



**Рис. 1.**

Розуміння та використання принципу циклічності є для учнів та студентів орієнтиром у виборі найраціональнішої послідовності дій при вивченні явищ, позитивно впливає на підвищення рівня сформованості наукового стилю мислення.

## **ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Гриценко Л.И. (г. Волгоград, Россия)*

Современная педагогика носит полипарадигмальный характер. Парадигма определяет модель образования, модель школы, описывая систему характеристик, установок, положений.

Существование сегодня в педагогической теории и практике одновременно ряда концепций, различных типов обучения порождает вопрос: есть ли среди них самое лучшее обучение и должны ли мы именно это «лучшее» внедрять в школы? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, составим таблицу сравнительных характеристик трёх самых распространённых в нашей стране типов обучения: предметоцентристского, развивающего и личностно-ориентированного (см. таблицу 1).

*Таблица 1*

Тип обучения	Парадигма	Цель обучения	Психологические основы обучения	Отношения: педагог – учащийся, учащийся – предмет	Достоинства	Слабости
Предметоцентристское (традиционное) обучение	Познавательнорациональная парадигма	Вооружение учащихся системой знаний, умений, навыков	– Ассоциативная психология – Поведенческая психология (бихе-	Педагог – учащиеся: субъект – объектные отношения Учащийся – пред-	– Четкость целей – Прогнозируемость процесса и результатов	– Единообразие программ – Случайный характер развития личностных качеств

			виоризм)	мет: учащийся – потребитель предмета	– Высокая технологичность	– Невозможность самореализации педагога и учащихся
Развивающее обучение	Субъектная парадигма	Общее или психическое развитие человека с акцентом на развитие интеллекта	– учение Л.С. Выготского о культурно-исторической детерминации психики и об опережающей роли обучения в развитии личности; концепция деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); – теория проблемного обучения (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин)	Педагог – учащиеся: субъект – субъектные отношения Учащийся – предмет: учащийся – «собеседник» предмета	– Хорошее развитие операционально-технических умений интеллектуальной деятельности; – Развитие творческих способностей	Нет целенаправленного (обеспеченного соответствующей методикой) развития у учащихся собственно личностных качеств, необходимых для участия в социальной жизни (ценностная сфера, свобода, смыслотворчество и т.д.)
Личностно-ориентированное обучение	Личностная парадигма	Целостное развитие личности в единстве её интеллектуальных и собственно-личностных качеств (свободы, ответственности, самостоятельности и т. д.)	Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу и др.)	Педагог – учащиеся: Личностно-личностные отношения Учащийся – предмет: Учащийся – творец предмета	– создание условий для востребованности и развития собственно личностных качеств педагога и учащихся; – возможности для реализации личности	– размытость целей; – неопределённость дидактического процесса и его результатов

В анализе таблицы прежде всего обратим внимание на *парадигмы* в русле которых функционирует каждый из трёх выделенных типов обучения. *Познавательная парадигма* (традиционное обучение) предполагает подготовку человека для выполнения социальных функций, для чего ученик «наполняется» определённым содержанием, т.е. личность в этой парадигме является *средством*.

Интересно выявить различие между *субъектной* и *личностной* парадигмами. В *субъектной педагогике* акцент в организации деятельности учащихся делается на их самостоятельность, активность в операционально – техническом плане. Ценностно-смысловая сфера личности представлена как «побочный

продукт» деятельности учащихся. В *личностной парадигме* акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе. Если в субъектной парадигме учащийся выступает как бы проводником идей учителя, то в личностной он – создатель себя и собственной деятельности [1, с. 32-33]. В. П. Зинченко обращает внимание, что разрабатываемая в развивающем обучении рефлексия, есть только мостик от теории и практики традиционного обучения к теории и практике субъектного (но ещё не личностного) обучения. Рефлексия в развивающем обучении чаще всего понимается в осуществлении определённых операций в отношении предметного материала. Рефлексия же в отношении «Я», оснований самостроительства практически не развивается.

**Психологические основы.** Любое обучение осуществляется на основе тех или иных психологических идей, установок. Педагог – практик может даже не отрефлексировать для себя эти психологические основания, но тем не менее работает в русле определённого психологического подхода. В предметно-центристском (традиционном) обучении педагоги придумывают различные способы для лучшего запоминания материала учащимися, используя приёмы *ассоциативной психологии* (т. е. установление различного рода связей, помогающих прочному запоминанию). Точно также неосознанно (чаще всего) педагоги опираются на главную формулу *поведенческой психологии*: S – R – P (стимул – реакция – подкрепление), когда после изучения (объяснения) нового материала («стимул») опрашивают учащихся («реакция») и ставят отметки («подкрепление»).

Психологические основы развивающего обучения, также как и гуманистическая психология, являющаяся основанием личностно-ориентированного обучения, изучаются педагогами – практиками, когда они овладевают технологиями соответствующего типа обучения и как правило, должны осознаваться и сознательно использоваться в обучении.

