

## ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ ОСНОВЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сегодня уже нельзя утверждать, что только власть повинна в кризисе образовательных учреждений, падении нравственности учащихся, снижении уровня их обученности. У учителя, преподавателя и тем более директора учебного заведения тоже есть власть, и пожалуй главная, – каждый день учить, воспитывать учащихся, самостоятельно определив содержание и технологию обучения выбрав учебное пособие. Невольно встает вопрос: почему новации 1990-х гг. не дали ожидаемого эффекта? Почему вновь в который раз происходит откат к традиционному обучению? Почему основная часть учительства вновь послушно «встала в строй»?

Причин такого положения немало. Одна из них сугубо педагогическая. Это низкая инновационная квалификация педагога: неумение выбрать нужную книгу и технологию, вести внедренческий эксперимент, диагностировать изменения в учащихся. Одни преподаватели и директора к инновациям не готовы методически, другие – психологически, третьи – технологически. Ситуация по сей день остается непростой. Школа и училище были и остались спциентистскими, т.е. сориентированными на усвоение научных истин. *Наукоцентризм* явно заложен в госстандарте образования, в учебниках и учебных пособиях, учебных планах и программах.

Наукоцентризм подкреплён господством власти учителя – *педоцентризмом*. Это он, педоцентризм, породил страх перед уроком и стрессы, даже болезнь дидактофобию, вытеснил из образовательной системы семью и родителей. Ученик как был, так и остался подневольным в процессе обучения.

Наукоцентризм и педоцентризм усугублены *социоцентризмом*. Училище и школа тоже по-прежнему сориентированы на «соцзаказ», не адаптированы к потребностям населения, испытывают давление чиновников.

Наукоцентризм, педоцентризм и социоцентризм, возведенные в теории и практике в абсолюты, породили ситуа-

цию отчуждения учащегося от процесса обучения, народа – от системы образования. Непомерно большое внимание к тому, что вне ученика, привело к деформации всего, что именуется школьным делом. В последние годы мы всем миром бросились выправлять покосившееся здание и развернулись лицом к ученику через лично-ориентированное, гуманно-личностное обучение и пр. Теперь нас ведёт в другую сторону, и мы в избытке получаем детский и юношеский эгоизм, хлебнем еще максимализма и тщеславия наших отпрысков. Это уже явный *«детоцентризм»*.

Все было бы поправимо, если бы эти «центризмы» не касались главного – познавательного процесса, т.е. того, что происходит в самом учащемся. Будучи по природе своей поисково-ориентированным, фактически инстинктивным, он глохнет, теряет живость, интенсивность, притягательность. Сам познавательный процесс уже никого не интересует. И признаки его «денатурализации» налицо: увеличивается число дошколят, не желающих идти в школу; успеваемость детей вместо роста по мере научения падает от класса к классу; снизилась положительная мотивация учения; у детей уже нет и признаков любопытства, интереса, удивления по отношению к изучаемому, они совсем не задают вопросов; проблема взаимосвязи общего и профессионального образования так и не была решена и первое осталось за рамками интересов учащихся профтехучилищ. Мы убили инстинкт, вмешались в генетическую природу человека, разрушили его естественную связь с внешним, да и со своим внутренним миром, что породило неадекватные реакции абсолютно на все, прежде всего на воспитательные воздействия. Думается, не зря сегодня встал вопрос об антропологизации образования.

Исследователи утверждают, что в самые кризисные, переходные времена учебные заведения в первую очередь обращались к образовательным технологиям и, меняя их, выправляли положение. Действительно, так было в 1920-е гг., то же происходит и сейчас. Только в отличие от тех лет сегодня прямого запрета в этой области нет, хотя и результаты мизерные. Наши наблюдения за практикой реформирования образования убедили нас в том, что одна из причин застоя – мы сами: учитель, преподаватель, мастер, директор. Мы слишком примитивно представляем себе образовательную технологию и процесс ее замены, мы не

терпеливы и уповаем только на энтузиазм. А между тем и здесь можно пройти тот же путь процесса познания, что и ученик, со всеми его эталонами и фазами развития.

