

Модели обучения: от догматической до лично-стратегической

А. Уман, заведующий кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета, профессор, доктор педагогических наук

М. Фёдорова, кандидат педагогических наук, доцент Орловского государственного университета

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ — ЭТО ТОТ ОБОБЩЁННЫЙ ЕГО ОБРАЗ, КОТОРЫЙ ДАЁТ ОПРЕДЕЛЁННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ, СИНТЕЗИРУЯ И ОТРАЖАЯ ЕЁ НА ДАННЫЙ МОМЕНТ ВРЕМЕНИ. ФОРМИРУЯСЬ И ВИДОИЗМЕНЯЯСЬ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ, ЭТА МОДЕЛЬ ПОЗВОЛЯЕТ ОЦЕНИТЬ ОБУЧЕНИЕ НА ЛЮБОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА. ИСПОЛЬЗУЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ, МЫ МОЖЕМ СПРОГНОЗИРОВАТЬ ПРЕДСТОЯЩИЕ ИЗМЕНЕНИЯ, ЛОГИЧЕСКИ ВЫТЕКАЮЩИЕ ИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ.

С возникновением дидактики появились и первые теоретические представления о процессе обучения и его структуре. Они были наиболее общими и отражали двусторонний характер обучения, в котором одна сторона (один структурный компонент) — это деятельность учителя, другая (другой структурный компонент) — деятельность учащихся. Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в этом случае отражается краткой и ёмкой формулировкой «*учитель обучает, учащиеся учатся*»¹. Возникнув однажды, данная структурная организация процесса обучения наполнялась определённым меняющимся во времени содержанием. Первоначально появилась **догматическая модель** процесса обучения, отражающая активность деятельности учащихся при пассивной деятельности учителя. Такое обучение охарактеризовал М.Н.Скаткин: «Что подаётся ученикам «на вход»? — Догматические словесные формулировки. Чем характеризуется учебная деятельность ученика? — Заучиванием ... словесных формулировок без понимания изучаемого. Что «на выходе»? — Дословное воспроизведение заучиваемого. Что развивало такое обучение? — Механическую память. Механическая зубрежка породила скуку и отвращение к учению»².

Обобщённую характеристику процесса обучения того времени дал К.Д.Ушинский: «Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд ученья на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых»³. Несостоятельность такого обучения вызывала со стороны части педагогов желание избавиться от догматических шаблонов путём совершенствования деятельности учения. Это нашло своё отражение в требовании к учащимся пересказывать изучаемый текст своими словами. Однако, как показала практика, в условиях, когда весь труд учения ложится на плечи детей, а учитель выдвигает лишь требование «пересказать текст своими словами», избавление от догматических шаблонов — задача практически не разрешимая (за исключением тех случаев, когда ребёнок получает развитие во внеучебной деятельности). В чём же причина? Основная причина в том, что догматическое обучение основано на работе механической памяти, а пересказ своими словами требует понимания текста и извлечения из не-

¹ Духовный И.М. Очерки по педагогике. М., 1951. С.165.

² Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 112.

³ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.6. М., 1988. С. 256.

го смысла. Самостоятельный переход от работы механической памяти к аналитико-синтетической деятельности ребёнка означает скачок в развитии сознания, а он без помощи педагога максимально затруднён. С другой стороны, первый опыт пересказа «своими словами» в условиях догматического обучения способствовал в дальнейшем концентрации внимания на совершенствовании деятельности учителя, перехода её от «палочного» руководства к предметно-содержательной деятельности обучения. «В результате сложился второй, более совершенный тип учебного процесса, который на протяжении многих десятилетий сосуществовал с догматическим, постепенно отвоёвывая у него одну позицию за другой. Этот тип учебного процесса характеризуется стремлением преодолеть догматизм путём объяснения излагаемых знаний, чтобы дети сначала поняли излагаемое, а уже потом заучивали»⁴. Позднее этот тип стал называться **объяснительным** или объяснительно-иллюстративным. Акцентирование внимания на деятельности учителя способствовало её совершенствованию: разрабатывались пути объяснения, способы доказательства положений, варианты комментариев к тексту и т.д. С другой стороны, стал необходим и возможен отход от бессмысленной зубрежки текста и перенос центра тяжести на его понимание. Это, в свою очередь, привело к кризису в воспроизводящей деятельности: догматическое дословное воспроизведение прекращало своё существование, осмысленное — ещё не пришло ему на смену. «Школа, которая пришла на смену догматической, взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий»⁵.

