

- методологическое обоснование и разработка моделей инновационных и развитие существующих педагогических технологий применения средств ИКТ в различных звеньях образования, в том числе форм, методов, и средств обучения;

- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации;

- разработка исследовательских, демонстрационных прототипов электронных средств образовательного назначения, в том числе программных инструментальных средств и систем;

- использование распределенного информационного ресурса Интернет и разработка технологий информационного взаимодействия образовательного назначения на базе глобальной телекоммуникаций;

- продуцирование педагогических приложений в сетях на базе потенциала распределенного информационного ресурса открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа;

- разработка средств и систем автоматизации процессов обработки учебного исследовательского, демонстрационного, лабораторного эксперимента как и реального, так и «виртуального»;

- создание и применение средств автоматизации для психолого-педагогических тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала обучающегося;

- осуществление педагогико-эргономической оценки средств вычислительной техники, информационных и коммуникационных технологий, используемых в сфере образования;

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных баз и банков данных научно - педагогической информации, информационно - методических материалов, телекоммуникационных сетей, а также совершенствование процессов информатизации управления образовательным учреждением (системой образовательных учреждений).

Итак, поле деятельности определено, хочется верить, что ученые – педагоги достойно справятся с поставленными задачами и предложат универсальную концепцию модернизации профессионального образования на основе ИКТ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роберт И.В., Поляков В.А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М.: «Образование и Информатика», 2004. – 68 с.

2. Семенова Н.Г. Создание и практическая реализация мультимедийных курсов лекций. Оренбург.: ОГУ, 2004. – 128 с.

3. Роберт И.В. Научно-педагогические исследования в области информатизации профессионального образования //Ученые записки. Вып. 14. – М.: ИИО РАО, 2004.

4. Турченко В.П. Парадигмы стратегии образования //Педагог. – 1998. - № 4.

Работа представлена на III научную конференцию с международным участием «Технологии 2006», г. Анталия (Турция), 21-28 мая 2006 г. Поступила в редакцию 06.05.2006г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Хакунова Ф.П.

АГУ,

Майкон

Значимость постановки и разрешения в учебном процессе познавательных задач показана в известных дидактических исследованиях. Это и работы И.Я. Лернера (7), в которых рассмотрены роль и специфика познавательных задач по такому учебному предмету, как история, и работы его учеников и последователей, в которых выявлены механизмы зависимости и соответствия содержания познавательной задачи вызываемым ею действиям учащегося, это и работы педагогических психологов (6), в которых рассмотрены психологические механизмы способов решения познавательных задач различного типа, и ряд других работ. Особое место занимают работы Е.Л. Белкина (2), в которых по результатам анализа методик обучения по различным учебным предметам обосновывается целесообразность деления познавательных задач на три типа и достаточно подробно характеризуется каждый тип задач.

К задачам первого типа Е.Л. Белкин отнес те, которые требуют от учащегося деятельности, связанной с наблюдением, выявлением и описанием фактов, специфичных для изучаемых объектов, явлений и процессов. К задачам второго типа им отнесены те, которые обуславливают деятельность учащегося, направленную на привлечение и актуализацию уже имеющихся у него систем знаний для определения связей и зависимостей между изучаемыми объектами, явлениями и процессами. К третьему типу познавательных задач отнесены те, которые ставят учащегося перед необходимостью организовывать определенным образом собственные познавательные действия.

Анализ сути и возможного содержания познавательных задач показывает, что они, фактически, определяют условия перевода учащегося из объекта обучения в его субъект, так как предусматривает прямое взаимодействие учащегося с учебной информацией. При этом характер этого взаимодействия, как замечают многие дидакты (3,4), во многом зависит от способа подачи учебной информации в познавательной задаче.

В связи с этим отметим, что, как известно, в познании различают дедуктивный и индуктивный способ подачи информации. В чистом логическом плане индукция и дедукция понимаются как формы умозаключения, посредством которых из данных посылок делаются определенные выводы и следствия. Иначе говоря, это формы получения нового знания из знания старого, уже имеющегося (2). Такие формы умозак-

лючения, хотя взаимно дополняют друг друга и раздельно не существуют, отличаются двумя противоположными особенностями:

- дедукция характеризуется движением мысли от общего к единичному (частному), а индукция – обратным движением, от единичного (частного) к общему;

- в дедукции вывод достоверен (если соблюдены правила логики), так как он необходимо следует из посылок, а индукция вследствие неполноты перечисляемых случаев способно дать только вероятностный вывод.