Для начала надо четко представить себе, что есть привычная нам методика обучения и такое нововведение, как образовательная технология. *Методика обучения* – это свод педагогических правил, приемов и средств, с помощью которых происходит то, что мы именуем передачей опыта одного поколения другому, и формирование нового опыта жизнедеятельности людей. Этот, условно говоря, «свод правил» – всего лишь «свод» таких педагогических средств, которые соответствуют образовательной политике в обществе, целям и задачам образования, обусловленным определенной методологией. Этот «свод» систематизирует «правила» на педагогических основах и служит ориентиром, своего рода рамочным соглашением образовательного учреждения и государства, в пределах которого можно вести обучение тому или иному предмету, профессии. Никакого учета потребностей, мотивов конкретных людей, условий образования методика обучения не предусматривает, а если об этом и говорится, то лишь как о принципе работы педагога.

Методика обучения различным дисциплинам складывается в рамках и на основе определенных образовательных парадигм, т.е. общепринятых идей. Таких парадигм в педагогике насчитывается шесть. Это опытно-практическое обучение с элементами мистико-ритуального, догматическое, объяснительно-иллюстративное, адаптированное, развивающее и культурологическое. В советское время, например, мы работали в рамках объяснительно-иллюстративного обучения, и на этой парадигме строились методики обучения предметам.

*Технология обучения*, или образовательная технология, – это следующая ступень приближения теории к практике. Суть ее заключается в разработке конкретной системы использования тех «правил» (целей, принципов, содержания, методов, форм), которые выработала методика, с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и продолжительности педагогического процесса. Поэтому об эффективности технологии можно говорить лишь по отношению к определенным учащимся и педагогам, а не вообще.

Методики обучения более устойчивы, чем технологии, они изменяются вместе со сменой образовательных парадигм. Технологии, напротив, многовариантны даже в рамках одной методики.

Так, в прежние советские времена мы имели единую парадигму и, следовательно, единую методику обучения тому или иному предмету, но не менее, чем сейчас, разнообразные технологии. Среди разнообразия, как и положено, были массовые, наиболее распространенные, а потому типичные образовательные технологии, но создавались и оригинальные, с элементами отличия от массовых и более продуктивные. Это и есть новационные технологии, созданные в рамках советской методики обучения предмету. Да не обидятся на меня именитые педагоги В.Ф. Шаталов, Н.Н. Палтышев, Ш.А. Амонашвили, но их образовательные технологии я отношу к данной группе. Их умом и стараниями был показан предел возможностей методики обучения с ее целями, принципами, единым содержанием, формами организации педагогического процесса обучения.

Сегодня насчитывается более сотни «запатентованных», т.е. описанных и предложенных для использования, образовательных технологий. Их анализ убеждает, что они созданы не только на разных мировоззренческих основах, в рамках различных образовательных парадигм и соответственно методик, но и на стыках некоторых из них. Именно поэтому современная отечественная система образования, судя по используемым технологиям, является «многоукладной», трудно поддающейся типологизации и описанию. Мы, например, сейчас используем сразу четыре из шести парадигм: объяснительно-иллюстративного, адаптивного, развивающего и культурологического обучения. То, что цивилизованный мир «проживал» поэтапно, постепенно, мы делаем разом, фронтально двигаясь во всех направлениях.

Что же делать преподавателю в этом на первый взгляд хаотичном мире образовательных технологий? Думаю, что познавать их, усваивать механизмы их создания и использовать как банк данных при формировании своей технологии обучения, восстанавливающей живую ткань процесса познания.

Практически все известные образовательные технологии можно поделить на четыре группы по тем идеям, которые легли в основу их создания: *1 группа* – технологии жесткого управления

познавательным процессом со стороны преподавателя; *II группа* технологии, основанные на идеях «свободного воспитания»; *III группа* – технологии, следующие теории «отмирания школы»; *IV группа* – психотропные технологии. Все эти идеи можно назвать концептуальными: по мнению их авторов, они помогут «реанимировать» процесс познания, расширить его потенциальные возможности. Коротко остановимся на каждой группе.

*Технологии жесткого управления познавательным процессом* имеют в основе четкую дозировку учебного материала, пошаговое его усвоение, пооперационно-позатаный контроль и оценивание. Двигаясь в этом направлении, проектировщики технологий предполагают облегчить «судьбу» ученика, сделав учебный материал и учебные действия с ним понятными, посильными, открытыми. Они убеждены, что, двигаясь этим путем, можно повысить прочность усвоенного, обеспечить непрерывность познания, разнообразить процесс обучения посредством использования технических средств, усилить самоконтроль.

Из отечественных технологий к этой группе можно отнести блочно-модульные, программированные технологии В.Ф. Шаталова, Н.Н. Палгышева, технологии укрупненных дидактических единиц П.М. Эрдниева, проблемного обучения М.И. Махмутова, обучения по Л.В. Занкову, В.В. Давыдову, Д.Б. Эльконину, а также многие информационные технологии на базе ЭВМ (например, ОРТ). Из зарубежных это, пожалуй, технология под общим названием «таксономия целей» (В. Блум) и «школа завтрашнего дня» (Ховард), технология саморегулирования обучения.

Технологии жесткого, т.е. пошагового и подконтрольного управления познанием учащегося со стороны учителя, зародились в 1960-е гг. в системе традиционного обучения как логическое завершение ее развития, как ее продолжение.

*Вторую группу образовательных технологий* составляют те, что руководствуются идеей «свободного воспитания», будь то в природе или в социуме. Основные положения этих технологий состоят в проектировании образовательных процессов исходя из потребностей, мотивов, возможностей, способностей ребенка. При этом не без основания полагается, что вся «система» детства изначально, интуитивно не менее умна, полна и целесообразна,

чем «взрослая» жизнь, что при минимальном детерминированном детьми воздействии учителя можно получить не меньший, а даже больший результат. Задача педагога при использовании этих технологий состоит прежде всего в создании целесообразных условий, среды, информационного обеспечения для развития и обучения учащегося. Преподаватель самостоятельно разрабатывает для ребят ситуацию выбора, самореализации, возникновения проблем и вопросов, успеха. Стимулирующие, побуждающие, мотивирующие познание учебные (производственные, проблемные) ситуации, место и время их создания – вот объект внимания учителя в сфере технологии обучения.

К технологиям такого рода относятся «школа Л.Н. Толстого», «семейная школа», гуманно-личностное обучение Ш.А. Амонашвили, «ненаправленное обучение» А. Лобка, вальдорфская педагогика, технология автодидактики, витагенного обучения А.С. Белкина и др. Их объединяют концептуальные идеи доверия к природе ребенка, к потенциально большим возможностям его развития, к его личному опыту. Эти технологии требуют от педагога терпения, смирения перед ребенком, любви и доверия к нему. Они не вписываются в существующие организационные основы школы и обучения, что и затрудняет их распространение.

В профессионально-техническом образовании таких технологий немного – разве что технологии организационно-деятельностных игр да индивидуального ученичества.

К *третьей группе образовательных технологий* относятся те, что сформировались открыто и скрыто на базе *теории «отмирания школы»*, которая родилась в 1920-е гг. у нас, а в 1970-е гг. проросла на Западе как идея «дескулизации школы». В основе этой теории лежат идеи критики школы с ее нормированием и формализацией содержания обучения, режима дня и года, властью преподавателя и директора, классной формой селекции детей по возрасту и т.д. Из школы предлагалось убрать все, что жестко регламентирует процесс познания учащегося. Прежде всего ставилась задача расширить источники познания, не ограничивая их только учебниками.

