

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т. Б. ГРЕБЕНЮК

**ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

**Калининград
1996**

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т. Б. ГРЕБЕНЮК

ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Калининград
1996

Т.Б. Гребенюк, Дидактика и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогического факультета. / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1996. - 39 с. - ISBN 5-88874-005-5.

На основе идеи интеграции психолого-педагогических дисциплин рассмотрены актуальные вопросы теории обучения, отражающие современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов.

Для студентов педагогического факультета университета.

Табл. 2. Библиогр.: 23 назв.

Печатается по решению редакционно-издательского Совета Калининградского государственного университета.

Рецензент: директор института педагогики Ярославского государственного педагогического университета, доктор пед. наук, профессор М.И. Рожков.

Татьяна Борисовна Гребенюк

Дидактика и педагогическая психология
Учебное пособие

Св. тем. план 1996 г. Лицензия №020345 от 27.12.1991 г.

Редактор Л.Г. Ванцева. Оригинал-макет подготовлен
лабораторией оперативной полиграфии.

Подписано в печать 1.11.96. Формат 60x90 1/16.

Бум. для множит. аппаратов. Усл. печ. л. 2,4.

Уч.-изд. л. 2,4. Тираж 150 экз. Заказ .

Калининградский государственный университет,
236041, Калининград обл., ул. А.Невского, 14.

Введение

Изложенные в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования требования по дисциплинам психолого-педагогической подготовки предусматривают овладение будущими учителями не просто знаниями, а системой знаний. Современный учитель начальных классов должен обладать системным видением, системным мышлением, чтобы понимать причинно-следственные связи, имеющие место в образовательных процессах, объяснять их, управлять ими.

В предлагаемом учебном пособии рассматриваются наиболее важные и недостаточно освещенные в учебниках темы (педагогические системы, педагогические концепции и технологии, учет психологических закономерностей при планировании, реализации, оценке и коррекции образовательного процесса, профессиональная компетентность педагога, особенности общения учителя начальных классов с младшими школьниками в процессе обучения и др.). Характерной особенностью названных тем является то, что они включают знания разных сторон рассматриваемого объекта, представляют собой сплав знаний. В настоящее время уже невозможно односторонне подходить к изучению педагогических и психологических понятий, характеризующих один и тот же процесс, одно и то же явление, один и тот же объект. Только взаимосвязь знаний, разных аспектов одного и того же знания позволят выработать системное знание и системное мышление.

Краткая характеристика дидактики и педагогической психологии

Чем занимается дидактика (теория обучения) и педагогическая психология? Имеющаяся учебная литература отвечает на этот вопрос следующим образом:

- *дидактика* как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Дидактика отвечает на вопросы: чему учить и как учить. Современный подход добавляет: когда, где, кого и зачем учить;

- *педагогическая психология* изучает закономерности усвоения знаний и формирования учебной деятельности, развития сфер человека в процессе обучения; предметом данной науки является также деятельность учителя и личность учителя во всем многообразии характеристик, свойств и связей.

Как видим, дидактику и педагогическую психологию объединяет главное понятие - *процесс обучения*, современное определение которого включает и дидактическую, и психологическую характеристики (рис. 1).

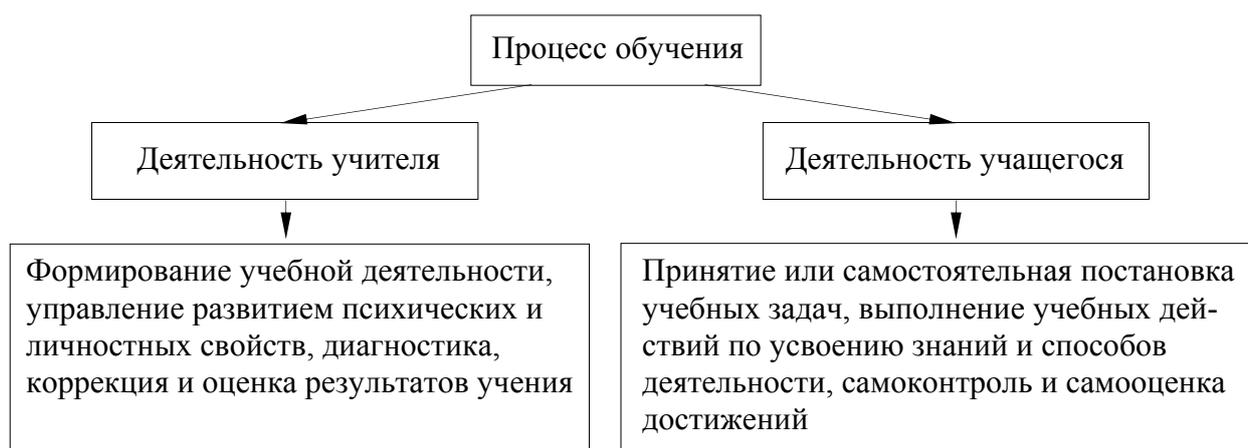


Рис. 1. Схема процесса обучения

Основные понятия дидактики: обучение, преподавание, образование, цели, методы, средства, формы обучения, закономерности, принципы и правила обучения, контроль и оценка. В последнее время в теорию обучения вошли и такие понятия: педагогическая система, педагогическая концепция и технология, педагогическая диагностика, управление процессом обучения.

Основные понятия педагогической психологии: учение, усвоение, закономерности развития в учебном процессе, деятельность учителя и учебная деятельность, педагогическое общение, педагогические способности, профессиональные, психологические и личностные качества учителя, профессиональная компетентность учителя.

Рассмотрение данных понятий и составляет главную задачу учебного пособия. Однако уже предварительное ознакомление с основными понятиями подсказывает, насколько они связаны друг с другом.

Сущность процесса обучения

Начнем рассмотрение понятий с процесса обучения. В дидактике *процесс обучения* определяется как взаимодействие учителя и учащихся с целью образования, воспитания и развития последних. Из этого определения следует, что обучение - двусторонний процесс, охватывающий одновременно деятельность учителя (преподавание) и деятельность учащихся (учение). Каким образом преподавание и учение взаимосвязаны? Чтобы ответить на данный вопрос, надо рассмотреть деятельности учителя и учащихся. Что делает учитель? Организует передачу социального опыта (знаний, умений, взглядов и пр.): либо сам рассказывает, либо предлагает посмотреть учебный фильм, выполнить задание и т.д. А в процессе этой передачи учитель руководит тем, как дети воспринимают и усваивают опыт (то есть учением). Что же получается? - Средством их взаимодействия являются знания, умения, взгляды и пр., то есть все, что составляет содержание образования.

В связи со сказанным представляют интерес два подхода к пониманию сущности процесса обучения.

Согласно наиболее распространенной концепции, *обучение* - это познание, или вид познавательной деятельности. Ряд известных отечественных педагогов (М.Н. Алексеев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В.Занков и др.) рассматривают процесс обучения как разновидность познания. “Обучение есть в сущности своей процесс познания, - утверждает М.Н. Алексеев. - Обучение есть, бесспорно, познание, и, как любое познание, оно отображает действительность... Обучаясь, ученики познают объективный мир, общество, духовную жизнь людей, отображением которых являются изучаемые ими науки” (1, с.40-41)*.

В процессе обучения происходит проникновение человека в суть разнообразных окружающих его явлений, событий, фактов. Младшие школьники, например, изучают время, единицы измерения времени, учатся переводить время из одних единиц в другие. Человечеству эти знания и умения известны давно. Поэтому ребенок, узнавая для себя много нового о времени, не делает никаких открытий для человечества - он делает открытия только для себя. Этим, то есть отсутствием открытий, несущих миру абсолютно новое знание, и отличается процесс обучения от процесса познания. В остальном характеристика процесса обучения включает те же понятия и закономерности, что и процесс познания. Так, если в теории познания говорится о том, что основой и критерием истины является практика, то и в теории обучения это положение имеет место - оно конкретизируется в требованиях к учителю, согласно которым он обязан обеспечить связь изучаемых явлений и событий с жизнью, а также позаботиться, чтобы учащиеся проверили полученные знания, применив их на практике в реальных жизненных ситуациях.

Итак, процесс обучения - это разновидность познания. Современная педагогическая наука добавляет: и не только познания! Что же еще составляет суть обучения?

Познание, отмечает В.К. Дьяченко, по своему прямому смыслу есть явление вторичного порядка и представляет собой отражение объективной реальности в сознании человека. Познание в обучении - это только одна сторона деятельности ученика. Обучение, в отличие от познания, “происходит не в мозгу ученика или педагога, а в школе, в классе или в мастерской”. И это не отображение, не идеальный образ, а сама реальная жизнь. И не только для учителя, но и для ученика эта жизнь протекает в конкретной практической деятельности, и она не может не быть материальной. Чтобы совершилось обучение, между учителем и учеником должна быть установлена не только “духовная” связь их сознаний, но и контакт непосредственного, осязаемого характера. Без этой взаимосвязи (или контакта) обучение не может возникнуть и не может существовать. Если обучение есть взаимодействие учителя и учащихся, если в процессе этого взаимодействия про-

* Здесь и далее в скобках даны ссылки на работы, приведенные в списке рекомендуемой литературы данного учебного пособия: первая цифра - номер работы в списке, следующие - номера страниц.