Следует особо остановиться на следующем обстоятельстве. Если в дедукции и индукции как формах логического умозаключения главное состоит в том, чтобы вывести одно знание из другого, извлекать новое знание из старого, то в педагогическом процессе дедукция и индукция выступают в качестве способов подачи и усвоения учебного материала, обеспечивающих переход от одного знания к другому (пусть даже эти знания и не выводятся одни из других). Исходя из выше описанных особенностей дедукции и индукции, можно утверждать следующее.

Если усвоенная ранее обучаемыми информация выступает как общее по отношению к вводимой информации (являющейся в этом случае – описанием «единичного»), то в качестве способа подачи и усвоения будет наиболее целесообразной дедукция.

Если же общим знанием будет являться вводимая вновь информация, а ранее изученная и усвоенная обучаемыми информация по отношению к новой выступает в качестве описания «единичного», то в этом случае, видимо, целесообразно использовать индукцию. Однако, здесь важно, организуя учебную познавательную деятельность, правильно учитывать достоинство и недостатки дедуктивного и индуктивного способов.

Проведенный нами их анализ показал:

- к достоинствам дедуктивного способа следует относить то, что он позволяет придать учебной информации доказательность, стройность и последовательность, помогает развивать у обучаемых умение формально-логически выводить одни мысли из других, связывать их по самой их форме, отвлекаясь от конкретного содержания, требует наименьшей затраты умственных сил, так как нет необходимости совершать скачок от известного к неизвестному (это неизвестное уже содержится в скрытом виде в том, из чего исходит);

- к достоинствам индуктивного способа следует относить то, что он находит применение в довольно широкой сфере эмпирического исследования, связанного с конкретными фактами, не упрощает так реальный познавательный процесс, как это делает дедуктивный способ, помогает развивать у обучаемых творческие способности мышления;

- к недостаткам дедуктивного способа следует относить то, что он убедителен лишь для теоретической ступени познания и мало убедителен на эмпирическом уровне знания, слабо развивает творческую способность к содержательному мышлению, связанному с открытием принципиально нового, с качест-

венными скачками в познании, допускает схематизм и упрощение реального познавательного процесса;

- к недостаткам индуктивного способа следует отнести то, что он не является доказательным в теоретическом плане, не позволяет оформлять знания в логически стройную, основанную на принципе необходимости систему, не способствует развитию у обучаемых формально-логического мышления, требует большой затраты времени и умственных усилий за счет необходимости исследования значительного количества фактов.

Достоинства и недостатки дедуктивного и индуктивных способов подачи учебной информации определяют возможности различных познавательных задач как пусковых механизмов мышления, как условий для реализации рекомендаций психологов по организации процесса усвоения. В этой связи отметим, что в работе Е.Л.Белкина (2) показано:

- в случае формирования первичных представлений о конкретных явлениях, их связях и закономерностях протекания на основе решения познавательных задач первого типа, имеют, как правило, дело с индуктивным образованием понятий. Здесь при организации учебной познавательной деятельности могут быть наиболее полно реализованы рекомендации, вытекающие из ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения знаний;

- формирование у обучаемых абстрактных понятий и обучение их умениям переноса имеющихся знаний, как правило, осуществляется на основе решения познавательных задач второго типа. Здесь имеет место дедуктивная схема образования понятий. В этом случае при организации учебной познавательной деятельности целесообразно использовать рекомендации, вытекающие из теории поэтапного формирования умственных действий;

- если речь идет о формировании на базе познавательных задач третьего типа практических или интеллектуальных умений, в основе которых лежат операциональные структуры мышления, то учебная познавательная деятельность может строиться с учетом рекомендаций, вытекающих из теории алгоритмизации.

Завершая разговор о познавательных задачах как факторе, влияющем на качество учебного процесса, следует отметить и то обстоятельство, что они еще являются и одним из важнейших компонентов мотивационной сферы учения. Известный педагог и исследователь проблем обучения М.А.Данилов говорил: «... для мотивов учения особенно велика роль познавательных интересов и потребностей, источником которых являются познавательные задачи» (6., С.118).

Кроме рассмотренных выше факторов большое значение для организации эффективного учебного процесса дидакты придают четкому установлению качества знаний и умений, к которому должны подойти обучаемые по завершению этапов учебного процесса. С.И.Архангельский, например, по этому поводу говорит (1), что только тогда можно считать управление познавательной деятельностью обучаемых эффективным, когда в результате выполнения ими той или иной группы упражнений, они овладева-

ют требуемыми знаниями и умениями именно настолько и так, как это планировалось.

Однако, нужно заметить, что проблема задания требуемого качества знаний и умений обучаемых достаточно сложна и в современной дидактике существует несколько подходов к ее решению.

