

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор исследует процесс становления и динамику развития наиболее известных педагогических технологий. Одновременно рассматривает возможность применения технологической организации педагогического процесса в профессиональном экологическом образовании студентов высшей школы.

Содержание работы, условия функционирования высшего учебного учреждения всегда определяет государственная цель, для решения которой применяются те или иные образовательные модели. Подготовка специалиста-эколога с высоким уровнем экологической компетентности в условиях экологического кризиса и являющегося не только носителем определенной профессиональной ориентации, но и владеющего системой профессиональных средств, позволяющих воплощать эти идеи в профессиональную деятельность, становится одной из наиболее значимых проблем в системе профессионально-экологического образования.

Для решения этой проблемы образовательный процесс необходимо основывать на применении современных психолого-педагогических теорий обучения, воспитания и развития человека, на принципах индивидуального, личностного и деятельностного подходов, заключающихся в том, что обучающийся овладевает доступными ему способами использования богатств, накопленных человечеством в области психолого-педагогических, гуманитарных и экологических знаний.

Эти подходы диктуют необходимость использования целостной современной модели развивающего обучения, в которой могли бы учитываться личностные особенности каждого педагога.

Среди многообразия существующих педагогических систем на сегодняшний день в педагогической науке описаны три: традиционная, педоцентристская и современная, причем последняя находится в стадии становления, пытаясь прийти к разумному сочетанию традиционной и педоцентристской. Одним из направлений развития педагогики является педагогическая технология, которая занимается конструированием оптимальных обуча-

ющих систем, проектированием учебных процессов.

До сравнительно недавнего времени «интеллектуальные производства», в том числе и воспитание человека, не включали понятие «технология» (от латинского «техне» – искусство, мастерство; ремесло; «логос» – наука) в свой категориальный аппарат. Современная педагогическая теория начинает признавать технологический подход за его целесообразность, рациональность (предостерегая при этом от механического переноса производственной технологии в область образования), т. к. отмечается действительная связь логики воспитательно-образовательной и производственной деятельности. Образовательная система, равно как и производственная, включает поставленные обществом цели, материальную базу, соответствующую их специфике, коллектив работников, организующих производственные процессы и управляющих через специфические по своему характеру виды деятельности. Эффективность функционирования школы и деятельность производства оценивается по качеству выпускаемой «продукции», хотя говорить о полной аналогии между педагогическим и производственными процессами нельзя, так как:

– процесс воспитания имеет целостный характер, его сложно расчленить на операции; он имеет не последовательно-параллельную, конвейерную схему, а комплексную;

– человек формируется не «по частям», поэтому педагог ведет весь технологический процесс от начала до конца; с учетом этого «вести» человека должен только мастер, способный на непрерывное личностное влияние, непрерывное управление саморазвитием ученика в процессе обучения. Педагогическая технология предполагает сохранение основных звеньев (этапов) воспитательно-об-

разовательного процесса, в которых в наибольшей мере происходит контроль и коррекция продвижения к результату; между этими «узловыми точками» преподавателю предоставляется широкое поле для творчества, самореализации в плане мастерства.

Понятие «педагогическая технология» в последние годы детально рассматривается многими зарубежными и отечественными учеными, широко употребляется практиками, но до настоящего времени нет целостной научной концепции педагогической технологии как категории дидактики, не определена универсальная структура, не разработаны единые подходы к классификации педагогических технологий, нет обоснования их выбора, уточняется и само понятие. Разработка технологических подходов к организации обучения имеет глубокие исторические корни и тесные генетические связи как с традиционной, так и с педоцентристской системой. Изучение предыдущего опыта организации обучения и существующих сегодня систем имеет важнейшее значение для предупреждения ошибок в построении моделей, оптимальных для данного этапа развития общества.

Исходя из материалов исследования зарубежного опыта организации обучения, М.Б. Кларин выделяет два истока, две основные ориентации образовательного процесса: репродуктивную и поисковую, которые к середине XX в. оформились в традиционную и педоцентристскую системы. В основу той и другой модели положена деятельность учащихся, которую организует учитель.

К достоинствам традиционного обучения можно отнести систематичность знаний, небольшие затраты времени на подготовку преподавателя к занятиям. К недостаткам – слабую реализацию развивающих функций обучения, опору на репродуктивную деятельность.