Действительно, понимание является одним из базовых структурных компонентов процесса усвоения. Но одного его недостаточно для полноценного усвоения материала. В соответствующей структуре есть ещё ряд характеристик, в том числе связанных с вос-

произведением изучаемого. Со временем учителя стали осознавать не только роль предъявления содержания путём его детального объяснения, но и необходимость за-

крепления и применения знаний. В связи с этим педагоги стали использовать различного рода учебные задания и организовывать активную интеллектуальную и практическую деятельность школьников. «Что подаётся ученикам «на вход»? Не только готовые знания..., но и их объяснение, комментарии, доказательства.... Чем характеризуется учебная деятельность учеников? Они стараются понять сообщаемые истины и их объяснения, а затем запомнить как те, так и другие. К работе памяти прибавилась аналитико-синтетическая деятельность.

Большие изменения в положительную сторону произошли и в воспроизведении. Наряду с дословным воспроизведением почётное место заняло воспроизведение своими словами.

Появилось новое звено — применение знаний. Прочное место завоёвывают разнообразные самостоятельные работы — задачи, упражнения, изложения, графические и другие иллюстративные работы. Что же развивает такой учебный процесс? Не только память, но и наблюдательность и мышление»⁶. Таким образом, логическим продолжением объяснительно-иллюстративного типа обучения стал **репродуктивный** тип учебного процесса.

Именно с возникновением и адаптацией в системе образования данного типа обучения связано формирование отдельных теоретических представлений об учебных заданиях. Им пытались найти определение, расклассифицировать их по типам, видам и т.д. При рассмотрении их в отношении к процессу обучения возникло мнение, что они представляют собой одно из средств обучения наряду со средствами наглядности, учебными текстами и т.д. Таким было первоначальное определение статуса учебных заданий в процессе обучения.

Из изложенного видно, что в рамках трёх последовательно возникающих типов обучения, характеризующих фактически одной и той же двухкомпонентной структурой процесса обучения, максимального развития достигла каждая из деятельностей (учителя и учащихся). Объединённость всех трёх типов единой (двухкомпонентной) моделью процесса обучения свидетельствует об эволюционном, постепенном характере её развития на протяжении длительного периода (от зарождения педагогики как науки до середины XX века).

⁴ Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 115.

⁵ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.6. М., 1988.

⁶ Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971, С. 115–116.

Концепции, модели, проекты

Дальнейшие события, связанные с научно-технической революцией, напрямую повлияли на изменение модели процесса обучения и её структурной организации. Следующая модель, появившаяся в 70-х годах XX века, стала трёхкомпонентной. В ней были отражены информационные процессы, происходящие в обществе в то время. Огромный поток новой информации, который удваивался каждое последующее десятилетие, необходимо было сохранить, освоить, переработать, а также передать молодому поколению, т.е. преобразовать в содержание образования. И, таким образом, содержание образования и стало третьим компонентом в **информационной модели** процесса обучения. «Главными элементами обучения являются деятельность преподавания, деятельность учения и содержание образования, без которых нет обучения. Взаимодействие между ними и составляет обучение»⁷. Каким же образом осуществляется взаимодействие основных элементов, характеризующих механизм протекания обучения? «Учитель, осуществляя преподавание, передаёт (организует деятельность усвоения) какой-то учебный материал, то есть часть содержания образования или содержания социального опыта. При этом он пользуется содержанием как средством взаимодействия с учащимися. Ученик, восприняв сигнал от учителя, оперирует этим содержанием, взаимодействует с ним, то есть усваивает его»⁸.