исходит познание, передача социально-исторического опыта и овладение им, то следовательно, обучение - это общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает.

Если рассматривать обучение только как вид познания, как познавательную деятельность учащегося или учителя, то выпадает его материальная основа - механизм, связанный со специфическим социальным назначением обучения, с его социально-практической стороной (а в этом-то и заключается сущность обучения в человеческом обществе!). Обучение - особая разновидность общения.

Продолжая рассмотрение понятия “процесс обучения”, необходимо остановиться на таком важном вопросе, как *целостные* свойства процесса обучения. Данный вопрос появился в связи с исследованием целостного педагогического процесса (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, В.С.Ильин и др.). Понятие “целостный педагогический процесс”, введенное в теорию и практику образования в 60-е годы, позволило представить процесс обучения (так же, как и другие структурные составляющие педагогического процесса) в виде системы взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: целей, содержания образования, методов, форм и специальных средств обучения.

Опираясь на созданную Гегелем структуру деятельности (цель - средство - результат), В.С.Ильин развил понимание учебного процесса и доказал, что он включает в себя такие элементы: исходное состояние - цели - педагогические средства - условия - результат.

Под исходным состоянием понимается следующее. Приступая к работе с классом, учитель заинтересован в получении данных о знаниях и умениях, которыми владеют учащиеся по определенному предмету. Не имея представлений об объеме знаний и умений, о качестве знаний, учителю практически невозможно обеспечить процесс учения достаточно эффективно, продуктивно, поскольку только опираясь на опыт учащихся, можно организовать их продвижение в познании. Имеющиеся у учащегося знания и умения по предмету, уровень их сформированности называют *обученностью*.

Наряду с обученностью важную роль в организации процесса обучения играет *обучаемость* учащихся, т.е. их способность к познавательной деятельности. Понятие обучаемости, введенное в педагогической психологии Н.А. Менчинской, является достаточно емким - оно включает представление о наличии у ученика приемов умственной деятельности (сравнение, анализ, обобщение, классификация и др.), о развитии таких познавательных процессов, как восприятие, память, воображение, внимание, а также представление об уровнях развития этих познавательных процессов.

При организации процесса обучения важным является учет не только обученности и обучаемости учащихся, но и данных о развитии всех *сфер* человека (интеллектуальной - она отражена в понятии “обучаемость”, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции). Характеристики данных сфер дают возможность получить учителю целостное представление об ученике - его психических, личностных свойствах и качествах, представление о нем как об индивидуальности.

Как видим, деятельность учителя предполагает сбор и анализ данных об обученности, обучаемости, развитии всех сфер каждого ученика, что в педагогической науке получило название *педагогической диагностики*. Исходное состояние как элемент целостного педагогического процесса и означает выяснение учителем на основе диагностики уровней обученности, обучаемости, развития сфер школьника.

Знание исходного состояния помогает учителю наметить цели своей деятельности. Цель - это предполагаемый результат деятельности. Какие же результаты интересуют учителя? Ответ на данный вопрос следует искать прежде всего в государственном стандарте образования, определяющем основные ориентиры действий педагога. В госстандарте начального образования говорится: «В разработке конкретных целей начального образования мы исходим из общего положения о школе 1 ступени, которая призвана обеспечить начальный этап становления личности, выявление и целостное развитие способностей, формирование у школьников умения и желания учиться. Именно в начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Для реализации этих общих задач необходимо кардинально изменить приоритеты целей начального образования: на передний план поставить цели воспитания личности ребенка на основе формирования учебной деятельности» (3, с. 57). Общие цели начального образования конкретизируются в целях и задачах деятельности учителя на каждом уроке, внеурочном занятии. Постановка учителем конкретных целей и задач, определение средств их достижения принято называть *педагогическим целеполаганием*. Главной особенностью целеполагания является то, что цели намечаются не только исходя из содержания учебного предмета и требований к усвоению знаний и умений по предмету, - они обязательно указывают на положительные изменения в сферах школьника, на изменения в психическом развитии, нравственном облике и пр., которых возможно достичь на определенном промежутке процесса обучения. Цели развития и цели воспитания являются более значимыми на современном этапе общественной жизни, чем цели образования.

Продолжая вести разговор об элементах целостного педагогического процесса, следует отметить, что исходное состояние как элемент важен потому, что позволяет точно определить цели и задачи педагогической деятельности. Без ясного представления целей и задач невозможен правильный выбор педагогических средств, которые в свою очередь могут варьироваться при тех или иных условиях.

Взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных элементов педагогического процесса делают его системным образованием, придают ему целостность.

В педагогической науке было установлено, что целостный педагогический процесс обладает определенными свойствами. Важнейшим из них является стимулирование развития ребенка как целостной личности. Что заставляет продви-

гаться в развитии человека, включенного в педагогический процесс? Каков механизм развития?

М.А.Даниловым была высказана идея о том, что движущей силой учебно-воспитательного процесса является *противоречие*, т.е. разногласие между чем-либо. В такой сложной системе, как педагогический процесс, разногласий может быть множество (например, между желанием иметь интересную игрушку и невозможностью получить ее; между требованием учителя и нежеланием его выполнить; между вопросом учителя и отсутствием знаний для ответа у учащегося и т.д.). Ученые, специально изучавшие разногласия в педагогическом процессе, так и не смогли представить их полную упорядоченную картину - такое огромное, бесконечное множество противоречий возникает в различных ситуациях!

М.А.Данилов предложил считать и дал теоретическое обоснование основному противоречию педагогического процесса: между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников. Ученый не считал это противоречие единственным. Он выделил и другие, например: между фронтальным изложением материала учителем и индивидуальным характером усвоения материала каждым учеником. Другие ученые, вслед за Даниловым исследуя педагогический процесс, называли свои варианты противоречий, подтверждая мысль об их многообразии.

Решающим условием превращения противоречия в движущую силу М.А.Данилов считал перевод противоречия “во внутренний план”, когда оно приобретает внутренний характер и становится противоречием в сознании самого ученика, осознается им как трудность (следует добавить: которую ученик хочет и стремится преодолеть).

В.С.Ильин представляет педагогический процесс в виде сменяющих друг друга ситуаций, характеризующихся наличием определенного противоречия. Однако возникновение противоречия еще не означает, что произойдет продвижение в развитии ученика. Для обеспечения развития важны соответствующие условия: чаще всего в учебно-воспитательном процессе важно оказать своевременную помощь ребенку, чтобы, во-первых, он осознал противоречие как трудность, во-вторых, испытал желание преодолеть возникшую трудность, в-третьих, чтобы он сумел выполнить необходимые действия для преодоления трудности (под руководством учителя или полностью самостоятельно). В.С.Ильин писал, что педагогический процесс - это движение состояний, переход от одного функционального состояния к другому, обеспечивающий всестороннее гармоничное развитие личности (8, с.75). Преодолевая противоречие, ученик переходит в новое состояние, характеризующееся множеством положительных изменений в его обучаемости, обученности, сферах, личностных свойствах и качествах. Вот почему так велика роль противоречий в педагогическом процессе - это основная движущая сила развития ребенка.

Исследуя процесс обучения как составляющую целостного педагогического процесса, В.С.Ильин выявил следующие свойства.

1. Чем более полно в учебно-воспитательном процессе моделируются ситуации деятельности человека, выражающие его образ жизни, его жизненную позицию, тем этот процесс более эффективно формирует как отдельные качества, так и личность в целом. В педагогической практике такие ситуации на уроках создаются не так часто, как следовало бы. Поэлементная “представленность” деятельности в учебном процессе сужает возможности ее влияния на развитие целостной личности, влияние оказывается фрагментарным. Это связано прежде всего с ограниченными возможностями изучаемого учебного материала: художественные произведения влияют главным образом на нравственный облик человека, развивают его эмоциональную, предметно-практическую, экзистенциальную сферы; математика способствует развитию интеллектуальной, волевой сфер, сферы саморегуляции. Однако многое в организации целостного процесса обучения зависит от мастерства учителя. Многие учителя обращаются к таким учебным заданиям, которые носят комплексный характер за счет объединения разных сфер и видов деятельности (бытовой, производственной, учебной и др.). Учащиеся в игровой форме “переживают” реальные жизненные ситуации, например: на уроке математики ученики, разбившись на группы, “играют” в семью, хлебный магазин и др., “семья” рассчитывает, исходя из количества ее членов, сколько и какого хлеба необходимо купить, сколько денег следует дать детям, идущим в хлебный магазин, и т.д. “Продавцы” предлагают, рекламируя свой товар, подсчитывают общую сумму денег за покупку, определяют сдачу и пр. Нет необходимости убеждать в несомненных достоинствах такой организации учебно-воспитательного процесса - здесь реализуются известные психологические закономерности: единство сознания и деятельности, формирование личности в деятельности, единство поведения и деятельности.

Для успешного достижения целей целостного процесса обучения необходимы не отдельные элементы деятельности человека (или отдельные деятельности), а ситуации в целом, в которых все стороны представлены во взаимодействии, в единстве.

