Курс лекций для студ. пед. вузов и слушателей курсов повышения квалификации работников образования по разделу «Педагогические теории, системы, технологии». Брянск, 1996.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. СПб, 2001. (Серия «Учебник нового века»).
5. Сластёнин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. М., 2002.
6. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. М., 2002.
7. Педагогика: Учеб. пос. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2004.
8. Гельфман Э.Г. Конструирование учебных текстов по математике, направленных на интеллектуальное воспитание учащихся основной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
9. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1996.