Один из них состоит в выделении в качестве основных параметров, характеризующих усвоение обучаемыми учебной информации, таких показателей, как уровни понимания теории вопроса, фактического материала учебного предмета, истории и методологии науки, умения применять теорию на практике и т.п. При этом считают, что значения этих показателей могут быть определены путем анализа техники ответов обучаемых (их полноты, логики, структуры, стиля, самостоятельности и т.п.).

Здесь сразу же оговоримся, что, на наш взгляд, во-первых, выделенные показатели до сих пор не имеют однозначного смысла, а, во-вторых, пока не разработаны методы анализа техники ответов обучаемых.

Видимо, принимая во внимание подобные замечания, в другом подходе к решению этой проблемы выдвигают в качестве показателей объем, системность, осмысленность, прочность и действенность усвоенной учебной информации. Эти показатели, мы считаем, позволяют, в принципе, найти методы их определения. В качестве таких могут выступать методы, определяющие деятельность обучаемых, основанную на усвоенной ими информации и выполняемую ими во внешнем плане.

Отталкиваясь от таких позиций многие ученые, как раз, и пытаются рассмотреть возможные уровни деятельности, которую обучаемые могут выполнять на базе усвоенной информации, и поставить им в соответствие определенные уровни знаний. Одни из них (7) выделяют три возможных уровня деятельности, которые, по их мнению, обеспечивают:

- готовность к осознанному восприятию зафиксированной в памяти информации;
- готовность к применению знаний в сходных условиях (по образцу);
- готовность к творческому применению знаний в новых, неожиданных ситуациях.

Другие (10) выделяют четыре уровня знаний, которые внешне, как они считают, могут проявляться в виде:

- действий на узнавание, распознавание понятий (объектов), различение и установление подобий;
- действий по осмыслению структуры объекта и анализу деятельности с ним;
- действий по варьированию системы свойств и признаков объекта в условиях меняющихся ситуаций;
- действий по актуализации и переносу усвоенной информации (знаний) при решении нового круга задач.

Нужно отметить, что эти (и другие подобные) классификации уровней деятельности и знаний, безусловно, следует считать шагом вперед в решении рассматриваемой проблемы. Однако в таких классификациях нет все же однозначного соответствия между уровнями знаний и возможными уровнями деятельности, которые вынужден выполнять обучаемый,

проявляя знания во внешнем плане. Мы, как и многие дидакты, считаем, что этого недостатка удалось избежать В.П.Беспалько, который предложил задавать требуемое качество усвоения учебной информации двумя показателями, описывающими его, как бы, в двух измерениях: с одной стороны, уровнем деятельности, которую обучаемые смогут выполнять, используя усвоенную информацию, с другой стороны, степенью абстракции, которая характеризует способы описания усвоенных элементов знаний, используемых обучаемыми при выполнении деятельности.

Определяя количество возможных уровней деятельности, В.П.Беспалько исходит из того, что использование усвоенной информации предполагает умение выполнять или репродуктивную деятельность, или деятельность продуктивную с различной степенью самостоятельности («с подсказкой» и «без подсказки»), а количество возможных ступеней абстракции должно соответствовать количеству способов описаний явлений деятельности, характерных для объективно существующих ступеней развития любой науки. В итоге он выделяет четыре уровня деятельности и четыре соответствующих им уровня знаний, а также четыре возможных ступени абстракции. Мы считаем, что классификация В.П.Беспалько дает возможность задавать требуемое качество усвоения учебной информации достаточно однозначно. Более того, на наш взгляд, так заданная частно - дидактическая цель – диагностична, т.е. позволяет четко измерять и оценивать качество усвоения обучаемыми учебной информации. Кроме того, специфика выделенных В.П.Беспалько уровней знаний такова, что требует обязательного учета при организации обучения необходимости установления определенной последовательности усвоения (учета иерархии уровней знаний). Суть этой последовательности состоит в том, что обучаемый, не усвоив знаний об объекте изучения на первом уровне, не сможет перейти на второй, не усвоив знания на втором уровне, - перейти на третий. Следовательно, если поставлена цель сформировать у обучаемого знания высокого уровня, то процесс обучения должен быть спланирован так, чтобы обучаемый последовательно приобретал знания на всех предыдущих уровнях. При этом постоянно следует иметь в виду, что обучаемый в учебном процессе выступает не только как его объект, но и в качестве субъекта со своей ролевой функцией в познавательной деятельности.