2. Развитие человека обусловлено не только характером деятельности, но и отношением к ней. Отношения разнообразны: активное, пассивное, положительное, отрицательное, индифферентное, аморфное и т.д. Важно, чтобы в процессе обучения активными были стержневые свойства личности: чем более процесс обучения активизирует все основные структурные компоненты личности, особенно стержневые, фундаментальные, тем его эффективность в развитии целостной личности более высокая. К стержневым свойствам личности относят, например, мотивацию учения (систему целей, потребностей и мотивов), мировоззрение (систему знаний, взглядов, убеждений), направленность личности (систему ценностных ориентаций, отношений, позиций). Как видим, стержневые свойства представляют собой системные образования. Поэтому, если удастся в процессе обучения активизировать такое свойство личности, то процесс обучения становится системным, целостным.

3. Для обеспечения целостности процесса обучения необходимо, чтобы противоречия, возникающие за счет несоответствия требований к учащимся и воз-

возможностей их удовлетворить, были бы разнообразными, разносторонними, направленными на все грани личности ребенка, на все его сферы - только тогда, возможно, произойдет его развитие в целом. В этом проявляется третье свойство целостного процесса обучения. Разнообразными, взаимосвязанными должны быть не только противоречия, но и все остальные компоненты процесса обучения - цели, деятельности учителя и учащихся, методы и формы обучения, содержание образования.

Обобщая сказанное, отметим, что понятие процесса обучения включает представление о нем как о процессе познания, процессе общения, как о системном процессе, обладающем рядом свойств, придающих ему целостность (то есть способность обеспечивать развитие целостной личности). Однако этим еще не исчерпывается характеристика процесса обучения. Говоря о его сущности, важно назвать его функции этого процесса, к которым в качестве основных относят функцию образования, функцию воспитания и функцию развития. Наряду с этими процесс обучения выполняет функцию коммуникации и функцию управления. В последнее время в педагогическую науку введены другие термины для обозначения функций педагогического процесса - информатизация и социализация.

Если функции образования, воспитания и развития достаточно полно представлены в различных учебниках и учебных пособиях по педагогике, то последние понятия еще не успели попасть на страницы массовой учебной литературы. Поэтому рассмотрим кратко их суть.

В 1941 г. Н.Миллер и Дж.Доллард ввели в научный обиход термин “социальное научение”. На этой основе вот уже полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала *проблема социализации*.

Социализация - это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Французской социологической школой введено в науку следующее понимание социализации: социализация как “очеловечивание” под влиянием воспитания, как “воздействие поколения взрослых на поколение молодых” (Э.Дюркгейм). При этом для индивида воспитание выступает как давление, принуждение.

По Пиаже, социализация - это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми.

Социализация - это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит (И.С.Кон). Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит.

Анализ концепций социализации показывает, что существует два подхода к пониманию ее сущности, различающихся представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. Так, одни исследователи указывают, что содержание процесса социализации определяется *заинтересованностью общества* в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д. Это характеризует человека как *объект* социализации (Дж.Балантайн, Э.Мак-Нейл, Дж. и Э.Перри, Т.Парсонс и др.). Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и *субъектом* социализации. Как субъект он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, с самореализацией в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, но и активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства (Д.Гойлен, Дж.Мид, У.И.Томас, А.В. Петровский и др.).

Социализация - самое широкое педагогическое понятие (вытесняет понятие "образование" как педагогическую категорию). Она включает развитие индивидуальности и воспитание личности. Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание - к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Личностные и индивидуальные качества дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат социализации индивида. Поэтому воспитание можно определить как управление развитием индивидуальности. (Таким образом, образование и воспитание в сегодняшнем понимании постепенно перестают быть педагогическими категориями).

Что касается обучения, то его цель - изменить ученика. Это означает, что обучение, как и воспитание, является фактором развития, а в итоге - социализации человека.

Процесс и результат социализации могут заключать в себе противоречие, внутренний конфликт, то есть человек - не только объект и субъект социализации, он может стать ее жертвой.

В процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации (интегрированности человека с обществом) и социальной его автономизации (дифференциации человека и общества). Решение этих задач, по сути, противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация - реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о се-

бе, ее самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами "Быть со всеми" и " Остаться самим собой".

Успешная социализация предполагает эффективную социальную *адаптацию* человека, а также его способность в определенной мере противостоять обществу, жизненным ситуациям, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению, иными словами, необходимо определенное равновесие между идентификацией с обществом и обособлением в нем (В.В.Москаленко, А.Г.Харчев). *Адаптированный в обществе человек, не способный противостоять ему (конформист), является жертвой социализации. Человек, не адаптированный в обществе, также является ее жертвой (правонарушитель, девиант).* Гармонизация отношений человека и его окружения, смягчение неизбежных противоречий между ними является одной из важных задач социализации (точнее, той ее части, которая называется воспитанием). Поэтому воспитание начинает принимать иной смысл: не навязывание, не передача социального опыта, а управление развитием, гармонизация отношений как организация свободного времени.

На социализацию человека влияет ряд факторов, требующих от него определенного поведения и активности (И.С.Кон). Первая их группа - *макрофакторы* (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты, а также больших групп людей, живущих в определенных странах. Вторая - *мезофакторы*, условия социализации больших групп людей, выделяемых: а) по национальному признаку, б) по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, город, поселок, село), в) по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.). Эти факторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно, через микрофакторы. К *микрофакторам* относятся: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание, - учебные, профессиональные, общественные, частные и пр. Влияние микрофакторов на развитие человека осуществляется через агентов социализации (И.С.Кон), то есть лиц, во взаимодействии с которыми протекает его жизнь (родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя).

Механизмы социализации: традиционный (через семью и ближайшее окружение); институциональный (через различные институты общества); стилизованный (через субкультуры); межличностный (через значимых лиц); рефлексивный (через переживание и осознание). Таким образом, социализация человека происходит в процессе его взаимодействия с многочисленными факторами, агентами, при помощи ряда механизмов. Однако их функции в процессе социализации могут как дополнять друг друга, так и противоречить друг другу. В связи с этим учителю необходимо определить направление процесса социализации, уметь выявить его позитивные и негативные возможности и найти приемы усиления позитивных и компенсации негативных.

Понимание социализации как целостного процесса во всей совокупности объективных социальных условий требует прежде всего преодоления типичной

для массовой практики недооценки социальной (макро- и микро-) среды в жизни человека, ведущей в традиционной педагогике к фетишизации педагогического процесса, педагогическому волюнтаризму, когда считается, что школа, например, или какое-либо другое учреждение способно своими силами решить все проблемы формирования желаемых личности и индивидуальности.

Одной из самых эффективных социальных сил, влияющих на социализацию человека, его поведение в обществе, является семья. Коренная причина современного кризисного состояния личности - семьи - общества заложена в характере социальности, построенной на первичности государственных интересов, приспособлении человека и семьи к нормативам поведения, которые определяло государство. Семья выступала лишь как вспомогательный институт, участвующий в решении общей задачи - подчинении человека государству. Внимание же педагогики в основном было сосредоточено на школе, детсадах, пионерских, комсомольских и др. коллективах, а не на человеке.

Рассмотрим далее следующую функцию педагогического процесса - *информатизацию*.

Понятие “информатизация образования” вошло в педагогическую теорию недавно в связи с перестройками в системе народного образования. К основным факторам появления такого нового направления, каким является информатизация, следует отнести, во-первых, компьютерную грамотность, во-вторых, приоритетность развивающих целей, в-третьих, информационную культуру как одну из целей обучения.

С 1985 года в нашей стране ведется преподавание школьной информатики. Информатика определяется как отрасль науки, изучающей структуру и общие свойства научной информации, а также вопросы, связанные с ее сбором, хранением, поиском, переработкой, преобразованием, распространением и использованием в различных сферах человеческой деятельности. Основная задача школьной информатики состоит сегодня в обеспечении компьютерной грамотности выпускников, т.е. минимума знаний и умений, требуемых при работе с ЭВМ. С развитием педагогической теории и практики, а также стремительным совершенствованием компьютерной техники преподавание информатики претерпело некоторые изменения в направлении обновления содержания этого предмета и его методики. Однако в целом школьная информатика пока не реализует весь тот огромный смысл, который заложен в ее определении.

Сегодня перед народным образованием ставится задача обеспечить у школьников и студентов информационную культуру, что предполагает не только умение пользоваться компьютером в пределах стандартных задач (выбор редактора, создание файла и др.), но и отношение к компьютеру как одной из культурных ценностей. Дело в том, что, по прогнозам, школа XXI в. должна готовить интеллектуалов, способных ориентироваться в современном информационном пространстве, перерабатывать и оценивать получаемую информацию, создавать новую, что требует от учителя владения новыми информационными технологиями (об этом см. ниже).

По мнению специалистов, школьная информатика как учебный предмет не должна быть изолированной от содержания других предметов, в том числе и гуманитарных. В.А. Урнов считает, что курс информатики должен стать базой для внедрения компьютера в учебный процесс, создания информационной школьной среды, когда компьютер рассматривается как инструмент “генерации предметных сред” и позволяет благодаря тем или иным технологиям обучать и предмету, и самой технологии.