Другой тип обучения – поисковой ориентации – называется развивающим, продуктивным, творческим, активным или проблемным. При таком обучении предполагается активное взаимодействие преподавателя и ученика для самостоятельного приобретения новых знаний. Ценностная направленность поисковой, продуктивной модели соответствует гуманистической (пе-

доцентристской) ориентации образования. Она утверждает самоценность человека и конструирует педагогический процесс как среду, обеспечивающую саморазвитие его природных сил. В данном случае отсутствует ожидание гарантированного, точно зафиксированного результата, но происходит культивирование не менее значимых ценностей: поиска, творчества, раскрытия уникальности. Однако абсолютизация такой дидактики ведет к утрате систематичности, к неэкономному использованию времени, превращению педагога в консультанта, что значительно снижает уровень обучения. В качестве достоинства проблемного обучения можно отметить развитие мыслительных способностей, появление познавательных мотивов, пробуждение творческих сил. Недостатки его заключаются в невозможности всеобщего применения из-за разного характера изучаемого материала, различного уровня подготовленности обучаемых, больших временных затрат педагога на подготовку к занятиям.

Таким образом, все богатство научных исследований, идей, практических инноваций до 50-60-х гг. XX столетия, описанных в научной литературе, как зарубежной, так и отечественной, можно отнести либо к традиционной, либо к педоцентристской системе, каждая из которых отражает взгляды теории ученых разных ценностных ориентаций на процесс обучения.

Современная дидактика стоит перед дилеммой: либо строить образование на высоком академическом уровне и потерять индивидуальность, либо дать простор инициативе обучаемого, идти от его потребностей – и потерять системность в знаниях учеников, снизить уровень образования.

Научные исследования второй половины XX в. содержат критический анализ как древней, традиционной системы, так и педоцентристской концепции. Они направлены на сохранение достоинств той и другой, на поиск эффективной модели, способной решать нарастающие проблемы в обществе и в образовании. В результате глубокой разработки «полярных» решений одной и той же проблемы определяются условия получения прогнозиру-

емых результатов в отдельные моменты обучения, создаются варианты наиболее оптимальных образовательных моделей.

Практика отвергает универсальные модели и показывает, что обучение не может быть ни «сплошь проблемным», ни «целиком вербальным». Наиболее признанными становятся концепции развивающего, личностно ориентированного обучения, сочетающие ценности вышеописанных моделей.

С 50-х гг. XX в. вырисовываются контуры современной дидактической системы.

Современная модель обучения, во-первых, должна стать качественно новой, опирающейся на современную философскую концепцию мира, объективные закономерности развития природы, общества, сознания. Во-вторых, обеспечить создание условий развития каждого обучаемого на основе теоретических данных о человеке. В-третьих, предусмотреть идею полной управляемости учебного процесса от постановки целей до получения прогнозируемого результата.

В связи с этим особый интерес представляет обращение к работам ученых и практиков, занимающихся вопросами *развития личности и технологической организации процесса обучения*.

В России проблема свободной, саморазвивающейся личности впервые была поставлена в «антропологической парадигме», разработанной педагогами и психологами – от Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского до В.М. Бехтерева. В этот период было издано множество научной литературы в области детской и педагогической психологии, дефектологии, педагогики. Развивалась педология, которая ребенка изучала целостно, на основе синтезирования научных данных человековедческих дисциплин.

Несмотря на осуждение педологии (1936), эстафета гуманистической ориентации продолжалась в исследованиях психологов, в деятельности педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.).

Многие вновь появляющиеся педагогические теории, модели обучения не получали широкого распространения в массовой практике, т. к. носили в основном индивиду-

альный и частный характер и не были вызваны общественными потребностями. И все же, несмотря на ограниченность инноваций, под влиянием возникавших педагогических идей и нововведений изменялось сознание педагогов, возникали новые отношения между учителем и учеником, традиционная система становилась более гибкой, обновлялись принципы и содержание, разрабатывались новые методы и средства, новые формы организации обучения.

Так, опыт отдельных педагогов-новаторов исподволь готовил переход к альтернативным – развивающим и личностно ориентированным моделям обучения. Теоретическая база для развивающего обучения, которое становится популярным с 60-х гг. XX в., была заложена Л.С. Выготским.

В дальнейшем на ее основе осуществлялись экспериментальные работы Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, Н.А. Менжинской, Д.Б. Эльконина и др. Они рассматривали обучение как ведущую силу психического развития человека, где педагог, ориентируясь на зону ближайшего развития, создает оптимальные условия для раскрытия потенциальных возможностей обучающихся.