Это наше замечание подчеркивает то обстоятельство, что при планировании и проведении учебного процесса необходимо учитывать и реализовывать «... такое взаимодействие психики и внешней деятельности обучающего и обучающегося, которое не только приведет последнего к усвоению знаний, но и поможет ему овладеть способами знания, будет способствовать его интеллектуальному и нравственному развитию» (9, с.2).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С.И. //Архангельский, С.И. //Лекции по теории обучения в высшей школе. –М.; Высшая школа, 1974. –383с.

2. Белкин, Е.Л. //Белкин, Е.Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью в условиях применения технических средств обучения. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1982. –106 с.

3. Белкин, Е.Л., Карпов, В.В., Харнаш, П.И. //Дидактические проблемы управления познавательной деятельностью. – Ярославль: Изд. Ярославского пединститута, 1974. –244с.

4. Белкин, Е.Л., Ефимов, В.Н., Новикова, Т.В. //Белкин, Е.Л. Методические указания по изучению основ организации учебного процесса. –М.: Изд. МТИПП, 1981. –144с.

5. Данилин, Е.Н. //Данилин, Е.Н. Психологические основы стимулирования деятельности учащихся и среднее специальное образование, 1992, №3, С. 14-16.

6. Дидактика средней (под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина). М., просвещение, 1975. –302с.

7. Лернер, И.Я. //Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., педагогика, 1981, -185с.

8. Лернер, И.Я. //Лернер, И.Я. Стратегия формирования интеллектуального потенциала учащихся //Проблемы дифференциации и индивидуализации обучения в советской школе. М.: АПНСССР., 1987. – С. 38-45.

9. Загвязинский, В.И. //Загвязинский, В.И. Педагогическая концепция.

10. Полонский, В.М. //Полонский, В.М. Методы исследования проблем образования. М.: Педагогика, 1994, № 2. С. 10-15.

Работа представлена на научную конференцию с международным участием «Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов», 23-27 апреля 2006г., г.Париж, (Франция). Поступила в редакцию 28.04.2006г.

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цеева Л.Х.

*Адыгейский государственный университет,
Майкоп*

На современном этапе в мировом масштабе происходят процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность своей культуры и психологического склада.

Исследование закономерностей развития межпоколенных стабильных общностей (этносов), возрождение их культуры посредством образовательных систем становится актуальной проблемой, приобретает важное значение в формировании личности современного человека.

В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, отражающие с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса, с другой – национально-региональные осо-

бенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими этнокультурными факторами, менталитетом народа.

Актуальность построения национальной школы и принципы реализации национально-регионального компонента стали предметом изучения основоположников и классиков педагогической науки: Я.П. Коменского, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Л.Н. Толстого и др.

Развивая классические идеи, современная педагогика исходит из того, что учет этнорегиональной специфики является неотъемлемым компонентом современного образования (П.А. Апакеев, Г.Н. Волков, Е.П. Жирков, А.Б. Панькин и др.).

В научно-педагогическом сообществе России идет дискуссия, связанная с поиском путей гуманитаризации и гуманизации образования, с определением нового типа личности, которая должна формироваться в обозримом процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сочетания национальных и региональных культурных традиций (Е.В. Бондаревская, М.Н. Кузьмина, З.А. Манькова, Л.Л. Супрунова и др.).

Идеи непрерывного и этнокультурного образования все больше рассматриваются в современном мире и постоянно находятся в центре внимания ЮНЕСКО и других международных документах. Так, в докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО (1997 г.) провозглашается, что воспитание и обучение должны содействовать освоению подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитанию уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

Законом «Об образовании» впервые субъектам РФ предоставлено право вводить в содержание образования национально-региональный компонент (НРК). В ведении регионов находятся разработка и реализация республиканских, региональных программ развития образования, с учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных и других особенностей.

Однако на пути развития процессов регионализации образования возникает ряд препятствий и трудностей: недостаточное осознание культурных смыслов и ценностей образования его непосредственными участниками; неразработанность философских методологических, методических оснований для интеграции и дифференциации федерального и регионального компонентов образования; низкий уровень реализации социально-адаптивных функций образования.

Анализ публикаций специалистов по проблемам содержания образования (А.Г. Каспржак, В.С. Леднев, В.Б. Новиков, М.В. Рыжакова и др.) позволяет прийти к выводу о том, что до настоящего времени еще не разработана концептуальная основа национально-регионального компонента, а также механизм его интеграции в содержание общего образования с направлением рассматриваемых проблем, вопросы разработки национально-регионального компонента содержания дошкольного и начального общего образования остаются нерешенными и требуют своего дальнейшего изучения. В частности, такие как: уточнение сущности стандарта национально-регионального компо-