Использование компьютера в учебно-воспитательном процессе идет по трем основным направлениям. Для первого направления характерен взгляд на компьютеры как на новое техническое средство обучения, применяемое в традиционных курсах для повышения наглядности или для контроля знаний. Воздействие на детей - эпизодическое и экзотическое. Второе направление рассматривает компьютеры как самостоятельный предмет для изучения с целью овладения компьютерной грамотностью и информационной культурой. Учителя информатики, творчески относящиеся к своему делу, считают, что “целесообразно, конечно, готовить школьников к жизни в информационном обществе, но вызвать качественные изменения учебных процессов может только третье направление, рассматривающее компьютеры как средство влияния на способы мышления и учения. Для этого направления принципиально овладение программированием как искусством интеллектуального моделирования” (19, с.33).

Программирование - область, в которой благодаря самой природе предмета достаточно легко организовать поисковое, проблемное обучение, предельно индивидуализированное, предоставить ребенку возможность осваивать знания через достижение осознаваемых личностных целей. Доказано, что само научение программированию изменяет способ, которым дети изучают другие предметы, и продвигает их в интеллектуальном отношении. Интенсивно развивается формально-логическое мышление - благодаря тому, что компьютер позволяет его конкретизировать. При обучении программированию улучшаются общие способности к решению задач, так как интенсивно развивается умение осуществлять анализ - разбиение задачи на более мелкие подзадачи, поиск общих частей у различных задач и синтез - объединение решения задачи. Изучение программирования положительно влияет даже на стиль языка, так как предполагает овладение семантикой и синтаксисом языка компьютера. Если расширять программирование в направлении различных школьных предметов, если создать для детей возможность моделировать (используя накопленный опыт программирования) различные ситуации, процессы, среды, то педагогический процесс и будет выполнять функцию информатизации.

Понятие “информатизация образования” еще не получило однозначного научного определения - так же, как и другие, связанные с ним (например, информационная культура, информационная технология). Это вполне объяснимо: оно является сравнительно молодым, требует для своей разработки усилий специалистов разных научных областей (кибернетики, информатики, педагогики, психологии и др.). Несомненно, новому направлению - информатизации образования - принадлежит большое будущее, недаром специалисты начали активно раз-

рабатывать варианты школьной информатики (“Гуманитарная информатика”, “Информационная культура” и др.), связывая возможности компьютерной грамотности с усилением развивающей функции гуманитарных и других предметов.

Развитие информатизации образования осуществляется и благодаря разработке специальных технических систем, позволяющих проводить так называемое дистанционное обучение. Современное общество, и школа тоже, нацелены на создание мирового информационного пространства, на использование таких перспективных средств, как телекоммуникации, с помощью которых становится возможным общение на расстоянии, обмен мнениями, поиск любой отечественной и зарубежной информации и т.д. С этих позиций задача информатизации образования сегодня еще не решена, поскольку суть ее “в том, что обучаемому становится доступным гигантский объем информации в базах данных, базах знаний, экспертных системах, компьютеризованных архивах, справочниках или энциклопедиях” (Христочевский С.А. Информатизация образования // Информатика и образование. - 1994. - №1). Однако недоступным является приобретение школами соответствующей дорогостоящей техники. Наряду с этим возникают проблемы с подготовкой учителей и разработкой новых информационных технологий. Вместе с тем, учитывая мировые тенденции в этой области, а также складывающийся в нашей стране опыт отдельных педагогов, специалисты призывают решать вопросы информатизации образования в государственных масштабах, ибо в противном случае мы вырастим людей, не способных конкурировать с теми, кому достаточно повезло и которые имеют деньги и навыки работы в информационной среде и могут управлять каналами связи и контролировать их.

О *развитии в процессе обучения* уже много написано в научной и учебной литературе. В педагогике развитие рассматривается как функция педагогического процесса. В настоящее время этой функции уделяется особое внимание, хотя и раньше проводились многочисленные исследования условий и способов развития в процессе обучения. Однако до 60-х годов внимание обращалось на развитие отдельных сторон и качеств личности, отдельных психических процессов (развитие активности и самостоятельности учащихся, развитие стремлений к знаниям, познавательного интереса, развитие мыслительной деятельности на уроках и т.д.). Современная наука и практика ориентируют на целостное развитие ребенка, когда учитель стремится обеспечить на уроке активное проявление всех психических и личностных свойств ученика. Для целостного развития характерны те или иные изменения (желательно положительные) во всех сферах. Это не значит, что изменения должны быть равномерными, последовательными, но в соответствии с закономерностями психической деятельности активное функционирование какой-то одной сферы обязательно вызовет проявление и других сфер. Вот почему важно, например, заинтересовать учащихся на уроке, вызвать у них потребность в деятельности. Активные мотивационные состояния влекут за собой активную мыслительную деятельность, напряжение воли, рефлексивные процессы и т.д.

Для целостного развития, как было уже сказано выше, необходим и целостный педагогический процесс. В связи с огромным вниманием к проблемам целостного развития, целостного педагогического процесса в науке появились *теории развивающего обучения*, в которых излагаются подходы к организации процесса обучения, направленного на целостное развитие ребенка (Л.В. Занков, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, М.И. Махмутов и др.). Опираясь на научные положения Л.С. Выготского о развитии человека, ученые разработали оригинальные концепции, в которых закономерности психического развития рассматриваются в связи с той или иной структурой деятельности учителя и учащихся. Так, в теории проблемно-развивающего обучения (М.И. Махмутов) целостное развитие учащегося происходит при включении его в процесс решения учебной проблемы, при этом данный процесс имеет свою особую структуру, названную автором логико-психологической: анализ проблемной ситуации - постановка проблемного вопроса - высказывание предположения - формулировка проблемы - поиск способа ее решения - решение - проверка правильности решения - обобщение (вывод). Замысел ученого таков: если учителю удастся обеспечить активность учащегося на каждом из этапов процесса обучения, то такой процесс способствует целостному развитию ученика.

Другая теория развивающего обучения (В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин), взаимосвязанная с теорией учебной деятельности и другими, ориентирует на целостное развитие ребенка (а не только развитие его познавательных способностей) благодаря формированию у школьников учебной деятельности. Структура учебной деятельности, как известно, включает учебно-познавательные мотивы, учебные задачи и учебные действия. Идея заключается в том, чтобы научить детей осознанно выполнять деятельность и рефлексировать ее, что, безусловно, требует от ребенка активного функционирования всех сфер и личностных свойств.

Наибольшее распространение в современной школьной практике получила теория развивающего обучения, созданная Л.В. Занковым. Примечательно, что сформулированная в этой теории цель обучения ориентирует на общее развитие ребенка. Уже этим определяется развивающая направленность всех компонентов процесса обучения в дидактической системе Л.В. Занкова - принципов, содержания образования, методов и форм обучения, наглядных средств.

Кроме названных выше в последние пять-десять лет многими педагогами и психологами активно разрабатывались оригинальные концепции начального образования, отражающие не только развивающий характер процесса обучения, но и целый ряд других современных требований. В 1992 году в рамках общей российской реформы была развернута программа “Обновление гуманитарного образования России”. Ее основная цель - гуманитаризация образования, создание нового поколения вариативных учебников и учебных пособий, ориентированных на ценности отечественной и мировой культуры современного демократического общества. Учеными и практиками были предложены концепции гуманитаризации образования, комплексы учебных программ, пособий и методических разработок. Среди них, например, концепция гуманизации российского началь-

ного образования (В.В. Давыдов), в которой автор отмечает тот факт, что российское начальное образование постепенно приобретает развивающий характер и основой этой тенденции являются такие теории, как теория периодизации психического развития в детском возрасте, теория двух типов обобщения и мышления, теория учебной деятельности и ее субъекта, теория развивающего обучения, теория построения соответствующих учебников и методических пособий. Концепция начального образования, разрабатываемого под руководством Н.Ф. Талызиной и Н.Г. Салминой, ориентирует на внедрение новых принципов построения содержания, что позволит резко сократить объем изучаемого материала, заменить множество частных умений и навыков небольшим числом обобщенных приемов познавательной деятельности, открывает путь к формированию способностей.

Интерес представляют и другие научные подходы к начальному образованию: “Школа развития личности”(А. Дусавицкий), “Принципы новой гуманитарной школы”(В. Богин), “Школа диалога культур”(А. Ахутин, И. Берлянд), “Школа самореализации личности”(Д. Мансфельд), “Школа детства”(В. Левин) и др.

Авторы многочисленных проектов программ развития ребенка рассматривают организацию содержания учебных предметов, связи между ними, предлагают новые способы, приемы, пособия для организации учебной деятельности и т.д. Иначе говоря, в современной педагогике появилось множество разнообразных технологий.

Педагогические технологии

Что такое *педагогическая технология*? На этот вопрос имеется множество порой не совпадающих друг с другом ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий только еще разрабатывается и является в педагогике новым объектом изучения. Согласно словарю С.И. Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч. *techne* - искусство, мастерство, умение и *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: “Педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов” (Цит. по: 4, с. 17). Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Са-

камото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования” (там же).