Если в данной совокупности фраз выделить суть, то она будет выглядеть следующим образом: *Учитель передаёт содержание образования учащимся, а учащиеся его усваивают*. Эта мысль и отражает теоретическое представление о процессе обучения и его структуре, возникшее в 70-х годах XX века. Что же отражено в данном теоретическом представлении? В основном два обстоятельства. Во-первых, передача учителем содержания образования учащимся и, во-вторых, усвоение последнего учащимися. Объединённые одной формулировкой, они (оба) характеризуют принцип функционирования информационных систем: передатчик передаёт информацию, а приёмник её принимает. Представляется, что данная модель в недостаточной степени отражает существо процесса обучения, а только в общем виде — вектор информационной направленности, характеризующий методологическую установку:

«Старшее поколение передаёт молодому поколению социальный опыт».

Обратимся к теоретическому представлению о процессе обучения как механизму его протекания. В первой части формулировки сказано, что учитель передаёт содержание образования учащимся. Однако это не так. Учитель в процессе обучения не может взять содержание как некоторый предмет и передать его, условно говоря, из своих рук в руки учащихся. Ведь содержание образования не является формой некоторого объекта, т.к. беря предмет, мы соприкасаемся не с содержанием, а с формой, в которую это содержание воплощено. По этой же причине учащийся не может принять содержание от учителя и таким образом усвоить его. Он также соприкасается с формой, в которой находится данное содержание. Поэтому в модели процесса обучения содержание образования не является третьим структурным элементом, а скорее его содержательной стороной. Возникает вопрос: «А каков же сам элемент? Что он собой представляет?» Ведь если принять данную модель как исходное начало механизма взаимодействия основных элементов, то можно заметить, что она «не работает» в педагогической действительности, а реальный учебный процесс протекает по законам и механизмам, не отражённым в модели. Попытаемся разобраться, а каков же всё-таки механизм взаимодействия учителя и учащихся в обучении.

Поднимая вопрос о форме, в которую заключено содержание образования, проанализируем возможные варианты его оформления. Первоначальной формой содержания образования является учебный план. В нём содержание расчленено на учебные дисциплины федерального, регионального и школьного компонентов. Далее при развёртывании каждой учебной дисциплины содержание конкретизируется и заключается в форму программы по предмету. По каждому предмету разрабатывается учебная программа, в которой содержание образования является конкретно предметным (физика, химия, язык и т.д.), дано в линейной структуре (по годам обучения, разделам, темам, с выделением времени на изуче-

⁷ Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: учебное пособие / Под ред. М.Н.Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С.129–180, с. 155.

⁸ Там же.

ние каждой темы). Программное содержание отражается в серии учебников и учебных пособий по тому или иному предмету, «покрывающих» весь временной период изучения данного учебного предмета. Кроме основного учебника (учебного пособия) содержание включено в совокупность других учебных пособий по предмету (сборников задач и упражнений, различных дидактических материалов, хрестоматий, книг для учителя, учащихся и т.д.).

Следующей формой, в которую заключено содержание, является план-сценарий учебного процесса (урока), разрабатываемый учителем. Он состоит из совокупности или системы учебных заданий. Учебные задания как раз и являются той формой, в которую заключены фрагменты содержания, подлежащего усвоению учащимися в учебном процессе (на уроке). Именно учебные задания предлагает учитель для выполнения учащимся на уроке и, выполняя задания, учащиеся усваивают заложенное в них содержание. Следовательно, учебные задания являются третьим элементом в структуре процесса обучения. Таким образом, с появлением нового взгляда на учебные задания, с придания им статуса одного из основных элементов процесса обучения, формируется и новый механизм его протекания. Основными структурными компонентами процесса обучения в данном случае будут: деятельность учителя, деятельность учащихся и учебное задание.