**Отношения.** Важной характеристикой обучения выступает характер отношений между педагогом и учащимися, а также той позицией, которую занимают обучающиеся по отношению к предмету. В традиционном обучении ученик – это объект воздействий педагога, который является инициатором всей учебной деятельности (её содержания и форм) т. е. проявляет субъектную активность. Главная же задача ученика – овладеть знаниями, умениями, выдаваемыми педагогом, т. е. он – *потребитель*.

В развивающем обучении педагог и учащиеся «на равных» участвуют в учебной деятельности, школьники могут выдвигать гипотезы, предлагать свои собственные решения, т. е. выступают наравне с учителем субъектами деятельности. Но совместная работа педагога и учащихся не выходит за рамки предметной деятельности. Например, если обучающийся задаёт вопрос педагогу, не относящийся к предмету (или даже к теме данного занятия), то учитель считает это «отвлечением», т. е. собственно личностные особенности школьников (не относящиеся к интеллекту) в таком обучении не востребованы, и не развиваются целенаправленно. Поэтому отношения педагога и учащихся можно охарактеризовать как *субъект-субъектные*, т. к. они ограничены рамками определённой деятельности и в этой деятельности учащийся оперирует с содержанием предмета (ставит вопросы, находит решения и т. д.), т. е. можно сказать, что он «*собеседник*» предмета. Но методика обучения не предусматривает востребованность и развитие тех качеств личности, которые необходимы в социуме, за пределами конкретной интеллектуально – предметной деятельности. Например, в развивающем обучении развиваются творческие способности учащихся (умение видеть несколько вариантов решения, способность выдвинуть гипотезу и т. д.), но в жизненно – социальной ситуации такой «творческий» ученик или учёный могут оказаться беспомощными, так как они не способны проявить инициативу в выборе решения или не хватает храбрости (духовной) в отстаивании своей позиции и т. д. Таким образом, отношения

педагога и обучающихся в развивающем обучении не поднимаются до уровня личностных, на которых основано личностно – ориентированное обучение, когда учитель и учащиеся интересны друг другу во всех своих личностных проявлениях, в том числе и не относящихся к учебной деятельности (ценности, интересы, мнения, позиции и т. д.). *Личностно-личностные отношения* педагога и учащихся дают возможность каждому учащемуся выявлять и развивать в процессе обучения те аспекты, которые имеют для него личностный смысл, в том числе и в предмете. Поэтому у каждого ученика может быть своё видение изучаемого, т. е. он создаёт свой образ предмета, в силу чего можно сказать, что учащийся – *«творец» предмета*. При этом, разумеется, учащийся может иметь «своё», но неадекватное в каких-то аспектах объективному содержанию предмета, представление о нём. Эта неопределённость результатов обучения носит амбивалентный характер: с одной стороны, положительно то, что каждый создаёт свой «образ» предмета и всей деятельности, что развивает в учащихся свободу, инициативу, способность принять самостоятельно решения и другие собственно личностные качества, но с другой стороны, есть опасность неадекватного видения действительности, что может повлиять и на неадекватность, неэффективность (для самого человека и для окружающих) принимаемых решений. Вот эта непрогнозируемость, неопределённость результата обучения (так же как и самого процесса) выступают как слабость личностно-ориентированного обучения.

В последних двух колонках таблицы показаны достоинства и слабости каждого из характеризующих типов обучения, что позволяет ответить на поставленный ранее вопрос о самом «лучшем» обучении, а именно: навряд ли можно назвать какой-то тип обучения «лучшим», так как каждый из них (и «старое» предметоцентристское обучение и самое «новейшее» личностно-ориентированное) имеет свои достоинства и слабости. Общий закон педагогики, открытый ещё А. С. Макаренко: нет «плохих» и «хороших» педагогических средств, «самое хорошее» средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» и наоборот [2, с. 128]. Главное в педагогике – это целесообразность и диалектичность использования любых педагогических средств. Таким образом, можно сделать вывод, что практико-ориентированное обучение необходимо строить на интегративной основе, объединяя (синтезируя) элементы типов обучения, основывающихся на различных теоретических концепциях.

#### Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми томах. М.; 1983-1986, т.4.

#### **НУКЛЕОФІЛЬНЕ ПРИЄДНАННЯ ПО ПОДВІЙНОМУ С=C ЗВ'ЯЗКУ**

*Дяченко В.Д., Кашнер О.Ю. (м. Луганськ, Україна),  
Самусенко Ю.В., Вербовий Я.Л. (м. Полтава, Україна)*

На першій стадії реакції нуклеофільного приєднання нуклеофіл віддає свою пару електронів на утворення зв'язку з одним із атомів Карбону подвійного зв'язку, що призводить до локалізації п-електронів на другому атомі Карбону, в результаті чого утворюється карбаніон. Друга стадія-це рекомбінація карбаніону, що утворився, з позитивно зарядженою часточкою: