

На правах рукописи

Остапенко Андрей Александрович

КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

13.00,01 —общая педагогика

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Краснодар  
1998

Работа выполнена на кафедре педагогики  
Кубанского государственного университета

Научный руководитель — кандидат педагогических наук, профессор  
Бедерханова В.П.

Официальные оппоненты — доктор педагогических наук, профессор  
Тюнников Ю.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Дьяченко И.И.

Ведущая организация — Волгоградский государственный педагогический  
университет

Защита диссертации состоится "16 октября" 1998 года, в 10 часов  
на заседании диссертационного Совета К.063.73.07  
в Кубанском государственном университете  
по адресу: 350040 г. Краснодар, ул.Ставропольская, 149.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке  
Кубанского государственного университета.

Автореферат разослан "\_\_\_" \_\_\_\_\_ 1998 года.

Ученый секретарь  
диссертационного Совета



Василовский В.И.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Данное исследование выполнено в рамках проблемы совершенствования традиционных и поиска новых образовательных технологий, которые бы соответствовали сегодняшним целям образования. Современная школа не может обойтись без включения в содержание образования знаний, отражающих современное состояние изучаемых наук, а в учебный процесс, соответственно, новых предметов. **Экстенсивный** путь простого увеличения количества учебного времени исчерпан. Принятие Базисного учебного плана жестко ограничило максимально допустимую нагрузку учащегося, став тем самым на защиту его физического и психического здоровья, а новое сокращение количества часов учебного плана, предусмотренное введением с 1 сентября 1997 года новых санитарных правил и норм (СанПиН), придает особую актуальность вопросу углубляющегося несоответствия объемов знаний количеству времени, предусмотренному для их усвоения. Устранить это противоречие, на наш взгляд, способны новые образовательные технологии, позволяющие расширять объемы знаний, усваиваемых учащимися, без увеличения времени, отводимого на их изучение.

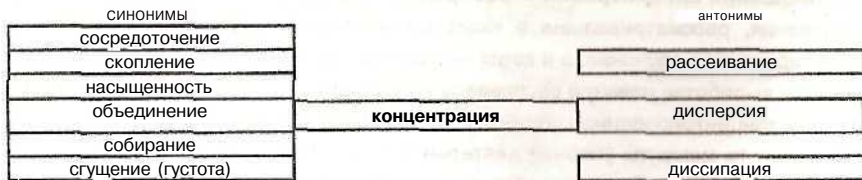
Под **педагогической технологией** мы понимаем "комплекс, состоящий из: а) некоторого представления планируемых результатов обучения; б) набора моделей обучения; в) критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий" (В.В.Гузеев). Ряд технологий появляется в реальной практике путем проб и ошибок. Разрыв между педагогической наукой и практикой велик. Теоретическое обоснование и системное обобщение опыта недостаточно. К числу таких технологий относится так называемое "**концентрированное обучение**".

Понятие "**концентрированное обучение (преподавание)**" достаточно давно и прочно вошло в педагогическую терминологию. Нельзя сказать, что оно употребимо повсеместно в литературе по дидактике, но и говорить о том, что оно не входит в педагогический тезаурус тоже было бы неверным. Так, например, оно было широко применимым в советской дидактике в 20-30-е годы при описании метода циклового обучения: "Цикловая система иногда называется системой концентрированного преподавания, поскольку учебный материал концентрируется на небольшом отрезке времени" (Л.Калашников). Понятие "концентрации" вошло в 70-е годы в лексику ученых, занимавшихся интенсивными методами обучения иностранным языкам, которыми был сформулирован "принцип достаточной **концентрации** и повторяемости материала" (А.С.Плесневич). Ими также была сформулирована временная **проблема соотношения концентрации и распределения в обучении**. Были проведены исследования, рассматривавшие в каких случаях более эффективным является концентрированное обучение, а в каких — распределенное во времени. "Так известно, что при выработке навыков распределенное во времени обучение более эффективно, чем концентрированное обучение. В то же время концентрация благоприятно действует на те моменты учебной деятельности, которые а) требуют сосредоточения, "включения"<sup>71</sup>, как бы вхождения в ситуацию; б) характеризуются необходимостью непрерывного подкрепления и в) обеспечивают большую гибкость поведе-

ния в дальнейшем за счет охвата всей системы, всего целого. <...> при выполнении сложных умственных действий, сложных задания предпочтительнее условия концентрированного обучения" (И.А.Зимняя). Сформулированная указанными авторами **проблема соотношения** решалась по-новому, а именно как **"распределение в системе концентрации."** Считаю целесообразным заметить, что данная проблема решалась в условиях достаточно узкого исследования психологических особенностей интенсивного обучения взрослых иностранным языкам. Но выводы, сделанные в ходе этого исследования, позволяют дать ответ на закономерный неоднократно задаваемый вопрос различия интенсивного и концентрированного обучения. Концентрированное обучение является составляющей интенсивного обучения. **Интенсивное же обучение является продуманным синтезом распределенного и концентрированного обучения.** Таким образом, понятие "концентрированное обучение" является более узким, чем понятие "интенсивное обучение".

Исследования последних лет в Казани сотрудниками **НИИ ССО** РАО, окончательно ввели понятие **"концентрированное обучение"** в педагогический лексикон (Е.М.Ибрагимова, Г.И.Ибрагимов). Следует заметить, что понятие "концентрированное обучение", "концентрация учебного материала" не следует смешивать с понятиями "концентров" и "концентризма в обучении", являющимися "принципом построения школьных курсов основ наук, характеризующихся тем, что часть учебного материала повторно, но с разной степенью углубления изучается на нескольких ступенях обучения" (Российск. пед. энциклопедия).

Остановимся более подробно на понятиях "концентрация" и "концентрированный". Лингвистический анализ показал всеобщий характер и широкую применимость понятия. Этимологически слово "концентрация" происходит от новолатинского *concentratio*, где *con* (лат.) = *c* (русс.), а *centrum* (лат.) = *центр, середина* (русс.). Наиболее близким эквивалентом в русском языке является слово сосредоточение. Для того, чтобы выявить все оттенки понятия "концентрация", целесообразно увидеть синонимический и антонимический ряды. Так "Словарь синонимов русского языка" кроме уже названного слова "сосредоточение" приводит понятие "скопление", а "Современный словарь иностранных слов" дополняет этот ряд словами "насыщенность" и "объединение". В.И.Даль дополняет ряд словом "сгущение", а "Большой энциклопедический словарь" — словами "скапливание" и "собрание". Противоположными к "концентрации" принято считать понятия "дисперсии", "диссипации", "рассеивания" (Краткая филос. энциклопедия). Таким образом, понятие "концентрация" имеет следующий синонимно-антонимический фон:



Понятие "концентрации" имеет **двойкий смысл**, означая, с одной стороны, **процесс** насыщения (сгущения), а с другой стороны — **степень** насыщения (сгущения).

Очевидно (особенно при анализе синонимов), что понятие "концентрация" предполагает наличие двух начал, соответствующих двум вопросам: "концентрация чего?" и "концентрация в чем? (или где?)". Причем то, что подвергается концентрированию (сгущению, сосредоточению) предполагает возможность различной степени дробности (дисперсии, диссипации), причем не только различной, но и к тому же изменяемой. Вопросу **"что концентрируем?"** (или "концентрация чего?") соответствует первое начало, назовем его **сущностным-** Второе начало, назовем его **объемно-временным**, предполагает наличие некоего "вместилища", в коем и происходит концентрация (насыщение) того дробного, которое необходимо принести к более высокой степени цельности (связности). Причем под этим "вместилищем" необходимо понимать как **пространственно-объемную** так и **временную** структуры, в которых и происходит указанный процесс. Оба начала увязаны между собой **количественной связью** или, говоря аристотелевским языком, являются **количественно соотносенными**. Эта связь, воплощенная в синтетическом понятии "концентрации" (или густоты), некоторыми философами ставится в число первооснов всех предметов и явлений. Создатель теории густот Д.М.Панин считает, что "исходя из густоты возможно также определить духовные и общественные явления" (Д.М.Панин).

В нашем случае к первому началу (**что концентрируем?**) мы относим **учебный материал**, который является той самой сущностью, которая может иметь различную степень дробности и связности (обобщения). Под **учебным материалом** мы понимаем **специальным образом структурированную (обобщенную) и упорядоченную информацию, которую предполагается передать учащимся**. Под **концентрацией учебного материала** следует понимать **процесс упорядочивания (структурирования, обобщения) учебной информации и распределения его во времени**. Под **уровнем же концентрации** мы понимаем **некие количественные соотношения**, которые характеризует 1) **степень упорядоченности** (обобщения, связности) **учебного материала** (структурно-содержательный аспект) и 2) **количество учебной информации, передаваемой (и усваиваемой) учащимся за единицу учебного процесса** (временной аспект). Исходя из этой посылки, мы будем рассматривать различные модели концентрированного обучения как точки зрения **структурно-содержательной**, так и точки зрения **временной**. Под **самим же понятием концентрированного обучения** мы понимаем **специально организованный процесс обучений, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет большей ее систематизации {обобщения, структурирования и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий}** "Концентрированное обучение" является противоположностью "распределенного обучения", причем про-

тивоположностью непротиворечивой, а взаимодополняемой, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределенного обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность.

Педагогическая технология концентрированного обучения, на наш взгляд, позволяет решать ряд взаимосвязанных проблем:

- проблему несоответствия между увеличением объема учебной информации и фактором ограниченного времени обучения;
- проблему интенсификации образовательного процесса;
- проблему формирования и активизации познавательных интересов учащихся;
- проблему целостного формирования личности.

В рамках этих проблем и проведено исследование.

Концентрированное обучение, на наш взгляд, позволяет решать первую проблему путем интенсификации учебного процесса. Соответственно, интенсификация происходит двумя путями: с одной стороны, за счет систематизации (схематизации, свертывания, структурирования, "сжатия", "упаковки", концентрации) и одновременно расширения учебного материала, т.е. перекомпоновки (перекомпозиции) информации, с другой — поиска новых **активных** средств, методов, форм обучения. П.Г.Щедровицкий выделяет четыре пути поисков активности:

- 1) источник **активности** в человеке, в его психике. Активность при этом рассматривается как атрибут, качество человека;
- 2) источник **активности** в некоторой "естественной" среде, окружающей человека;
- 3) источник **активизации** учебного процесса в позиции преподавателя и способах его работы (у деятельного и активного учителя и ученики более заинтересованы и активны);
- 4) источник **активности** в формах взаимодействия преподавателя и ученика (создание особого социально-психологического климата).

Концентрированное обучение позволяет использовать все указанные источники активности.

Данная педагогическая технология позволяет решать **проблему формирования и активизации познавательных интересов учащихся**. Как отмечает Г.И.Шукина, "интерес — это "сплав" многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (*радость* от процесса учения, стремление углубляться в *познание* интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и *волевые* (курсив мой. — А.О.) устремления к их преодолению." Мы видим, что Г.И.Шукина источники познавательного интереса относит к трем сферам целостной человеческой природы, которая "представляет три основные формы бытия; чувство, мышление, деятельную волю" (В.С.Соловьев). Поэтому актуальной остается **проблема целостности** (или целостности) **формирования личности ученика**. Ее главное требование состоит в "отсутствии разорванности в группах знаний, в художественном чувстве, в волевом

стремлении" (В.В.Розанов). Это возможно осуществить лишь при цельном влиянии на все составляющие человеческой природы. Концентрированное обучение, располагая широкими пространственно-временными возможностями, может решать проблему целостного формирования личности, включая решение трех важнейших задач: 1) формирование целостных знаний ученика; 2) формирование у него цельного художественного чувства; 3) формирование цельной воли.

Возможность решения при помощи педагогической технологии концентрированного обучения названные педагогические проблемы делает необходимым и важным осмысление практического применения данной образовательной технологии и наполнение этого опыта целостным теоретическим содержанием. Поэтому объектом нашего исследования является педагогическая технология концентрированного обучения как специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации за счет большей ее систематизации и иного временного режима занятий без увеличения учебного времени.

Всякая педагогическая технология предполагает набор моделей обучения. Именно модели обучения, соответствующие данной технологии, являются предметом нашего исследования. Под моделью обучения мы понимаем "комплекс, состоящий из дидактической основы (метод обучения и форма организации урока) и педагогической техники (средства и приемы), используемых в данном учебном периоде (промежутке времени, за который достигается определенные цели обучения)" (В.В.Гузеев).

К моделям обучения исследуемой педагогической технологии мы относим такие, которые обладают следующими признаками:

- увеличение количества изучаемой информации на единицу учебного времени;
- сокращение общего времени на изучение определенного объема учебной информации;
- увеличение общего числа методов и форм обучения (многообразие дидактической основы);
- увеличение продолжительности единицы учебного процесса.

К основным моделям концентрированного обучения мы отнесли суггестопедию (Г.К.Лозанов) и "погружение" (М.П.Щетинин), хотя "погружением" ряд авторов (Р.М.Грановская, А.С.Плесневич) называют именно суггестопедию.

Ряд моделей обучения, которые не удовлетворяют последнему признаку и реализуются в рамках 1-классно-урочной системы, мы считаем моделями, переходными от традиционного к концентрированному обучению и называем моделями, предшествующими концентрированному обучению.

Цель исследования. На основании изучения опыта применения концентрированного обучения разных педагогов-исследователей, на основании собственного опыта участия в опытно-экспериментальной работе описать возможные модели концентрированного обучения, выявить общие и особенные черты различных моде-



лей, классифицировать их, построить теоретические основания данной технологии; на основании этого создать собственную гипотетическую модель концентрированного обучения, позволяющую реализовать принцип непрерывного образования и экспериментально проверить ее в условиях педагогической системы социально-педагогического комплекса.

Опираясь на анализ теории и обобщение практического опыта, были сформулированы **основные гипотезы исследования:**

— педагогическая технология концентрированного обучения сокращает временные затраты учебного времени (как учителя так и ученика), позволяя реализовывать программы опережающего обучения;

— педагогическая технология концентрированного обучения создает состояние комфорта при обучении;

— разным ступеням обучения, а соответственно разным возрастам и образовательным программам соответствуют разные модели концентрированного обучения, что позволяет создать цельную модель непрерывного образования, базирующуюся на данной педагогической технологии.

Для достижения цели и проверки гипотез были сформулированы **задачи**, определившие **логику** исследования:

1. Провести анализ существующих моделей концентрированного обучения и выделить сущностные признаки технологии.

2. Провести ретроспективный анализ собственного опыта участия в опытно-экспериментальной работе и выявить основные модели концентрированного обучения, проклассифицировав их по сущностным признакам.

3. Разработать и экспериментально проверить модель непрерывного образования, построенную на педагогической технологии концентрированного обучения.

**Этапы и база исследования.** Опытно-экспериментальную часть исследования условно разделена на **три этапа**, на каждом из которых **менялась роль, уровень участия автора**, а соответственно **и методы исследования:** от педагогического наблюдения и ретроспективного анализа до самостоятельного моделирования и экспериментальной проверки как содержательных так и деятельностных педагогических моделей.

Исследование проводилось на **первом этапе** с 1 сентября по 15 ноября 1985 года в Зыбковской школе Онуфриевского района Кировоградской области (директор Н.В.Кожухарь, руководитель эксперимента М.П.Щетинин), **на втором этапе** — с августа 1988 года по ноябрь 1994 года в школе Центра комплексного формирования личности детей и подростков станицы Азовской Северского района Краснодарского края (генеральный директор и руководитель эксперимента М.П.Щетинин). После официального разделения Центра начался **третий этап** экспериментальной части исследования. Его начало (ноябрь 1994 года) связано с созданием Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса

(директор доц. В.С.Лукьянова) как краевой экспериментальной площадки, в школе которого и велось дальнейшее исследование.

На каждом из этапов роль автора была различной. На **первом этапе** — это **роль наблюдателя**. Тогда автор был студентом 5 курса физико-математического факультета Полтавского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко, направленным в Зыбковскую школу на плановую педагогическую практику (сентябрь-октябрь 1985 года) и стажировку (октябрь-ноябрь 1985 года). Основным **методом исследования** на этом этапе было **изучение и обобщение педагогического опыта** учителей данной школы, который представлен в диссертации в виде **ретроспективного анализа**.

На **втором этапе** экспериментальной части исследования автор был членом педагогического коллектива, осуществлявшего экспериментальную педагогическую работу, а стало быть, **участником эксперимента**. Многочисленные дневники педагогических наблюдений, всевозможные записи, сделанные во время педагогически, советов, методических совещаний, уроков, многочисленные публикации в периодической прессе позволили сделать достаточно подробный ретроспективный анализ четырех лет экспериментальной работы школы. Именно **ретроспективный анализ** стал основным методом педагогического исследования на первых двух этапах. Поскольку абсолютное большинство учителей, принимавших участие в данной экспериментальной работе, и сейчас проживает в станице Азовской (или близлежащих населенных пунктах), дополнительно к ретроспективному анализу был сделан **опрос** по единым методикам, что позволило не только достаточно объективно и полно восстановить картину происходящего в 1988-94 гг. и обобщить мнения членов педагогического коллектива, но и сравнить с результатами других опытных площадок.

**Третий этап** экспериментальной части исследования проводился в школе Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса с ноября 1994 года, где автор по настоящее время является **научным руководителем** краевой экспериментальной площадки и работает в должности заместителя директора комплекса по научной и опытно-экспериментальной работе. Соответственно изменению ролей автора изменялись и методы педагогического исследования, основным из которых на **третьем этапе** стал **метод педагогического моделирования**.

Этап	Сроки	Место проведения экспериментальной работы	Роль автора	Основной метод педагогического исследования
Первый	сентябрь-ноябрь 1985 года	Зыбковская школа Онуфриевского района Кировоградской области	наблюдатель	педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, ретроспективный анализ
Второй	сентябрь 1988 г.—ноябрь 1994 г.	школа Центра комплексного формирования личности станицы Азовской Северского района Краснодарского края	участник эксперимента	ретроспективный анализ
Третий	январь	школа Азовского экспе-	руководитель	педагогическое моделирова-

	1995 г.— Май 1998 г.	риментального соци- ально-педагогического комплекса Северского района Краснодарского края	эксперимента	ние, анализ опытно- экспериментальной работы
--	-------------------------	---	--------------	---

Таким образом, на каждом этапе экспериментальной части исследования в зависимости от роли автора основными были разные **методы педагогического исследования**.

Ретроспективный анализ первых двух этапов практической работы представляет собой содержание **второй главы**, тогда как моделирование и анализ опытно-экспериментальной работы на третьем этапе отнесены нами, соответственно, к **третьей главе** диссертации.

**Теоретический анализ существующего опыта** других педагогов-исследователей осуществлялся параллельно с опытно-экспериментальной частью исследования и включал в себя: знакомство с литературой; знакомство с материалами, полученными путем переписки с авторами; сопоставительный анализ полученных материалов.

**Научная новизна** состоит в том, что в работе 1) определено понятие "концентрированное обучение"; 2) дана классификация различных моделей образовательной технологии концентрированного обучения; 3) на основе анализа теории и практики построены теоретические основания технологии; 4) предложена модель непрерывного образования, в которой концентрированное обучение является ее технологической основой.

**Теоретическая значимость** состоит в том, что в работе изложены философско-методологические, физиологические и психологические основания исследуемой технологии, сформулированы ее признаки, выявлены обязательные компоненты технологии и определены условия ее реализации, обобщены возможные модели.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что в ходе экспериментальной работы был создан пакет программ опережающего обучения, создано и апробировано методическое обеспечение данных программ, разработаны подходы к систематизации и структурированию учебного материала и предложены методические рекомендации реализации данной технологии, которые и составляют основные приложения к диссертации.

**Апробация результатов исследования.** Предварительные результаты этой части исследования были изложены в докладе на постояннодействующем республиканском методическом семинаре (руководитель доц. Е.В.Коршак) при кафедре методики преподавания физики в Киевском государственном педагогическом институте (февраль 1986 года). Данный этап исследования был обобщен в виде дипломной работы автора "Использование интенсивных методов обучения физике. Из опыта работы учителей Зыбковской экспериментальной школы". Работа была защищена в июле 1986 года. В 1987 году работа была удостоена диплома на Украинском республиканском конкурсе студенческих научных работ. Основные положения работы составили доклад "Уроки-погружения" по физике" на Первом Всесоюзном мето-

дическом фестивале "Урок физики — 88" (пос. Черноголовка Московской области, апрель 1988 года) и опубликованы в журнале "Физика в школе" и в коллективном сборнике "Урок физики в современной школе. Творческий поиск учителей" под редакцией академика В.Г.Разумовского.

Основные результаты исследования были представлены автором в докладах на:

— Первом Всесоюзном методическом фестивале "Урок физики — 88" (пос. Черноголовка, апрель 1988 г.);

— республиканской конференции "Доинститутская подготовка молодежи и ориентация ее на педагогические профессии: опыт и проблемы" (г. Минск, ноябрь 1992 г.);

— Всероссийской научно-методической конференции "Самостоятельная работа студентов педвуза: опыт и проблемы" (г. Армавир, сентябрь 1993 г.)

— XI Международной конференции по логике, методологии и философии науки, проводимой институтом философии РАН (г. Обнинск, март 1995 г.);

— Всероссийской конференции "Педагогические инициативы и сельская малокомплектная школа" (г. Орел, май 1995 г.)

#### **Основные положения выносимые на защиту:**

1. Сущность понятия "концентрированное обучение".
2. Система сущностных признаков педагогической технологии концентрированного обучения и классификация моделей обучения.
3. Каждой ступени обучения соответствует своя модель концентрированного обучения.
4. Концентрированное обучение позволяет повышать уровень обученности учащихся, уровень глубины и цельности их знаний, создает состояние комфорта для обучающихся.
5. Модель непрерывного образования, базирующаяся на образовательной технологии концентрированного обучения.

## СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. В приложение включены пакет программ опережающего обучения, их методическое обеспечение, результаты промежуточной экспертизы.

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы исследования, формулируется объект, предмет и основные гипотезы, ставятся цели и задачи работы, обосновывается ее новизна и практическая значимость, излагается логика исследования, дан семантический и этимологический анализ понятия "концентрированное обучение", показаны этапы исследования и соответствующие им методы исследования.

В **первой главе** "Теория и практика концентрированного обучения как педагогической технологии" представлен анализ различных моделей технологии. Он включает в себя рассмотрение моделей, *предшествующих концентрированному обучению*. К ним отнесены *параллельная система обучения* (И.П.Волков), *интегрированные уроки, интегрированные дни* (В.Р.Ильченко). Далее подробно проанализирована основная модель концентрированного обучения — "погружение". Анализ педагогической литературы показывает, что понятие "погружение" практически не сформулировано. Разные авторы под этим понятием имеют в виду разные модели. Из всего объема литературы, описывающей всевозможные варианты "погружения", можно сделать вывод, что за самим понятием стоят два основных принципиально отличающихся смысла. Первый: под "погружением" понимается одна из моделей интенсивного обучения с использованием суггестивного воздействия. Основные публикации относятся к концу 60-х — середине 70-х годов (Г.К.Лозанов, И.А.Зимняя, А.С.Плесневич, Г.А.Китайгородская, Р.М.Грановская). Второй: под "погружением" подразумевается модель длительного (от нескольких часов до нескольких дней) специально организованного занятия одним (или несколькими близкими) предметами. Первые публикации относятся к началу 80-х годов в связи с экспериментальной работой М.П.Щетинина. Позднее это направление обретает многочисленные варианты, которые мы подробно разбираем. К ним можно отнести: "погружение" в предмет или однопредметное "погружение" (М.П.Щетинин), *двупредметная система "погружения"* (Е.В.Сковин, С.Д.Месяц, Г.М.Вебер, И.Г.Литвинская), *тематическое "погружение"* или "погружение" в образ (С.А.Терскова, Е.В.Шубина), *эвристическое (метапредметное) "погружение"* (А.В.Хуторской), "погружение" в сравнение или межпредметное "погружение" (А.Н.Тубельский), "погружение" в культуру (Е.Б.Евлодова), "погружение" как средство коллективного способа обучения (С.Д.Месяц), *выездное "погружение"* (А.А.Остапенко, Л.Н.Снегурова). Большинство авторов второго направления указывают, что толчком к исследованию в данном направлении явилась работа М.П.Щетинина. В вузовской системе образования можно выделить следующие модели концентрированного обучения: *цикловая или конвейерная система* (Л.Калашников) и *комплексная обучающая игра* (В.П.Бедерханова). Последние две модели наиболее подходят к профессиональному обучению.

Анализ названных моделей проводился с трех основных позиций: структурно-содержательной (чему учить?), пространственно-временной (где, когда и как долго учить?) и организационно-методической (как учить?):

	Структурно-содержательный аспект (чему учить?)	Пространственно-временной аспект (где, когда и как долго учить?)	Организационно-методический аспект (как учить?)
Теория	Теоретические основания обобщения, систематизации и структурирования учебного материала	Теоретические основания пространственной и временной структуры технологии концентрированного обучения	Теория организации обучения (ГСО, КСО, взаимообучения и т.д.) Дидактические основания концентрированного обучения
Практика	Возможные структуры и модели обобщенного (структурированного) учебного материала (концепты, блок-схемы, опоры, опорные конспекты, фреймы, обобщающие таблицы и др.)	Возможные модели пространственной (требования к помещению, расстановка мебели, количество обучаемых, свет, музыка и др.) и временной (время и длительность занятий, перерывы, повторяемость, сменность и др.) структуры процесса обучения	Возможные многообразные модели процесса обучения и его обязательные и необязательные компоненты (групповой и коллективный) способы обучения, разный возрастной состав, взаимообучение, психологический комфорт, уровень отношений в группе, аудиовизуальные, театральные средства

**Анализу** отработки данной технологии в этих школах посвящена **вторая глава** диссертации "Ретроспективный анализ опытной работы по реализации технологии концентрированного обучения".

Здесь рассматривается три варианта модели "погружения" в предмет, отработанных учителем С.Д.Месяцем в Зыбковской школе: *уроеневая, тематическая и смешанная*. Первая модель предполагает, что *весь* программный материал класса изучается на *всех* погружениях, но на разных уровнях учебной деятельности. Так на первом "погружении" идет формирование *всех* основных понятий, на втором "погружении" — освоение *всех* теоретических основ курса, на третьем "погружении" — практическая проработка *всего* материала, четвертое "погружение" предполагает системное обобщение пройденного. Таким образом, весь материал года делится по "погружениям" по *признаку уровня* (понятийный, теоретический, практический, синтетический). Вторая модель предполагает, что все четыре уровня освоения знаний присутствуют в каждом "погружении", а программный материал разбит по *тематическому признаку*. Была также разработана третья, смешанная модель, включающая в себя элементы первых двух. Ее суть состоит в том, что на первом "погружении" идет освоение основных понятий *всего* курса (элемент первой модели), на втором и третьем "погружениях" идет чередование теоретических и практических занятий по всем разделам курса (элемент второй модели), четвертое — традиционно отдано обобщению (элемент обеих моделей).



"погружение"	М О Д Е Л И					
	Уровневая		Тематическая		Смешанная	
	Тема	Уровень	Тема	Уровень	Тема	Уровень
Первое	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	понятия	1-ая тема	понятия теория практика	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	понятия
Второе	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	теория	2-ая тема	понятия теория практика	1-ая тема 2-ая тема	теория практика
Третье	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	практика	3-я тема	понятия теория практика	2-ая тема 3-я тема	теория практика
Четвертое	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	обобщения	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	обобщения	1-ая тема 2-ая тема 3-я тема	обобщения

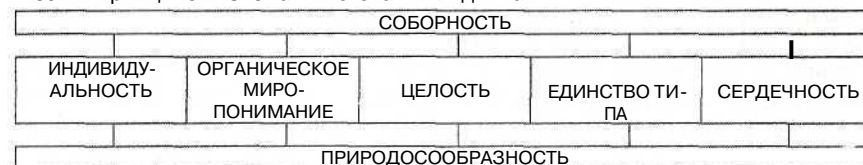
В этой же главе рассмотрено многообразие моделей концентрированного обучения, которые были реализованы в школе Центра комплексного формирования личности, произведена их классификация по признакам и подпризнакам:

Признак	Подпризнак	Модели
I. Время.	1. Длительность занятий	а) 3 дня; б) 1 неделя; в) 9 дней; г) 3 недели; д) 1 учебный период.
	2. Периодичность повторения "погружения"	а) через две недели; б) через три недели; в) через два периода.
	3. "Погружение" без повторения	
II. Место проведения занятий.	1. Школа	а) класс; б) поточная аудитория
	2. Выездная школа	а) оздоровительно-трудовой лагерь; б) база отдыха
	3. Выездное "погружение"	а) НИИ; б) обсерватория; в) ботанический сад.
III. Количество участников образовательного процесса.	1. Один учитель работает:	>) с одной учебной группой (до 25 человек); 3) с двумя группами (одна группа, подготовленная учителем, обучает другую группу); в) с несколькими группами.
	2. Несколько учителей работают с "потоком" (до восьми учебных групп).	
IV. Принципы формирования учебных групп.	1. Возраст	а) одновозрастная; б) разновозрастная.
	2. Интерес к предмету	а) с учетом; б) без учета.
	3. Пол	а) разнополюе группы; б) группы девочек; в) группы мальчиков.
V. Роли участников образовательного процесса.	1. Учитель	а) ретранслятор предметных знаний (например: лектор); б) методист (подготовка учеников к взаимобучению); в) диспетчер (организатор проведения процесса взаимобучения); г) консультант.
	2. Ученик	а) обучаемый;

VI. Структура организации учебного промежутка времени.	1. Модели урока	б) консультант (помощник учителя при работе в малых группах); в) обучающий. а) урок-лекция (9 мин + 4 мин + 9 мин + 4 мин + 9 мин); б) урок взаимобучения; в) урок групповой ("экипажной") работы; г) урок-игра; д) урок-зачет и т.д.
	2. Модели дня.	
	3. Модели учебной недели.	
	4. Модели учебного периода:	а) общеобразовательный период; б) период изучения предметов по интересу и взаимобучения.
	5. Модели учебного года	а) пятипериодная; б) шестипериодная.
	6. Комплексная модель временной структуры учебного процесса (ABCA'B'C'+пауза).	

**Третью главу** диссертации "Моделирование концентрированного обучения как педагогической технологии" составили философско-методологические, физиологические и психолого-педагогические основания разрабатываемой технологии, а также все аспекты создаваемой на их базе модели непрерывного образования социально-педагогического комплекса.

Философско-методологические основания концентрированного обучения базируются на отечественной философской мысли (Г.С.Сковорода, А.С.Хомяков, В.С.Соловьев, К.Н.Леонтьев, В.В.Розанов, Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, С.Н.Трубецкой, С.Н.Булгаков и др.) и представляют собой единую систему педагогических принципов. Схематично она выглядит так:



Физиологическими основаниями концентрированного обучения являются а) физиологический механизм доминанты (А.А.Ухтомский); б) механизм активного отдыха (И.М.Сеченов); в) механизм расторможения с помощью возбуждения (Н.Е.Введенский); г) положения теории внушения (В.М.Бехтерев); д) учение о функциональной асимметрии полушарий головного мозга; е) теория функциональной системы (П.К.Анохин).

Структурно-содержательный аспект психолого-педагогических оснований составляют теории "сжатия" информации, которая неизбежна при концентрированном обучении. К ним относятся концепция теоретического обобщения (В.В.Давыдов) и концепция укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниев).

Теоретические основания пространственно-временного аспекта составляют теория установки (Д.Н.Узнадзе), теория создания "поля психологического напряжения" (К.Левин, Б.В.Зейгарник), некоторые аспекты психологии памяти (А.Пьерон, П.Фресс, Ж.Пиаже).



В качестве основания организации процесса концентрированного обучения взята теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

В основе модели непрерывного образования, базирующейся на технологии концентрированного обучения, нами положена теория научного образования (С.И.Гессен), согласно которой научное образование состоит из трех ступеней: эпизодического, систематического и научного курса. Основным в нашей модели является положение о том, что каждой ступени научного образования соответствует не только свой возраст, но и своя модель технологии концентрированного обучения. В схематическом виде выносимая на защиту модель непрерывного образования, состоящая из основных и переходных моделей, выглядит так:

	Ступени научного образования (по С.И.Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Высшая школа	Научный курс	Отработка модели высшего педагогического образования на основе циклового (конвейерного) метода обучения.	Отработка модели педагогического лица
Средняя (полная) школа		Отработка дифференцированных курсов на основе "погружения" в отдельную тему (раздел) курса.	
Основная школа	Систематический курс	Отработка интегрированных курсов основ школьных знаний на основе "погружения" в интегрированные предметы.	
Начальная школа	Эпизодический курс	Отработка "погружения в образ"	Отработка плавного перехода "детсад-школа"
Дошкольное образование		Отработка "погружения" в развивающую среду.	

Данная модель экспериментально проверена в период с ноября 1994 года по январь 1998 года на базе Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса Северского района Краснодарского края, где автор работает заместителем директора по опытно-экспериментальной работе и является научным руководителем. В третью главу включен анализ эффективности данной модели (уровень обученности, отношения учителей и учащихся к данной технологии). В заключении диссертации представлены основные выводы исследования. Они таковы:

1. Концентрированное обучение как образовательная технология является одним из интенсивных методов обучения. Оно может быть использовано в сочетании с обучением, распределенным во времени.
2. Концентрированное обучение имеет целый ряд различных моделей, которые целесообразно применять для различных возрастов, а соответственно для различных образовательных программ.
3. Данная технология применима как к общеобразовательным, так и к программам профессионального образования.
4. Концентрированное обучение позволяет создать модель непрерывного образования, основанием которой и будет являться сама данная технология.
5. Рамки применимости концентрированного обучения достаточно широки:

а) технология применима как для одновозрастной, так и для разновозрастной структуры учебных групп;

б) технология применима для различных ступеней общего и профессионального образования;

в) технология применима ко всем словесно-знаковым предметам, но при этом наибольшую эффективность имеет при обучении естественным наукам и истории;

г) технология может использоваться в различных местах проведения занятий: в условиях самого образовательного учреждения, в условиях научных и научно-исследовательских учреждений, в условиях оздоровительных учреждений;

д) данная технология применима как для занятий большими "поточными" группами, так и для малых групп;

6. Данная образовательная технология позволяет:

- а) экономить учебное и личное время ученика;
- б) экономить рабочее время педагога;
- в) получать ученикам более цельные знания;
- г) получать ученикам углубленные знания;
- д) увеличивать объемы учебных знаний, не увеличивая время на их изучение;
- е) реализовать программу опережающего обучения;
- ж) реализовать принцип индивидуальности, позволяя каждому ученику познавать материал природосообразным ему темпом;
- з) уменьшить утомляемость учащихся на уроках;
- и) улучшать психологический климат в детских коллективах;
- к) повышать уровень мотивации к учебе.

7. Концентрированное обучение создает состояние комфорта на занятиях для ученика и для учителя.

8. Данная технология имеет ряд серьезных, плохо устранимых недостатков:

- а) вынужденный переход ученика среди учебного года в школу с традиционным режимом неизбежно рождает проблему нестыковки программ;
- б) вынужденный пропуск учеником нескольких дней занятий приводит к серьезному отставанию пропущенного предмета;
- г) значительный перерыв в изучении предметов, на которые отводится малое количество часов;
- д) отсутствие учебников, полностью удовлетворяющих условиям данной технологии;
- е) отсутствие программ подготовки учителей, способных работать по данной технологии.

9. Использование концентрированного обучения имеет ряд условий:

- а) по данной технологии должны обучать все учителя, работающие в данном классе (группе);
- б) применять данную технологию может лишь педагог, обладающий способностями системного видения материала и свободного владения разными формами учебной работы;

- в) ансамблевая работа коллектива учителей;
- г) ритмичное построение учебного процесса в течение дня, недели, учебного периода (четверти), учебного года.

Дальнейшее исследование в этом направлении предполагает:

- а) разработку методического обеспечения программ опережающего обучения для конкретных общеобразовательных учебных предметов;
- б) экспериментальную проверку эффективности данной технологии применительно к профессиональному обучению;
- в) экспериментальную проверку влияния двигательных предметов и предметов искусства на эффективность словесно-знаковых предметов, преподаваемых концентрированно.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Уроки-"погружения" по физике // Физика в школе. - 1988. - № 4. - С. 25-28.
2. Погружение в школу будущего // Физика в школе. - 1989. - № 5. - С. 68-77.
3. Непрерывное педагогическое образование в центре формирования личности детей и подростков // Дайнсьгитутская падрыхтоука моладзі і арыентацыя яе на педагогичны прафесіі: вопыт і праблемы. Мат-лы рэспубліканскай канферэнцыі 17-19 лютапада 1992 года. - Мінск: МДПІ, 1992. - С. 5-7 (в соавторстве). - Соавт.: Ю.А.Вакуленко.
4. Обучение физике по системе "погружения"<sup>11</sup> // Урок физики в современной школе. Кн. для учителя / Под ред. В.Г.Разумовского. - М.: Просвещение, 1993. - С. 43-47.
5. Студенческая научно-методическая лаборатория как одна из форм работы экспериментального общепедагогического факультета // Самостоятельная работа студентов педвуза: опыт и проблемы. Мат-лы Всероссийской научно-методической конференции 27-30 сентября 1993 года. - Армавир: АГПИ, 1993. - С. 95-96.
6. Философские основания педагогики русской школы // Логика, методология, философия науки. Мат-лы XI Международной конференции. - Ч. IV. - М.-Обнинск; ИФ РАН, 1995. - С. 108-112.
7. Малокомплектная школа как составная часть сельского социально-педагогического комплекса // Методическая работа вуза как фактор развития сельской школы. По материалам Всеросс. конф. "Педагогические инициативы и сельская малокомплектная школа" / Под ред. Ф.С.Авдеева. - Орел: ОГПУ, 1995. - С. 82-86.
8. Методика погружения: за и против, Сб. научно-метод. ст. / Под ред. А.А.Остапенко. - Краснодар: АЭСПК, 1995. - 133 с. - Научная редакция, авторский текст. 7-15, 102-129.
9. Концентрация знаний: естественнонаучный аспект. - Азовская: АЭСПК, 1997. - 20 с.
10. Органическое миропонимание как педагогический принцип // Управление школой. - 1997. - № 17. - С. 1-4 вкладыша "Антология развивающего управления".

11. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. - 1997. - № 17. - С. 5-8 вкладыша "Антология развивающего управления". - Соавт.: В.С.Лукьянова.

12. Карелина З.Г. Концентрированное обучение математике в основной школе. - Азовская: АЭСПК, 1997. - 16 с. - Научное редактирование.

13. Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе. - Азовская: АЭСПК, 1997. - 32 с. - Научное редактирование.

14. Погружение как метод концентрированного обучения. Сб. научно-метод. ст. / Под ред. А.А.Остапенко. - Азовская: АЭСПК, 1997. - 16 с. - Составление, научное редактирование.

15. Экспериментальные программы по предметам искусства / Под ред. А.А.Остапенко. - Азовская: АЭСПК, 1998. - 28 с. - Составление, научное редактирование.

16. Школа самовыражения. Азовский экспериментальный социально-педагогический комплекс: три года пути // Педагогический вестник Кубани - 1998. - № 1. - С. 20-25. - Соавт.: В.С.Лукьянова.

17. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. - Краснодар: Департамент образования и науки, 1998. - 52 с.