

фундаментальных интегрированных знаний, обобщенных умений и педагогических способностей, его личностных и профессионально-важных качеств, культуры и мастерства преподавателя, готовность к постоянному самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63-66.

2. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

3. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

УДК 37.091.321.026

Кучук Е.И.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВИДЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СЦЕНАРИЕВ УРОКОВ ПО

БНТУ, г. Минск

Научный руководитель: Дирвук Е.П.

«Обживая» новое понятие, педагогика пытается осмыслить сущность термина *образовательная стратегия* в разных аспектах. С социально-философской точки зрения он трактуется как система, включающая в свой состав цели обучения и воспитания, принцип отбора и структурирования образования, выбора образовательных технологий, взгляд на учащегося как на участника образовательного процесса, а также указания на связи между означенными компонентами [2, с.16].

В психолого-педагогическом аспекте образовательная стратегия призвана отражать особенности, формы и способы совместной деятельности и отношений субъектов обра-

зования. С этой точки зрения сделаны даже попытки выделить типы образовательных стратегий. К их числу относят *императивную образовательную стратегию* (человек рассматривается как объект и продукт внешних условий, а за педагогом закрепляются функции контроля, подкрепления и принуждения), *образовательную стратегию манипулятивного типа* (авторитаризмом педагога и главенство фронтального подхода к организации обучения) и, наконец, развивающую стратегию образования.

Вместе с тем, очевидно, что из трех названных выше типов образовательных стратегий наибольшей привлекательностью обладает развивающая. В сценарном подходе развивающая образовательная стратегия связывается с обновлением содержания образования.

Особо подчеркнем факт нетрадиционной трактовки термина «содержание образования». Традиционно, т.е. в предметном подходе к организации обучения, оно понимается как то, с чем работает учащийся, что он осваивает (а точнее, запоминает). Поэтому содержание образования конструируется в виде перечня тем по учебным предметам и комплекта задач-упражнений по использованию полученной информации.

Такая «конструкция» связывается с едва ли не единственно возможной здесь стратегией обучения – информационно-упражненческой, разворачивающейся по простой схеме «информация – упражнения по закреплению».

Сценарный подход исходит из трактовки содержания образования как результата, проявляющегося на учащемся, т.е. здесь важно не столько то, для чего это делает, как и что при этом в нем развивается. При таком подходе становится возможным реализовать более продуктивные стратегии обучения:

- *задачно-целевую* – строится по схеме «постановка и принятие учебной задачи – попытка ее решения – обнаружение недостатка средств (предметных знаний) – их освоение – решение задачи – рефлексия»;

- *проблемную* – обучение организуется вокруг решения практико-ориентированных задач и поиска выхода из реальных социокультурных проблем; отличается принципиальным отсутствием средств разрешения, т.е. предполагает их самостоятельное открытие (создание, конструирование, домысливание и т.п.) [3].

Обе стратегии обучения не исключают необходимости использования учащимися предметных знаний (знаний по учебным предметам). Только здесь они выступают не как самоцель, а как действенные средства решения конкретных задач и выхода из реальных проблем (что, кстати, переводит их из разряда информации в статус истинно знаний). Поэтому в сценарном подходе теоретические и практические знания воспринимаются и трактуются не как содержание образования, а как учебный, или предметный материал.

Исходя из двух видов взаимосвязи сценарного подхода с проектным, существуют два равноправных представления о сценарии как таковом [2].

В первом случае сценирование представляет собой «определение стратегии действий в условиях борьбы-игры или игры-противоборства с несколькими разными участниками, имеющими собственные проекты развития ситуации, где взаимопонимание и взаимодействие определяются предложенной стратегией продвижения». В таких условиях сценарий – это не что иное, как «конкретизация проекта с точки зрения его возможной реализации вплоть до проживания конкретной функции». Мы связываем этот способ сценирования с реализацией задачно-целевой стратегии обучения, где в сценарии фактически излагается проект проведения урока, а ситуация учения связывается с пониманием и принятием учащимися предлагаемой педагогом задачи («в условиях борьбы-игры или борьбы-противоборства»), разработкой и попытками реализации ученических проектов ее решения [2].

Во втором случае сценирование предстает как «способ операционализации некоторой изложенной (ранее) масштабной стратегии действия». Тогда сценарий оказывается

связанным уже не с реализацией проекта, а «с выявлением ситуации действия, которая возникла после введения проекта (масштабной стратегии) в поле общественного обсуждения и анализа». Такой способ сценирования адекватен проблемной стратегии учения-обучения. Здесь при организации поиска выходов из обозначенной проблемы педагог сначала «вбрасывает» свой проект, а затем действует в соответствии с заранее продуманными вариантами возможных результатов анализа и обсуждения учащимися предложенного проекта.

Собственно же сценарий (в форме текста, описания) представляет собой «прописывание системы действий в конкретной ситуации... и характеризуется тем, что позволяет быстро опознать разворачивающийся вариант ситуации и определить адекватный вариант действия (противодействия)».

Таким образом, сценирование педагогического процесса связано с реализацией задачно-целевой или проблемной стратегии обучения.

Чтобы избежать дискредитации идеи дидактического сценирования (что в современной педагогической действительности происходит слишком часто), специально остановимся на главных характеристиках, признаках педагогического (дидактического) сценария.

1. Дидактический сценарий строится вокруг *создания на уроке ситуации учения-обучения*. Предлагаемая педагогом (мастером ПО) задача должна предполагать (в качестве отсутствующих у учащихся теоретических средств решения) подлежащий освоению новый учебный материал – знания по разделу той или иной темы учебного предмета.

2. Дидактическому сценарию свойственна *вариативность*. В отличие от плана и конспекта урока, он может и даже должен предусматривать различные варианты развития ситуации. Например, учащиеся могут не сразу понять предлагаемую задачу, значит необходимо иметь в запасе варианты ее предъявления. В зависимости от состава участников ситуации могут варьироваться уровень

сложности заданий, степень самостоятельности их выполнения, глубина освоения темы и др. Чаще всего на уроке мастер ПО сталкивается с разнообразными ошибочными ответами школьников на поставленный вопрос. В данном случае должны быть предусмотрены и соответствующие варианты контрдействий педагога. При этом ввод в действие того или иного предусмотренного дидактическим сценарием варианта влечет за собой изменение всей связанной с ним системы действий.

3. Дидактический сценарий отличает обязательное присутствие средств для распознавания педагогом вариантов складывающейся на данном уроке и прогнозирования последующей ситуации учения-обучения. В качестве таких средств выступают *диагностические задания*.

4. *Полифоничность целей*, которые касаются освоения не только традиционно понимаемого содержания образования но и его деятельностного и мыследеятельностного прочтения, а также техник коммуникации, мышления, действия, понимания и рефлексии [2, С. 19-20].

Наличие отмеченных признаков позволяет зафиксировать сам факт осуществления процедуры педагогического сценирования.

Все изложенное свидетельствует о том, что переход к сценированию уроков – дело отнюдь не простое.

Помимо перечисленного, при реализации сценарного подхода изменяется и роль мастера ПО: он начинает выступать в качестве профессионала организации ситуаций учения-обучения, посредством которых технологии воплощаются в живой и практико-ориентированный образовательный процесс [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Постников, П.Г. Научно-методическое обеспечение образовательных стратегий и тактик / П.Г. Постников // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 38-44.

2. Масюкова, Н.А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н.А. Масюкова // Сталичное образование. – 2010. – № 6. С. 16-22.

3. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.