Теория деятельности, наиболее подробно разработанная А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, позволила выйти на организацию управления учебной деятельностью ученика. Деятельность в учебном процессе понимается как основа построения, сохранения и применения знаний. Психологическое учение об интериоризации П.Я. Гальперина раскрывает педагогу пути управления процессом преобразования внешней предметной деятельности ученика во внутреннюю, психическую деятельность, указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

В связи с демократическими преобразованиями в обществе гуманистические тенденции проникали в систему образования. Свидетельством тому явилось *возникновение личностно-деятельностного подхода*, основы которого были заложены отечественными психологами, рассматривавшими личность

как субъект деятельности, саморазвивающийся в ней и в общении с другими людьми. В центр обучения ставится ученик, ориентируясь на интересы которого, преподаватель определяет цели урока и выстраивает учебную деятельность. В результате учащийся должен осознать новый уровень своего саморазвития. Таким образом, постепенно приоритеты в учебном процессе начинают меняться в пользу ученика.

В педагогике появляются понятия: «лично ориентированное обучение», «педагогика сотрудничества», «педагогика свободы», «педагогика поддержки», но долгое время они остаются модной фразой, украшающей планы и мероприятия учреждений образования. Идеи педагогов и психологов, связанные с нарождающейся новой парадигмой, реально начинают воплощаться в деятельности передовых практиков школы, педагогов-новаторов.

Успешность совместных решений во многом определяется наличием у учащихся навыков самоорганизации (А.А. Вербицкий, Л.Л. Кондратьева), делового общения (В. Янушек и др.), степенью подготовленности участников к деятельности. Таким образом, огромная методолого-теоретическая работа по осмыслению различных аспектов развития личности в учебном процессе подготовила прочную научную базу для создания новых вариантов моделей обучения в современной школе. По сравнению с традиционной системой лично ориентированная характеризуется позитивными моментами, соответствующими идеям перестройки образования.

Представители современной дидактики утверждают руководящую роль учителя в новой нарождающейся дидактической системе, признавая одновременно огромную роль самостоятельной работы ученика в его личностном формировании.

Теоретически новая модель выглядит прогрессивно. Однако практика свидетельствует о декларативности развивающего, лично ориентированного обучения, которое «не сумело сколько-нибудь заметно оторваться от своего «традиционного» близнеца: и то, и другое «развивает» словесно-логическую, абстрактно-понятийную состав-

ляющие сознания, игнорируя и разрушая тем самым природно-генетическую базу развития сознания ребенка – его образную сферу» (А.В. Брушлинский).

Таким образом, педагогическая наука пока не может предложить практикам идеальную систему обучения. С одной стороны, существует официально признанная лично ориентированная модель, которая не способна обеспечить гарантированное получение качественного результата обучения, с другой – все более приобретающие популярность педагогические технологии, которые являются кульминацией развития педагогической мысли в репродуктивном, технологическом направлении. Они приближают педагога к точным наукам, а педагогическую практику делают организуемым, управляемым процессом с предсказуемым позитивным результатом (К.Я. Вазина, Л.П. Беляева, К.А. Романова, А.Я. Савельев, М.П. Сибирская, В.Е. Шуктунов).

По мнению ученых, технологическая организация процесса обучения способна преодолеть недостатки прежних систем в основных моментах, являющихся базовыми для конструирования новой модели.

В основе любой педагогической технологии лежит идея полной управляемости процессом от постановки целей до получения результата. Для традиционного обучения была характерна общая формулировка целей, что приводило к слабой управляемости учебной деятельностью, к невозможности повторения обучающих операций, слабой обратной связи и субъективности в оценке результатов. Развивающее обучение направляло цели учебного процесса на ученика, но оно не способно было обеспечить управление реализацией целей.

Достоинства технологии обучения проявляются в следующих специфических чертах: диагностично поставленные цели; ориентация всех учебных процедур на гарантированное их достижение; получение прогнозируемого продукта; наличие системы средств; оперативная обратная связь (объективный контроль); воспроизводимость обучающего цикла (возможность повторения любым учителем). Недостатки сводятся к

ориентации на репродуктивность, натаскивание, отмечается неразработанность мотивации, игнорирование внутреннего мира ученика.

Следовательно, необходимо критично использовать имеющиеся теоретические исследования и педагогический опыт в направлении технологизации учебного процесса для выбора или разработки педагогических технологий, отвечающих требованиям современного этапа системы образования.