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, *гарантирующий* достижение поставленной цели” (11, с. 5).

В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются, собственно, и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи может помочь решить в определенных условиях учителю. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, - это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса “обслуживает” конкретная технология и т.д.

При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить сущностные ее признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо учителю ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы.

Раскроем содержание каждого признака и свойства.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в обучении школьника. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют учителю оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Например, среди учителей начальной школы популярны были так называемые нестандартные уроки - аукционы. Смысл их заключается в следующем: учитель в целях активизации деятельности учащихся предлагает им ряд заданий, а кто решит быстрее, тот получит награду. Здесь есть все разобранные нами признаки технологии - цель, диагностика и результат. Только вот какой результат? Эффективна ли такая технология? Если такие уроки могут стимулировать развитие стремления не к знаниям, а к получению материальной награды, вызывать жадность у детей, можно ли их назвать педагогически эффективными и целесообразными?

Следующая существенная группа признаков педтехнологии - *закономерности структурирования взаимодействия* учителя и учащихся и отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую учитель учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и пр. и не всегда замечает того, что хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т.д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности школьника (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т.д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают ключевые характеристики педагогической технологии - гарантированное достижение целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педтехнологии. Технология должна быть *целостной* - это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные учителями, часто не обладают свойством целостности: зачастую внимание акцентируется на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся в расчет остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В.Ф. Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Но многие практики поторопились назвать это средство технологией, попытались заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи дополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педтехнологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Глав-

ное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Другим важным свойством педтехнологии является ее *оптимальность*. Термин “оптимальный” (от лат. *optimus* - наилучший) значит наиболее соответствующий определенным условиям и задачам. Ю.К. Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса. Применяя эти критерии, можно утверждать, что педтехнология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;

- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы.

Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее *результативность и применимость*. Результат применения технологии - это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Очевидно, что две технологии могут быть сравнимы по их результативности и другим свойствам.

Не всякая технология может быть применена каждым учителем, многое зависит от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на *воспроизводимость* ее в определенных условиях школы.

Таким образом, педагогическая технология - это не дидактика, не теория воспитания, это и не методика обучения или воспитания. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен *гарантировать* достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия учителя и учащихся, что не находит отражения ни в дидактике, ни в теории воспитания, ни в методиках преподавания.

Много ли может быть технологий? В принципе, технологий может быть много, так как они могут различаться по разным основаниям - в зависимости от базовой концепции, от целей, применяемых средств и пр. При этом каждой научной концепции может соответствовать несколько реализующих ее технологий. Кроме того, разрабатываются новые концепции и соответствующие им технологии: компьютерного, блочно-модульного, концентрированного обучения и пр.

Любая научная концепция для того, чтобы она “работала” в педагогическом процессе, нуждается в соответствующей ей технологии. Причем каждой из них может соответствовать несколько технологий. Отсюда следует, что педагогических технологий может быть значительно больше, чем научных концепций. Они разрабатываются как учеными, так и учителями. Поэтому в практике существует достаточное количество технологий, другое дело, что не все их можно назвать таковыми, так как не всегда они обладают признаками и свойствами педагогических технологий.

Чтобы определить, является ли описание чего-либо технологией, необходимо выяснить следующие шесть вопросов:

- какая идея и почему лежит в основе технологии?
- каким психолого-педагогическим закономерностям отвечает она?
- что представляет собой целевая концепция технологии (желательно представить дерево целей)? Как согласуется она со стандартами образования?
- имеется ли технологический учебно-методический пакет и что в него входит (учебная программа или описание курса, учебное пособие, методическое пособие, пакет тестов, раздаточных материалов и т.д.)?
- пронизывает ли основная идея технологии все элементы учебно-методического пакета?
- как гарантируется результативность технологии?

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания - *педагогическая инноватика*. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. Слово "инновация" происходит от латинского *inovatis* (*in* - в, *novus* - новый) и в переводе означает обновление, новинку, изменение. Педагогическая инновация - это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, как изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно охарактеризовать как имманентную характеристику образования, вытекающую из его основного смысла, сущности и значения. Ведь новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном плане. То, что ново для одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Не имеет значения, являются ли в настоящее время идея, концепция, технология объективно новыми или нет, можно определить время, когда они были объективно новыми (например, новой в свое время была классно-урочная система Коменского). Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому учителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям инновационной деятельности учителя относятся прогрессивные (так называемые бездефектные) изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение в целях (например, новой целью является развитие индивидуальности школьника), изменение в содержании образования (см. новые стандарты образования), новые средства обучения (компьютерное обучение), новые идеи воспитания (Ю.П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новые способы и приемы обучения и развития (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), воспитания младших школьников (Ш.А. Амонашвили) и т.д.

В основу классификации инноваций можно положить определенные критерии, по которым они будут проводиться. Первый критерий связан с областью, где осуществляются новшества. Вторым общим критерием можно считать способ возникновения новаторского процесса, третьим - широту и глубину новатор-

ских мероприятий, а четвертым - основу, на которой проявляются, возникают новшества. По первому критерию, то есть в зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения (что обновляется), можно выделить следующие инновации: 1) в содержании образования, 2) в технологии, 3) в организации, 4) в системе и управлении, 5) в образовательной экологии.

В зависимости от способа осуществления нововведений (второй критерий) их можно разделить на: а) систематические, плановые, заранее задуманные; б) стихийные, спонтанные, случайные. В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить о: а) массовых, крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных, глубоких и др.; б) частичных, малых, мелких и т.п. Новшества в образовательной экологии относятся к архитектуре школьных объектов, их комплексов, местоположению и социальному окружению.

Рассмотрим некоторые технологии.

Укрупнение дидактических единиц (УДЕ). В основе данной технологии лежит идея укрупненного подхода к структуре изучаемого материала (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев). Применительно к математике первых четырех классов система УДЕ предполагает следующие нововведения:

1) совместное и одновременное изучение взаимно обратных действий; например, сложение и вычитание в 1 классе рассматриваются как единая тема, аналогично изучаются деление и умножение и т.д.;

2) центральное место в системе УДЕ занимают упражнения по *обращению* суждений, например, получение суммы чисел (к 1 прибавить 2 - получится 3) тут же подкрепляется получением разности (с теми же числами: от 3 отнять 1 - получится 2);

3) в методической системе УДЕ уделяется особое внимание достижению в мыслительных операциях *целостности* знаний - это становится возможным благодаря выделяемому блоку знаний, в котором знания усваиваются "одно через другое". Основным блоком выступает триада задач: в 1 классе это группа задач на увеличение (уменьшение) чисел на несколько единиц и на разностное сравнение чисел; во 2 классе это группа задач на увеличение (уменьшение) числа в несколько раз и на кратное сравнение чисел;

4) в психологическом отношении система УДЕ характеризуется использованием перемежающегося противопоставления в чем-то контрастных суждений. Особое значение имеет здесь то, что сравниваемые понятия и операции, равно и соответствующие записи, раскрывающие их смысл, располагаются рядом в параллельных колонках - такая технологическая деталь облегчает зрительную переработку соответствующей информации.

Если подобная методика (одновременное усвоение взаимно обратных действий) будет последовательно применяться с 1 класса, то, по мнению авторов, ум ученика обогатится ценнейшим алгоритмом ускоренного извлечения и запоминания знаний, действенным не только в младших классах, но и в старших, не только по математике, но и по другим предметам.

Новые информационные технологии (НИТ). Данное понятие связано с появлением и широким внедрением компьютеров в образовании. В качестве важнейших характеристик информационных технологий Н.В.Апатова выделяет:

1) типы компьютерных обучающих систем (обучающие машины, обучение и тренировка, программированное обучение, интеллектуальное репетиторство, руководство и пользователи);

2) используемые обучающие средства (ЛОГО, обучение через открытия, микромиры, гипертекст, мультимедиа);

3) инструментальные системы (программирование, текстовые процессоры, базы данных, инструменты представления, авторские системы, инструменты группового обучения).

Как видим, главное в НИТ - это компьютер с соответствующим техническим и программным обеспечением, что подтверждает и определение: информационная технология обучения - процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер (Д.Ш. Матрос. Информационная модель школы // Информатика и образование.- 1996.-№3).

Информационные технологии включают программированное обучение, интеллектуальное обучение, экспертные системы, гипертекст и мультимедиа, микромиры, имитационное обучение, демонстрации (см: Н.В. Апатова. Информационные технологии в школьном образовании. - М., 1994; И.В. Роберт. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. - М.: Школа-Пресс, 1994).

Технология концентрированного обучения. Под концентрированным обучением понимается такая организация процесса обучения, при котором внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин, концентрации учебного материала на сравнительно небольшом отрезке времени, структурирования содержания в укрупненные блоки и активизации познавательных возможностей учащихся.

Суть концентрированного обучения состоит в гибком подходе к построению учебного процесса, единовременном изучении предмета, разделов, крупных тем. Достигается это за счет формирования учебных блоков, включающих несколько уроков по одному и тому же предмету.