Новый взгляд на механизм протекания процесса обучения начинает формироваться в середине 80-х годов XX века, когда на первый план выходят проблемы педагогических технологий и, в частности, технологий обучения. Поэтому и новая модель процесса обучения носит **технологический** характер, то есть включает в общем виде совокупность процедур, выполняемых учителем и учащимися относительно третьего элемента — учебного задания. Остановимся на этом вопросе подробнее. Чтобы определить начало, исходные процедуры механизма протекания процесса обучения, необходимо установить, что же непосредственно предшествует этому? Непосредственному осуществлению процесса обучения предшествует, как было отмечено выше, разработка сценария учебного процесса (урока) учителем. Сценарий представляет собой будущий процесс в виде совокупности учебных

заданий, которые учитель планирует предложить учащимся для выполнения. Одновременно учитель прогнозирует и действия учащихся, а также способы выполнения каждого задания. Готовый сценарий учитель реализует на уроке. Как он это делает? Прежде всего, он мысленно расчленяет сценарий на отдельные акты взаимосвязанной деятельности (своей и учащихся), которые совершаются с использованием учебных заданий. И в каждом случае инициирует акт. Инициирование происходит путём формулирования требования, обращённого к учащимся, выполнить учебное задание. Причём каждый акт взаимосвязанной деятельности начинается именно с такого требования. Поэтому оно имеет общий, дидактический смысл и может рассматриваться в качестве первого этапа в модели протекания процесса обучения.

Дальнейшие шаги адресованы учащемуся. Его деятельность детерминирована предлагаемым учителем сценарием учебного процесса, уровнем собственной компетентности в изучаемой области знания, конкретными ситуативными особенностями и случайными факторами. Получив «сигнал» от учителя, ученик, прежде всего, «маневрирует» своей собственной деятельностью, направляет её в некоторое «русло». Это направление может быть или «к заданию», или от него. Чтобы состоялся акт взаимосвязанной деятельности в механизме протекания процесса обучения, должна установиться направленность деятельности учащегося в сторону учебного задания. Это может быть выражено словами: «ученик своей деятельностью идёт навстречу учебному заданию».

Далее необходима стыковка деятельности учащегося и учебного задания (так как это может в принципе и не произойти, то есть учащийся, идя своей деятельностью навстречу учебному заданию, по какой-то причине не стыкуется с ним). Стыковка деятельности учащегося с учебным заданием может быть охарактеризована словами «принимает его» (учебное задание). Приняв учебное задание, учащийся далее должен осмыслить его и, в соответствии с рефлексией, расчленить на составляющие: выделить структурные компоненты — условие, требование и соотношение между условием и требованием, определяющее способ выполнения задания. Установив компоненты, ученик производит сово-

Концепции, модели, проекты

купность действий, ведущих к результату. Результат — это итоговая характеристика процесса выполнения задания. Поэтому можно отметить, что после принятия учебного задания ученик выполняет его. Однако, выполняя задание, учащийся может прийти как к верному, так и к неверному решению. По логике протекания учебного процесса, результат должен соответствовать требованию задания. Если требование выполнено, то результат получен верный. Если же нет, или выполнено частично, то необходимо проверить весь ход решения, выполнения задания, найти в нём ошибочные звенья и, исправив ошибку, прийти к верному решению. Поэтому необходимо не просто осуществить решение и получить результат, а получить правильный результат. И только в этом случае ученик овладевает фрагментом содержания образования, соответствующим цели обучения. Таким образом, если суммировать все шаги технологической модели протекания учебного процесса, то сама модель может быть описана следующим образом: *Учитель предлагает учащимся выполнить учебное задание. Учащиеся своей деятельностью идут навстречу учебному заданию, принимают его, выполняют, причём верно. И только в этом случае усваивают заложенное в задании содержание образования.*

Данная модель реализуется со второй половины 80-х годов XX века. Это связано с развитием в этот период технологического подхода к обучению, который позволил с дидактических позиций впервые расчленить деятельность учащихся и выделить четыре последовательные процедуры:

- 1) движение деятельности ученика навстречу учебному заданию (или реализация направленности деятельности ученика на учебное задание);
- 2) включение учебного задания в деятельность учащегося как объекта его преобразования;
- 3) реализация интеллектуальных и практических процедур преобразования учебного задания;
- 4) контрольная диагностика верного выполнения учебного задания и коррекция.

Данная совокупность процедур в расчлененном виде отражает внешнюю сторону взаимосвязанной деятельности учителя

и учащихся в учебном процессе, которая проявляется в любом акте обучения, то есть носит универсальный, дидактический характер. Результатом, согласно технологической модели обучения, должно стать предлагаемое учителем и усвоенное учащимися содержание образования, то есть каждый ученик выполняет задание верно.

Однако реально в школьной практике такого не происходит. Об этом свидетельствует спектр уровней обученности учащихся (от крайне низкого до высокого). Причина такого разброса кроется, на наш взгляд, не во внешней, технологической организации процесса обучения (так как она создаёт равные, единообразные стартовые условия для всех учащихся в получении высокого результата образования). Это приводит к мысли о необходимости поиска субъектных резервов, обуславливающих эффективность учебного процесса. Для разрешения данной проблемы в 90-х годах XX века в педагогической теории и практике был предложен новый подход к организации обучения — личностно-ориентированный.

Первоначально он возник как **субъектно-ориентированный**, причём эта ориентация следует из соответствующего дидактического обеспечения учебного процесса, к которому относится определённое учебное содержание (учебный материал) и способы предъявления этого содержания, то есть система учебных заданий. «Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса»⁹. Так, например, принцип субъектности реализуется, если учебный материал и способы предъявления учебного содержания обеспечивают выявление содержания субъектного опыта учащихся, направлены на преобразование имеющегося опыта каждого ученика, дают ученику возможность выбора при выполнении учебных заданий и т.д.

В технологической модели процесса обучения учебное содержание «закладывается» в учебное задание в качестве его содержательной составляющей. Поэтому при личностно-ориентированном подходе содержание, включаемое в учебное задание, и сам спектр учеб-

⁹ Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 28.

ных заданий должны удовлетворять всем требованиям данного подхода. Кроме этого, сами учебные задания дифференцируются на основе организации учебного материала и выделения его видов. Так, например, при выявлении субъектно значимого отношения к учебному тексту важно учитывать тип научной информации, заложенной в тексте (информация: справочного характера, выражающая результаты чужого опыта, помогающая самообразованию). При построении учебных заданий в их содержательной составляющей учитывается тип учебной информации и степень сложности учебного материала. В спектр можно включать задания на выбор учеником типа, вида и формы материала (словесной, графической, условно-символической), проблемные творческие задания.

Далее учитель составляет сам спектр учебных заданий, включая в него все предварительно отобранные и разработанные их виды. Эти виды заданий предлагаются учащимся на выбор. Учащиеся выбирают из спектра учебные задания для дальнейшего их выполнения с учётом субъектного опыта, потребностей, интересов, уровня обученности. Если сравнить субъектно-ориентированную модель процесса обучения с технологической, то она будет, с одной стороны, более сложной, опирающейся на технологическую модель, а с другой — более гибкой, вариативной, учитывающей субъектный опыт учащихся. Её вербальная формулировка будет выглядеть следующим образом: *Учитель предлагает учащимся выбрать учебное задание для выполнения из спектра дифференцированных учебных заданий. Каждый учащийся направляет свою деятельность на спектр учебных заданий, выбирает из него учебное задание для выполнения, выполняет его, причём верно. И в этом случае он усваивает заложенное в нём и имеющее для него субъектный смысл содержание образования.*

Для дальнейшей реализации личностно-ориентированного подхода в образовании необходимо создание определённых условий, то есть образовательной среды.

В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является «основой личностно-ориенти-

рованного образования»¹⁰. Это даёт возможность выхода на новый уровень моделирования учебного процесса, предполагающего введение нового структурного элемента — учебной ситуации.

Конструирование учебной ситуации в личностно-ориентированном учебном процессе предусматривает включение в неё трёх дидактических компонентов: форму предъявления содержания, форму дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а также условия осуществления предметной деятельности учителя и учащихся. Иными словами, учебная ситуация включает триаду «задача — диалог — игра», образующую «базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения»¹¹.

Учитывая сказанное, словесная «формула» механизма протекания учебного процесса примет вид: *Учитель создаёт учебную ситуацию с заранее очерченным спектром учебных заданий (задач); вовлекает учащихся в учебную ситуацию, побуждая их к учебной деятельности. Учащиеся, погружаясь в учебную ситуацию, осуществляют выбор (поиск) учебной задачи с опорой на субъектный опыт, её решение и установление соответствия полученного результата требованиям задачи. При верном выполнении учебного задания учащиеся усваивают содержание образования как субъектный опыт личности. Это — личностно ориентированная модель.*

Однако данная модель учебного процесса не создаёт условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций ученика. Личностные функции включаются в образовательный процесс только тогда, когда познавательная ориентировка личности учащегося не соответствует требованиям учебной ситуации. В этом случае возникает познавательная задача как способ разрешения сложившегося противоречия. Задача всегда содержит определённую познавательную трудность — учебную проблему, в процессе решения которой проявляются две стороны: предметно-содержательная и мотивационная. Первая заключается в выявлении нового, непознанного, а вторая — в определении потребности, интереса к решению проблемы. Таким образом, при решении учебной проблемы ученик не только перестраивает свои действия, но и свои мотивы и потребности. «Неопре-

¹⁰ Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. №5. С.16–21, с. 19.

¹¹ Там же.

Концепции, модели, проекты

делённость положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию»¹². При этом ученик анализирует, осознаёт выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней, то есть, осуществляет рефлексивную как один из основных механизмов развития личности. Сказанное выводит учебный процесс на качественно новый уровень, характеризующийся принципами развивающего обучения. При данном подходе модифицируется модель процесса обучения, которая принимает **лично-отно-развивающий** характер. Её построение проводится (в отличие от предыдущих моделей) в двух плоскостях образовательного пространства: внешней и внутренней. Внешняя плоскость отражает процесс обучения, организованный учителем, и выражается совокупностью следующих структурных элементов: деятельность учителя, деятельность учащихся, учебная ситуация, учебная проблема, учебное задание, содержание образования. Внутренняя плоскость представляет собой процесс внутренней учебной деятельности и состоит из связанных с элементами внешней плоскости и между собой таких структурных составляющих, как деятельность ученика, субъективный опыт ученика и его личностная рефлексия.

Для ясного представления о данной модели опишем механизм функционирования её структурных компонентов в учебном процессе: *Учитель создаёт учебную ситуацию, содержащую когнитивные противоречия, и вовлекает в неё учащихся. Каждый учащийся включается в учебную ситуацию на основе сформированного у него субъективного опыта. В процессе включения каждый ученик оценивает учебную ситуацию по-своему – с позиции личностной рефлексии; вскрывает когнитивное противоречие, имеющее для него личностный смысл; выделяет учебную проблему и формулирует познавательную задачу в форме учебного задания. Выполняет учебное задание, контролирует результат. При соответствии результата требованию задачи, т.е. при разрешении учебной проблемы, учащийся усваивает содержание образования. Данное содержание в процессе личностной рефлексии расширяет и углубляет субъективный опыт личности ученика, переводя его на новый уровень развития. Данное качественное новообразование совершенствует*

учебную деятельность ученика и, тем самым, сигнализирует учителю о разрешении когнитивного противоречия в предложенной учебной ситуации. Это позволяет учителю проектировать новый цикл учебного процесса.

Данная модель способствует личностному развитию школьников, позволяет приобретать и накапливать им опыт самореализации, самоорганизации, самоосуществления, саморегуляции, самоконтроля и самоуправления; обеспечивает в субъектном плане формирование и развитие ценностно-смысловых структур. При этом достигается высокий развивающий эффект как в интеллектуальном, так и в мотивационном плане у каждого школьника, проходящего через систему полных циклов обучения. Однако, получая столь высокие личностные показатели, нет гарантии, что учащийся сумеет экстраполировать их на жизненные ситуации, которые неизбежно возникнут перед ним как в период учёбы, так и после окончания школы. А ведь одна из основных целей обучения — подготовка молодёжи к жизни. Данная цель может быть достигнута путём подготовки школьников к выработке жизненных стратегий, например, стратегии выбора профессии на основе собственных склонностей и способностей, стратегии выбора профессионального учебного заведения для продолжения образования, стратегии порождения семьи для самореализации индивидуальной жизненной траектории и продолжения рода и т.д. Оптимальное проектирование жизненных стратегий возможно лишь с учётом выявленных личностных качеств и формирующейся на этой основе Я-концепции. Из сказанного следует, что в модель процесса обучения необходимо включить определённые жизненные аналогии, то есть, такие факторы, прообразами которых являются определённые фрагменты объективной действительности. Эти фрагменты должны быть не только личностно значимыми для учащегося, но и отражающими социальную сущность совокупности основных жизненных стратегий молодёжи, в принципе присущих современному и перспективному укладу жизни.

Что же представляет собой такая аналогия? Это, по нашему мнению, со-

¹² Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия: Для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений/Сост. Е.О.Иванова, И.М.Осмоловская. М., 2005. С. 239.

вокупность взаимодействующих и взаимопересекающихся учебных ситуаций, максимально приближенных к реальности, в которых в том или ином виде присутствуют ключевые жизненные стратегии и проблемный характер их презентации, способствующие как личностному развитию учащихся, так и их стратегическому проектированию. Поэтому в качестве «третьего» элемента в структуре процесса обучения следует выделить не отдельную проблемную ситуацию, а проблемно-ситуативное пространство, в котором содержатся: спектр проблемных полей (ситуаций), ключевые жизненные стратегии и возможность осуществления выбора траектории движения учащихся в данном пространстве.

Всё это приводит к мысли о том, что такая модель может быть названа **личностно-стратегической**, а механизм протекания процесса обучения имеет следующий вид. *Учитель создаёт проблемно-ситуативное пространство по аналогии с жизненными реалиями и вовлекает в него учащихся. Каждый учащийся, погружаясь в данное пространство, на основе своего субъектного опыта и личностной рефлексии выбирает определённую проблемную ситуацию, включается в неё, вскрывает познавательное противоречие и для его разрешения формулирует учебное задание (задачу). Выполняет задание, контролирует верность полученного результата и усваивает содержание образования, заложенное в учебном задании. Данное содержание на основе личностной рефлексии не только расширяет и углубляет субъектный опыт ученика, но и является базой для формирования ценностно-смысловых структур, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего самоопределения и самообразования на протяжении всей жизни.*

Данная модель — заключительная в выделенном ряду концептуальных теоретических представлений о процессе обучения, так как она максимально приближена к жизни и как бы «накладывает» результаты обучения на сферу человеческой жизнедеятельности. Внутри данной модели возможно её развитие от более простых ситуаций и стратегий к более сложным. Определение закономерностей развития модели будет способствовать выявлению условий полноценного развития ценностно-смысловых структур личности школьников. □