В трудах ученых-дидактов и учителей-новаторов разработаны: технологически четкая, оптимизационная организация учебного процесса на уроке (Ю.К. Бабанский); технологический процесс поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); основные технологические приемы укрупнения дидактических единиц учебного материала математического содержания (П.М. Эрдниев); опорные листы (В.Ф. Шаталов); комментированное управление учебным процессом (С.Н. Лысенкова); технологические опорные моменты обучения творчеству (И.П. Волков); блочно-модульное построение содержания предметных дисциплин (А.В. Фурман); система методов и средств репродуктивной и развивающей ориентации обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов); педагогический менеджмент как теория управления педагогическим процессом (В.П. Симонов); теоретические основы педагогических технологий, их классификация (В.Л. Беспалько, К.Я. Вазина, М.В. Кларин, А.Я. Савельев, Г.К. Селевко, М.П. Сибирская, В.А. Сластенин); система профессиональной подготовки специалистов в технологично организованной учебной деятельности (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, А.Я. Найн, М.П. Сибирская). Проблемой педагогических технологий занимались зарубежные ученые (А. Ламодейк, П.Д. Митчелл, Д. Финг, В. Хаг и др.).

Научное представление о педагогической технологии в отечественной педагогике опирается на фундаментальные дидактические исследования, посвященные природе человеческого знания (В.В. Краевский), целостности образовательного процесса (Т.А.

Ильина, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер и др.), специфической природе педагогической деятельности (В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин и др.).

Во всех современных системах обучения, в том числе и педагогических технологиях, очевидна тенденция сращивания классической, традиционной модели с альтернативными моделями поисковой, продуктивной ориентации.

На сегодняшний день в педагогической науке выделены две градации технологий обучения: *традиционные и инновационные технологии обучения*. Они направлены на активизацию учебного процесса, на более эффективное репродуктивное обучение, на включение в него элементов исследовательского характера.

Существенный вклад в исследование современных инновационных технологий внес Г.К. Селевко, который представил в классификационном и обобщенном виде около 50 технологий. Многие технологии, по мнению Г.К. Селевко, по своим целям, содержанию, методам и средствам имеют значительное сходство, что позволяет их классифицировать в несколько обобщенных групп: *традиционное обучение, модернизированные технологии, альтернативные технологии, технологии развивающего обучения и технологии авторских школ*. Анализ и интерпретация описанных технологий имеют особую познавательную ценность, ориентируют педагога в передовом опыте, инновационных движениях и научных разработках.

Классификация педагогических технологий, соответствующая компонентам дидактического процесса, разработана М.П. Сибирской. Автор данной классификации считает, что педагогические технологии должны, во-первых, соответствовать принципу природосообразности, т. е. строиться на естественных механизмах усвоения опыта учащимися и развития их умственных способностей. Во-вторых, основываясь на принципе интенсивности процесса обучения, педагогические технологии должны обеспечивать в более быстрые сроки получение качественных результатов овладения специальностью.

Педагогические технологии подразделяются на мотивационные, деятельностные и управления. Исходя из выделенных требований М.П. Сибирская подробно рассматривает значимость каждой из указанных технологий, условия их результативного применения и предлагает более детальную их классификацию внутри каждой из трех вышеназванных технологий. Представленные варианты педагогических технологий создают возможность их выбора в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня развития обучающихся: от целей и задач профессионального обучения, от особенностей учебной группы и др.

В экологическом образовании еще много нерешенных проблем. В учебном процессе не стимулируется эколого-познавательная активность обучающихся, стремление проникнуть в глубинные тайны природы, элементарные умения и навыки научного поиска. Не создана система непрерывного экологического образования. Поэтому важно, что именно в настоящее время происходит рождение новой системы отечественного образования, появляются альтернативные концепции, модифицируются существовавшие ранее способы обучения, разрабатываются педагогические технологии.

Список использованной литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 412 с.
4. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства: концепция, опыт. – Челябинск: ГУ ПТО, 1997. – 242 с.
5. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: Кризис образования в России на пороге XXI века / НПО. Челябин.-фил. – Челябинск, 1993. – 240 с.
6. Зинченко В.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Сов. педагогика. – 1991. – №1. – С. 81-87.
7. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: Дис. ... д-ра пед. наук. — М.: РАО, 1994. – 346 с.
8. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема // Вопр. философии, 1990. – №10. – С. 3-18.
9. Папуткова Г.А. Формирование экологической компетентности педагогических кадров: Монография. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – 133 с.
10. Романова К.А. Послевузовское профессионально-экологическое образование руководящих работников: Монография. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2003. – 333 с.