

Мугадова Сиясат Тимуровна

ассистент преподавателя кафедры психологии и педагогики  
Дагестанского педагогического университета  
тел.: (928) 579-21-03

## СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

---

---

**Аннотация:**

*В статье предпринята попытка анализа состояния педагогического моделирования в условиях современного развития педагогики. Автором выделены основные тенденции и направления развития педагогического моделирования, как одного из достижений современной педагогической науки. Рассмотрены особенности решения обсуждаемого вопроса в практической плоскости.*

*Ключевые слова: педагогическое моделирование, система, современная школа, процесс, образовательное пространство, аспекты, принципы обучения, признак, педагогический объект.*

---

---

Мощные процессы модернизации современной школы вызывают потребность в разработке прогностических моделей инновационного развития общеобразовательных учебных заведений. На решение очерченных заданий направлена Государственная целевая социальная программа «Школа будущего», которая предусматривает совершенствование механизмов предоставления образовательных услуг, разработки и испытания инновационных моделей новейших учебных заведений, деятельность которых будет направляться на опережающий характер развития системы образования.

Вместе с тем моделирование в педагогике, сравнительно со многими другими отраслями человеческого знания, имеет особенности, природа которых основана на нечеткости, расплывчатости педагогических понятий, практическом отсутствии приемлемых механизмов измерения развития личности в процессе обучения, учебных достижений учащихся, достижения определенной категорией ученической молодежи социально-определенных образовательных ориентиров.

Анализ отечественной, зарубежной литературы (А. Братко [1, с. 71-74], А. Дахин [2, с. 10], В. Штофф [3, с. 81] и др.) и достижений школьной практики доказывает, что сущность понятия «педагогическое моделирование» раскрывается как отображение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который является педагогической моделью. В случаях, когда создаются модели педагогических объектов, которые еще не существуют, но разрабатываются с целью внедрения в практику деятельности школы, моделирование рассматривается как этап педагогического проектирования, а такая модель – как прогностическая.

Относительно определения понятия «образовательное пространство» отметим, что анализ педагогической литературы свидетельствует о его многомерности и разноплановости. Большинство исследователей отмеченной проблемы (С. Бондырева [4, с. 3-22], С. Гершунский [5, с. 132-137], В. Гинецинский [6, с. 90-92], Б. Эльконин [7, с. 61-80], Б. Сериков [8, с. 11-13], В. Слободчиков [9, с. 127-133], И. Фруммин [10, с. 12-14] и др.) под понятием «образовательное пространство» понимают определенную территорию, которая связана с масштабными явлениями в отрасли образования: как определенная часть социального пространства, в пределах которой осуществляется нормируемая образовательная деятельность; как единство, которое

имеет свои пределы, которые уточняются отдельно, – мировое образовательное пространство, международное образовательное пространство, европейское образовательное пространство, образовательное пространство региона, школы, школьного класса и тому подобное.

Таким образом, образовательное пространство – педагогический феномен встречи и взаимодействия человека с элементами-носителями культуры (образовательной средой), в результате чего происходит их осмысление и познание.

Следует заметить, что разработанная модель педагогического явления (объекта или процесса) имеет шанс на апробацию и практическое «выживание» в условиях реального учебно-воспитательного процесса лишь при условии достаточной общности исследуемых содержательных и структурно-процессуальных компонентов, то есть высокого уровня абстрагирования.

Если модель построена таким образом, то в дальнейшем не исключается возможность ее интерпретаций и разработки на этой основе различных (в определенном смысле) технологий реализации модельных решений. При снижении уровня абстрагирования на этапе построения модели число ее содержательных и структурно-процессуальных компонентов существенно возрастает, что влечет непреодолимое осложнение этапа интерпретации и, как правило, делает невозможным разработку приемлемой технологии реализации модельных решений.

Строя модель системы обучения с опорой на подобные «принципы», мы рискуем получить декларативную и нежизнеспособную «конструкцию», в рамках которой не удастся ни в какой приемлемый способ интерпретировать, например, реализацию «принципа демократизации» в обучении математике или физике или реализовать соответствующий процесс.

Разумеется, подобные «усовершенствования принципов» дидактики могут оказывать притягательное впечатление лишь на потомков советских воспитателей. Что касается профессиональных педагогов, лишенных идеологических шор, которые действительно разбираются в общих проблемах дидактики и компетентные в профессиональных методиках, то вряд ли кто из них станет ориентироваться на «принцип нетрадиционности системы обучения» или нечто другое, похожее на него за откровенной противоречивостью.

В гуманитарных областях знаний не так уж часто пытаются строить теорию, обычно предпочитая «повествовательный стиль», который не обязывает к соблюдению неких «норм» логической строгости. Но на определенном этапе развития области знаний все же приходят к осознанию необходимости выделения системы принципов, описания сущности их проявления (действия) в тех процессах, которые подлежат изучению в рамках теории, и определения средств логического сочетания отдельных единиц знаний. Подобные шаги являются предпосылкой структурно-содержательной формализации гуманитарных знаний и открывают путь к их систематизации и предупреждению появления противоречий ее развития в будущем.

Система принципов, выделяемых при построении теории, формируется не случайно. Каждый из ее принципов должен удовлетворять условия непротиворечивости и независимости. При этом, опираясь на результаты, полученные К. Геделем [11, с. 489-497] еще в начале 30-х годов XX в., отдельно следует отметить следующее:

а) в системах знаний принципиально невозможно формализовать всю содержательную часть, то есть любая совокупность принципов (или аксиом) в подобной системе знаний будет неполной;

б) непротиворечивость системы знаний невозможно установить средствами этой системы знаний.

Эти положения являются исключительно важными, основополагающими при построении любой модели, ориентированной на описание функционирования системы, основанной на совокупности непротиворечивых и независимых принципов.

При этом весьма существенным является отбор признаков для формализации и определения уровня абстрагирования при их описании и характеристике их связей с другими педагогическими и социокультурными феноменами. От того, насколько удачно будут отобраны признаки для моделирования, зависят:

- информативность построенной модели,
- удобство ее пользования,
- ее непротиворечивость другим педагогическим объектам системы,
- механизмы управления ходом учебного процесса через влияние на отдельные ее компоненты.

Поскольку каждый педагогический объект (процесс или явление) характеризуется совокупностью признаков и содержательно-логических связей, то отдельные их сочетания могут служить основой для проектирования различных моделей.

В практической плоскости обсуждаемый вопрос сводится к возможности выбора из двух или более непротиворечивых моделей одного и того же объекта (процесса или явления) лучшей, которая бы максимально обеспечивала адекватность (правдоподобность) отражения тех свойств объекта моделирования, которые интересуют исследователя.

#### **Ссылки:**

1. Братко А.А. Моделирование психики. М., 1969.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование, М., 2001.
3. Штофф В.Л. Моделирование и философия. М., 1967.
4. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир образования – образование в мире. 2001. № 2. С. 3-22.
5. Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: В 2-х т. / Отв. ред. Б.С. Гершунский. М., 1990. Т. 1-2.
6. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии: учебное пособие. СПб., 1997.
7. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
8. Сериков Б.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. № 5. 1994. С. 11-13.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: уч. пособие для вузов. М., 2000.
10. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 12-14.
11. Хофштадтер Д. Гедель, Эшер, Бах: Эта бесконечная гирлянда: Метафорическая fuga о разуме и машинах в духе Льюиса Кэрролла / Пер. с англ. Эскиной. М., 2001.