Первая модель предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета. Продолжительность погружения в предмет определяется особенностями содержания этого предмета и логики его усвоения учащимися, общим количеством отводимых на его изучение часов, наличием материально-технической базы и другими факторами. Учебный день включает 5 уроков, различных по типам и формам организации обучения, но объединенных одной целью - сформировать систему знаний и умений учащихся по целостной теме курса. Особенностью такого подхода является то, что одно и то же содержание в течение учебного дня прорабатывается в разных формах деятельности (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной) при большом удельном весе самостоятельной работы учащихся. Это придает учебному дню целостность, а

деятельность учащихся приобретает активный характер. Вторая особенность состоит в непрерывности процесса познания, в органическом единстве процессов усвоения знания и формирования умений и навыков, которые обеспечиваются при погружении.

Вторая модель концентрированного обучения предполагает укрупнение учебного дня, количество изучаемых предметов в котором уменьшается до двух-трех. В рамках же учебной недели количество предметов сохраняется в соответствии с учебным планом. Основной организационной единицей в этой модели становится учебный блок - три или четыре совмещенных урока по одному предмету. Например, учебный блок может включать урок актуализации опорных знаний, урок формирования новых знаний и умений, урок контроля и оценки. Общая продолжительность учебного блока составляет 160 минут. Преподаватель имеет возможность варьировать время, необходимое для решения отдельных задач целостного учебного блока. Так, на актуализацию опорных знаний в зависимости от конкретных условий обучения может быть отведено разное время: 10, 15 или все 40 минут - в результате меняется соотношение времени, отводимого на другие уроки в данном блоке.

Третья модель концентрированного обучения предполагает одновременное и параллельное изучение не более трех-четырех дисциплин, образующих своеобразный модуль. Здесь имеет место концентрация времени и учебного материала в рамках и учебного дня, и учебной недели (учебного месяца, учебного полугодия). Из всех изучаемых в течение полугодия предметов выбираются три-четыре и изучаются в течение определенного отрезка времени (несколько недель), затем в течение следующего отрезка времени изучается следующий модуль (три-четыре дисциплины) и т.д. Продолжительность отрезков времени, содержание модулей варьируются в зависимости от условий обучения.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от англ. *interaction* - взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М.В. Клариним, Ю.С. Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника.

Под технологией интерактивного обучения (ТИО) мы понимаем систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных

игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением ТИО можно выделить следующие этапы.

1. Ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

2. Подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры.

3. Проведение игры. Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задача заключается в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

4. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникших по ходу игры трудностях, идеях, приходивших в голову.

Применение ТИО позволяет учителю объединить деятельность всех школьников (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Технология формирования учебной деятельности. В основе этой технологии лежит идея построения учебной деятельности в качестве модели трудовой деятельности. Модель, как известно, представляет собой систему элементов, которые воспроизводят определенные стороны, связи, функции оригинала. Учебная деятельность, выступая в качестве модели трудовой, должна быть подобна последней в определенных отношениях: она должна быть социально-нормативной, ее структура должна совпадать со структурой трудовой деятельности, а реализация должна осуществляться в процессе решения задач.

Формирование учебной деятельности рассматривается в теории и практике обучения как одна из важнейших педагогических задач. В младшем школьном возрасте ребенок включается в общественно значимую и общественно оцени-

ваемую деятельность. Именно в этот период ребенок постигает необходимость овладения общественно выработанными способами решения поставленных задач, ибо только они могут обеспечить успех; именно здесь учебная деятельность начинает складываться, формироваться. Включение в нее оказывает огромное воздействие на эмоциональную сферу школьника. Эмоции, как известно, облегчают формирование разнообразных психических процессов и свойств. В учебной деятельности на основе знаний и умений, которые приобретают особый личностный смысл, формируются личностные свойства, определяющие стиль деятельности, стиль жизни в целом.

Любая деятельность, в том числе и учебная, включает в себя три компонента: мотивационный, содержательный и операционный. Целостное развитие ученика предполагает их единство в процессе формирования учебной деятельности.

Реализация мотивационного компонента учебной деятельности означает, что учитель формирует у ребенка стремление быть активным, действовать, причем из всех возможных мотивов обеспечивается прежде всего учебно-познавательный - как наиболее адекватный учебной деятельности. Именно этот мотив непосредственно связан с ее содержанием, направлен на овладение способом деятельности. Учебно-познавательный мотив должен стать ведущим в учебной деятельности.

Содержательный компонент учебной деятельности - это те общие способы познания, которыми должны овладеть школьники. При формировании учебной деятельности важно, чтобы каждый ученик научился не только принимать от учителя готовые учебные задачи или цели предстоящей деятельности (найти способ решения проблемы, доказательство, способ проверки полученного результата и т.д.), но и самостоятельно определять и формулировать свои учебные задачи.

В операционный компонент учебной деятельности входят учебные действия, в том числе и самоконтроль и самооценка.

Формирование учебной деятельности представляет собой длительный и сложный процесс, включающий ряд последовательных этапов.

Задачей первого этапа является расширение представлений учащихся об изучаемых объектах, явлениях. На этом этапе у школьников вызывается интерес к предстоящей деятельности. Формирование учебной деятельности предполагает использование на первом этапе разнообразных приемов, суть которых заключается в том, чтобы сделать овладение учебной деятельностью субъективно значимым для учащихся, вызвать у них желание успешно совершать эту деятельность. Значительное внимание уделяется выработке у учащихся осознанного понимания того, что такое учебная задача, чем она отличается от практической, формированию умения ставить перед собой цели деятельности и готовности овладеть как отдельными структурными элементами, так и деятельностью в целом.

Второй этап предусматривает такое построение обучения, при котором у учащихся формируются и отдельные элементы структуры учебной деятельности, и вся необходимая система операций, овладение которой позволяет успешно осуществлять данную деятельность.

На третьем этапе обеспечивается функционирование усвоенных элементов структуры учебной деятельности на различных учебных предметах.

Благодаря тому, что в обучении используются задания, выполнение которых предполагает *осознание* учащимися целей, мотивов, способов осуществляемой деятельности, происходит развитие младших школьников как субъектов учебной деятельности, развитие способности самостоятельно управлять своей учебной деятельностью.

Содержание образования

Понятие “*содержание образования*” на современном этапе характеризуется следующим образом:

- это один из основных компонентов процесса обучения;
- как педагогическая категория содержание образования имеет исторический и общественный характер, т.е. сущность этой категории претерпевает изменения в зависимости от социальных изменений на определенном этапе развития общества;

- содержание образования представляет собой систему, в которой выделяют три основных компонента: информационный, операционный и аксиологический;

- содержание образования включает знания (понятия, представления, правила, законы, теории, факты и др.), умения (интеллектуальные, познавательные, общеучебные и др.), взгляды и убеждения, отношение к окружающей действительности. В соответствии с концепцией В.В.Краевского и И.Я.Лернера, глобальная функция обучения состоит в передаче молодому поколению содержания *социальной культуры для ее сохранения (воспроизводства) и развития*. Индивид становится личностью в меру овладения им содержанием социального опыта. Социальный опыт, которым владеют старшие поколения, состоит из четырех элементов, каждый из которых представляет особый вид содержания:

- 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;

- 2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;

- 3) опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной (т.е. до осуществления творческого акта, до решения проблем) регулируемой системы действий;

- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

В педагогической науке сложился ряд проблем, связанных с содержанием образования:

- формирование содержания образования;
- критерии отбора содержания образования,
- функции содержания образования,
- структура содержания образования;
- дифференциация и интеграция содержания образования;
- гуманитаризация и экологизация содержания образования и т.д.

Все названные выше проблемы возникают в связи с тем, что по мере накопления социального опыта появляется необходимость в обновлении и перестройке содержания образования. Решение проблем находит свое выражение в новых концепциях образования, новых учебных программах, планах, учебниках, в новых учебных предметах (см.: 12).

В соответствии с “Законом Российской Федерации об образовании” (статья 7) в нашей стране вводятся *образовательные стандарты* (начальной, средней, высшей школы). Стандарт образования является федеральным нормативным документом, определяющим в обязательном порядке:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников школы.

Необходимость создания стандарта подсказана изменениями, которые происходят в настоящее время в обществе и в сфере образования. Наличие четко определенных стандартов позволяет каждому учителю, ученику и родителю оценить уровень образованности ребенка, независимо от того, в каком типе школы он обучался.

Стандарт образования призван обеспечить учащимся равные возможности для получения образования, стимулировать достижения каждым из них более высокого результата и на этой основе индивидуализировать обучение. Являясь государственной нормой образованности, стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности гражданина в образовании.

Стандарт предостерегает от ошибок, которые могут допустить школы, получившие в настоящее время право на автономность. В чем эти ошибки?

Известно, что в вузы поступает около трети выпускников школы. Реагируя только на этот факт, многие зарубежные школы вводили систему предметов по выбору: можно было снизить требования к “невузовским” учащимся. Результат получился угрожающим: снижение уровня общего развития учащихся и уровня их общеобразовательной подготовки. Вторая ошибка заключается в том, что, усиливая гуманитарный аспект содержания образования, школы в то же время меньше уделяют внимания основам наук. В результате произошло снижение физико-математической подготовки учащихся.

Чтобы избежать названных и других ошибок при отборе содержания образования, стандартом образования предусмотрено:

- выделение ядра образования, обязательного для всех школ;
- усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования;
- сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов;
- усиление внимания к развитию школьников; ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности.

Все вышеприведенные акценты образовательного стандарта определяют ориентацию планируемых результатов не только на предметные знания и умения, но и на такие важные для характеристики выпускника школы параметры, как общее развитие, сформированность учебной деятельности, коммуникативные умения, культура поведения, усвоение этических норм и др. В связи с этим

в стандарты введены требования, показывающие уровень воспитанности выпускника каждой ступени школы.

Выполнение школьниками требований стандартов свидетельствует о достижении ими необходимых знаний, умений, навыков, о достижении определенного уровня развития основных сфер и сформированности ценностных ориентаций, обеспечивающих:

- адаптацию к окружающей природной и социальной среде;
- овладение разными видами деятельности;
- сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм;
- определенный уровень общей эрудиции.

Таким образом, содержание образования, определяемое стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, характеризующие развитие индивидуальности и социализацию личности школьника.

Стандарт школьного образования содержится в базисном учебном плане, который обязателен для использования всеми общеобразовательными учреждениями России. В 1993 году приказом Министерства образования РФ рекомендован для использования Базисный учебный план общеобразовательных учреждений, часть которого приводится ниже.

Таблица 1

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений России
(V-XI классы)

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах						
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Русский язык как государственный	3	3	3	3	3	-	-
Языки и литература	8	8	6	5	5	4	4
Искусство	2	2	2	2	-	-	-
Общественные дисциплины	2	2	2	3	4	4	4
Естественные дисциплины	2	3	6	8	8	4	4
Математика	5	5	5	4	5	3	3
Физкультура	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	3	3	2	2
<i>Всего:</i>	26	27	28	30	30	20	20
Обязательные занятия, занятия по выбору	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	3	3	3	3	3	6	6
<i>Итого:</i>	32	33	35	35	36	38	38

В структуре учебного плана выделяются:

- а) *инвариантная часть* (ядро), обеспечивающая приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

б) *вариативная часть*, обеспечивающая также индивидуальный характер развития школьников, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любого общеобразовательного учреждения выделяются три основных вида учебных занятий:

- обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

- обязательные занятия по выбору учащихся;

- факультативные занятия.

Общая структура учебного плана отражает существенные стороны личности, особенности ее формирования и детерминируется разделением образования на фундаментальное (общенаучное и общекультурное) и технологическое; теоретическое и практическое; инвариантную и вариативную его составляющие. План включает представление содержания образования как целого, то есть не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а включает функционально полный набор образовательных областей. Построение стандарта по образовательным областям, а не по конкретным учебным предметам открывает возможности для создания разнообразных учебных планов с альтернативным набором предметов, а также обеспечивает внутри- и межпредметные связи. Например, знания о человеке (в начальной школе) могут быть предметом изучения на уроках родного языка, окружающего мира, природоведения или специального курса “Человек. Природа. Общество”.

В практике общего среднего образования используется несколько видов учебных планов. Базисный план служит основой для разработки региональных и рабочих учебных планов школы. Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образования и носит рекомендательный характер. Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) разрабатывается на основе базисного и регионального учебных планов на длительный период и отражает особенности конкретной школы.

В учебных планах выделяются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры.

Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы, что в соответствии со статьей 32 Закона “Об образовании” является исключительной прерогативой образовательного учреждения.

Ниже представлен учебный план начальной ступени школы-гимназии №1 г.Калининграда (1993-1994 уч.год).

Таблица 2

Учебный план начальной ступени школы-гимназии
№1 г. Калининграда (1993-1994 уч.год)

Учебный предмет	Количество часов		
	1 класс	2 класс	3 класс
Русский язык	5	5	5
Чтение	5	5	5
Математика	5	5	4
Конструирование	1	1	1
Иностранный язык	2	3	5
Человек. Природа. Общество	1	1	1
Логика	1	1	-
Психология	1	1	-
Физкультура	2	2	2
Факультатив	2	2	3
Музыка (хор)	2	2	1
Хореография	2	1	1
Рисунок и прикладное искусство	1	1	1
Актерское мастерство	1	1	2
Изобразительное искусство	1	1	1
<i>Всего часов в неделю:</i>	32	32	32

Как видим, современные учебные планы школы разрабатываются на местах, и разработчикам полезно знать следующие их характеристики:

- *гибкость*: предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, относительно независимых курсов учебных дисциплин;
- *интеграция*: предполагает интегрирование смежных предметов (физика, астрономия, история их открытий; математика и информатика и т.д.);
- *дифференциация*: включает различные варианты блоков учебного плана, варьирования состава предметов и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;
- *унификация*: содержание и объем отдельных учебных предметов разрабатывается в зависимости от функционального их назначения для определенных профилей;
- *гуманизация*: ориентация на знания не как на самоцель, а как на условие для развития ребенка; предполагает разные уровни усвоения отдельных предметов.

Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из следующих уровней:

- *базовый* - это образование, соответствующее минимальному стандарту общего среднего образования, осуществляемого по государственным программам;

- *повышенный* - это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;

- *промежуточный* - это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня - по остальным предметам.

Минимальный образовательный стандарт определяет запас знаний и умений, обеспечивающий выпускникам школы возможность вести достойную и успешную жизнь в обществе.

В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений обязательный для усвоения учащимися, по каждому учебному предмету. Этот перечень периодически пересматривается и при необходимости изменяется. Учитель не имеет права требовать, чтобы учащийся овладевал знаниями и умениями сверх образовательного стандарта, если учащийся не избрал его предмет в рамках альтернативной образовательной программы.

На основе минимального образовательного стандарта разрабатываются альтернативные программы по профильным направлениям. Они представляют собой набор средств обучения и требований, выполнение которых необходимо для продолжения образования по этим направлениям в вузе.

Минимальное общее среднее образование не гарантирует продолжения образования в вузе, но является обязательным для овладения рабочими профессиями и достаточным для включения в трудовую жизнь. Максимальное общее среднее образование гарантирует возможность продолжения образования в вузе по одному из выбранных профилей обучения. Требования к уровню подготовленности школьников, успешно завершивших максимальное общее образование, определяются уровнем требований к абитуриентам соответствующих вузов.

Выпускник школы должен иметь необходимый уровень развития всех основных сфер человека.

Единая основа учебных планов всех ступеней общеобразовательной школы представляет собой осуществление принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

В *основной* школе, по окончании которой учащиеся впервые получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания. На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра учебных курсов, единого для всех школ страны. Таким образом, основная школа еще не является профильно дифференцированной.

Базисный план *полной* средней школы включает в себя тот же набор образовательных отраслей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

Государственным стандартом начального образования предусмотрено изучение следующих образовательных областей: язык, математика, природа, человек, общество. Усиление внимания к воспитанию и развитию школьников определяет ориентацию планируемых результатов не только на предметные знания и умения, но и на такие важные для характеристики выпускника начальной школы параметры, как учебная и речевая деятельность, культура поведения, усвоение этических норм и др., в формировании которых каждый предмет играет определенную роль.

Ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности обеспечивает реализацию задач гуманизации и гуманитаризации начального образования, снятие избыточной идеологизации и политизации обучения. В связи с этим в стандарты введены требования, показывающие уровень воспитанности выпускника начальной школы.

Педагогическое общение на уроке

Решение проблем, связанных с перестройкой содержания образования, не исчерпывает всех задач повышения качества обучения. Все более неотложной становится задача радикального изменения процесса общения учителя и учащихся на уроке. Б.М. Неменский отмечает: “Несоответствие нынешнего содержания образования социальному заказу общества вопиюще. Из задач реального развития общества, поставленных перед школой, она осознает и пытается решить две простейшие: передачу опыта знаний и опыта навыков. Две же другие, важнейшие для экономики, нравственности, культуры общества: передачу творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, - школа и не осознает, и не решает (я прибавил бы к этому еще “опыт общения”). Школа не понимает, что без решения этих задач не может дать подлинного эффекта и решения двух первых” (13, с.47).

Что должно быть характерным для современного общения учителя и младших школьников? Что необходимо учитывать при организации такого общения на уроке?

Один из лидеров гуманистической психологии, выдающийся американский ученый К.Роджерс выдвинул ряд установок и принципов работы учителя-фасилитатора, которые могут считаться основными условиями успешной организации общения на уроке. Фасилитатор - это человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного обучения детей.

Первая установка предполагает открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися. Вторая установка является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Третья - “эмпатическое понимание” - это видение учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков *с точки зрения самого учащегося*, его глазами. Таким образом, если учитель понимает и принимает внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, если он ведет себя

естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями, если, наконец, доброжелательно относится к учащимся, то тем самым он создает в общении все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом.

В работах представителей гуманистической психологии постоянно акцентируются методы, используемые учителями-фасилитаторами в своей работе. Один из таких общих методов заключается в максимальном использовании ресурсов процесса обучения, всевозможных средств обучения (книг, наглядных пособий, инструментов и т.п.) и создании особых условий, облегчающих использование этих ресурсов, обеспечивающих их доступность. Второй метод состоит в организации и использовании в процессе обучения различных “обратных связей” между учителем и детьми (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповая форма обучения и т.д.). Третий метод - использование так называемых “контрактов” (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении фиксируется (после совместного обсуждения) четкое соотношение объемов учебной работы, ее качества и оценок.

На уроках учителей-фасилитаторов (по сравнению с поведением на традиционных уроках) учащиеся больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в общении, больше времени затрачивают на мыслительные действия и меньше - на механическое запоминание учебного материала, чаще смотрят в глаза учителю, чаще улыбаются на уроках.

Исследования отечественных ученых (А.А. Бодалев, А.Ю. Гордин, В.А. Кан-Калик и др.) показали, что при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоционально положительное отношение (симпатию, привязанность). Это вытекает из природы самого человека, особенностей его психики. Дело в том, что для человека моральный климат важнее, чем физический (природный). Вот почему в педагогическом общении учителю важно вызвать к себе со стороны учеников эмоционально положительное отношение (или сформировать аттракцию).

Известно множество приемов аттракции, которые созвучны названным выше и другим методам фасилитации (см.: 14). В начальной школе могут быть использованы, например, “Имя собственное” (обращение к ребенку по имени), “Золотые слова” (“будь добр”, “пожалуйста”, “спасибо” и др.), “Терпеливый слушатель” (выслушивание ответа ученика несмотря на его неумение говорить, отсутствие связи с темой разговора и пр.), “Зеркало отношений” (демонстрация ученику такого отношения к нему, которое он должен воспринимать как образец для собственного отношения к окружающим, - справедливость, гуманность, любовь, доброта и т.д.).

Младший школьный возраст - это возраст открытого, доверчивого отношения к учителю, к его оценкам и суждениям, когда дети еще тяготеют к игре, эмоциональны, непосредственны. Учителю начальной школы важно учитывать потребность младших школьников в теплом общении, в эмпатии. Поэтому от него требуется умение поддерживать эту эмоциональность и сохранять непо-

средственностью детей, воспитывать у младших школьников сопереживание другим людям. Большое значение такое умение приобретает в организации учебной деятельности - здесь вместе с личностным восприятием ребенка осуществляется оценка учебных действий. Учителю начальной школы важно не смешивать оценку учебной деятельности, успеваемости и личности школьника.

Многие исследователи (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.) рассматривают вопросы педагогического общения применительно к учебной деятельности. По их мнению, процесс общения на уроке представляет собой учебное экспериментирование с учебным материалом, подлежащим усвоению. Одно из главных условий правильной организации процесса общения - это постановка перед школьниками учебной задачи, решение которой как раз и требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом. Учителю важно сформировать у школьников способность к пониманию и вычленению учебной задачи, различению способов и результатов в учебной деятельности, сопоставлению нескольких способов решения, выполнению разных видов самоконтроля, заложить учебно-познавательные мотивы. Наиболее эффективной является такая организация процесса общения учителя с учащимися на уроке, которая "реализуется на основе потребности самих школьников в овладении духовным богатством людей (к этим богатствам относится, в частности, и умение общаться, используя нравственные ценности и правовые нормы). С постепенного, но неуклонного воспитания у школьников такой потребности начинается правильная организация учебной деятельности." (13, с.83-84).

Учебная задача, с решения которой только и начинает разворачиваться полноценный процесс общения на уроке, требует, чтобы школьники анализировали условия происхождения тех или иных теоретических знаний и овладевали соответствующими обобщенными способами действий. В процессе общения, где учитель осуществляет лишь чуткое руководство, дети "открывают" для себя необходимость использования нужных учебных действий. Можно сказать, что общение выступает важным структурным элементом в системе учебной деятельности, а сама учебная деятельность выступает в единстве мышления, коммуникации и самосознания (16).

Специфика учителя начальной школы состоит в том, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс, закладывает у ученика основы умения учиться и учебной деятельности, умения общаться на уроках. В школьной практике сложилось достаточно большое количество приемов и способов, с помощью которых учителя и общаются с детьми на уроке, и учат их общаться. Условно их можно представить в виде двух больших групп:

1) приемы и способы, с которыми учитель специально знакомит детей для достижения высокого уровня взаимопонимания в наименьший отрезок времени (жесты, поза, слова-коды, карточки-коды, кивок головой, хлопки руками, телодвижения, выражения лица, система договоров и т.д.);

2) приемы и способы общения, с которыми учитель специально не знакомит детей, но использует их с целью реализации психических закономерностей развития в процессе обучения (дистанция, прикосновение, юмор, интонация, сила

голоса, многозначительное молчание, взгляд, авансирование, похвала, просьба, критика и т.д.).

Первую группу составляют *невербальные* приемы и способы общения. Их роль многозначна. Они способствуют, во-первых, *оперативному* взаимопониманию участников учебного процесса (что очень важно с точки зрения временных рамок урока), во-вторых, *точному (однозначному)* восприятию передаваемой информации и *адекватной* реакции на нее. Не менее важной является возможность с помощью невербальных приемов воздействовать на сферу саморегуляции ребенка, отвечающей за способность человека контролировать свои действия и управлять своим поведением, своим состоянием (эмоциями, отношениями и пр.).

Уже в младшем школьном возрасте важно вырабатывать у ребенка представление о самоконтроле и навыки сознательного поведения. Невербальные приемы именно этому и способствуют. Механизм такого воздействия можно показать на примере приема сигнализации с помощью поднятой руки. Учитель договаривается с учащимися о том, что они поднимают руку, если им нужна помощь (при выполнении самостоятельной работы). С точки зрения развития сферы саморегуляции, учитель, обучая детей этому приему, предупреждает их о необходимости проверить себя, прежде чем поднимать руку. Это делается с той целью, чтобы каждый ребенок стремился самостоятельно разобраться в своих затруднениях и не спешил поднимать руку.

Следует отметить еще одну особенность общения при использовании невербальных приемов: они позволяют любому, даже самому застенчивому ребенку принимать участие в процессе общения и не чувствовать себя одиноким, покинутым на уроке. Младшему школьнику нередко трудно признаться вслух, что он не может самостоятельно справиться с заданием и ему нужна помощь, когда все остальные дети в это время активно работают. Использование карточек-кодов (например, “светофор”), поднятой руки и т.п. позволяет преодолеть застенчивость.

Вторая группа приемов и способов общения относится главным образом к вербальным - в их основе лежит речевая деятельность. Речь является основным компонентом общения на уроке (учитель приветствует учащихся, предъявляет им свои требования, задает вопросы, делает замечания, дает оценку и т.д., учащиеся отвечают на вопросы учителя, делают устные пояснения своих действий, рассказывают и т.д.). Речь является достаточно активным средством общения и воздействия на ребенка за счет содержания, интонации, силы голоса и пр. В то же время речь обладает нежелательным для педагогического процесса свойством - многозначностью восприятия. Учащиеся могут по-разному интерпретировать слова учителя, у каждого из них могут возникать свои ассоциации при упоминании одного и того же слова и т.д. Вот почему учителю важно владеть необходимыми речевыми умениями (точностью в подборе слов и выражений, логичностью, образностью и др.).

Школьная практика показывает, что при организации общения на уроке учителю начальных классов следует обращаться как к вербальным, так и невербальным приемам и способам.

Список рекомендуемой литературы

1. Алексеев М.Н. Сущность процесса обучения // Сов. педагогика.- 1965. - № 1.
2. Вергелес Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1989.
3. Государственный образовательный стандарт: начальное образование //Частная школа. - 1994.- № 1-2.
4. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций. - Калининград, 1996.
5. Дидактика средней школы: Учеб. пособие для студентов пединститутов/Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. - М, 1975.
6. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.
7. Ибрагимов Г.И. Технология концентрированного обучения: Метод. рекомендации. - Набережные Челны: Газетно - книжное изд-во "КАМАЗ", 1992.
8. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М, 1984.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига: Педагогический центр "Эксперимент", 1995.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
11. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогическая технология развития мышления. - Казань, 1993.
12. Начальное образование в России: инновации и практика. - М.: "Школа", 1994.
13. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1989.
14. Панасюк А.Ю. Управленческое общение. - М., 1990.
15. Рожков М.И. Социальное становление учащихся. - Ярославль, 1996.
16. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.
17. Цукерман Г.А., Поливанова Н.Н. Введение в школьную жизнь. - Томск, 1992.
18. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. - М., 1986.
19. Юдина А.Г. Информатика на ЛОГО для старшеклассников // Информатика и образование. - 1994. - №6.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Краткая характеристика дидактики и педагогической психологии	3
Сущность процесса обучения	4
Педагогические технологии	17
Содержание образования	27
Педагогическое общение на уроке	33
Список рекомендуемой литературы	37