К таким технологиям, преодолевающим формализм школы как образовательного института, относятся *источниковое обучение*, *концентрированное обучение («погружение»)*, *парковая тех-*

нология (технология дрейф-групп), школа саморазвития Тубельского, дистанционное обучение, школа диалога культур, технология артпедагогики и др. При использовании этих технологий разрушаются временные рамки урока, происходит отказ от единого состава участников процесса обучения и единого места действия — словом, отказ от классно-урочной системы с ее формулой «единства места, единства времени, единства действий» участников педагогического процесса. В профессионально-техническом образовании к таким технологиям относится дуальное обучение.

Заметим, что технологии, возникающие на основе теории «свободного воспитания», исходят от обучаемого, тогда как базирующиеся на теории отмирания школы — от учебного заведения к учащемуся. Но технологии обоих направлений достаточно мягки, ненасильственны, щадящи, менее регламентированы. Здесь достаточно широк диапазон выбора для обучающегося: содержания, источника познания, способа учения, режима и темпа учения и т.д. Фактически прослеживается попытка манипулировать теми или иными составляющими процесса обучения и познавательного процесса, дозируя, комбинируя, усиливая их, с тем чтобы технологическим путем сделать их адекватными потребностям человека.

Наконец, *четвертую группу образовательных технологий* можно назвать *техногенной*. В основе данных технологий лежат идеи нейропсихического воздействия на личность с целью высвобождения ее потенциальных познавательных возможностей. К этой группе относятся такие малоизученные технологии, как суггестия, обучение во сне, компьютерное обучение с использованием эффекта 25-го кадра, обучение на основе биоритмологии, гипнотическое обучение, медитация, аутотренинг, эниологическое обучение и др. Все эти технологии находятся в стадии разработки и воспринимаются с огромной опаской, ибо связаны с зомбированием, влиянием на подкорковый, бессознательный уровень восприятия и воспроизведения учебного материала. Совершенно не проверены последствия такого обучения, его влияние на другие структуры личности, на человеческую природу вообще. Названные в этой группе технологии только кажутся мягкими, не требующими от человека усилий воли, а, напротив, расслабляю-

щими его. На самом деле это технологии жесткого нейропсихического управления человеческим сознанием извне.

Четвертую группу технологий можно рассматривать в союзе с первой: обе группы строятся на управлении познавательным процессом, только в первом случае программируется учебная деятельность ученика, во втором – психодидактическая деятельность учителя в целях ее проникновения в сознание учащихся. И те и другие технологии жестко алгоритмизированы.

Таковы общие направления активной разработки образовательных технологий. Какие-то из них пригодны для одних учащихся и обучающихся, некоторые – для других. Это аксиома. Исследования же по педагогическим и иным условиям эффективности применения технологий встречать не приходилось: их опять пытаются использовать в учебных классах, группах, а значит, применить ко всем. Но некоторые выводы по массовой традиционной и инновационной практике мы все же сумели сделать.

1. Ни одна из технологий не универсальна. Абсолютно каждая дает отсев в лице отстающих в развитии, обученности или воспитанности учащихся. Мы ведь работаем с механически создаваемыми классами и группами со случайным подбором учеников, поэтому неизбежен огромный разброс их уровня подготовленности и потенциальных возможностей. Так что сначала надо определить, чего мы хотим достичь путем смены технологий или их элементов и от чего отказаться.

2. Крупные российские школы и училища как большие педагогические системы не могут быть монотехнологичными, т.е. вводить одну технологию для всех классов и предметов. Политехнологизм в обучении неизбежен в силу разнообразия факторов, влияющих на эффективность технологий, тем более в профтехучилищах и профессиональных лицеях, где сведено общее и профессиональное образование.

3. Каждый педагог – творец технологий, даже если заимствует элементы уже существующих технологий. Создание, использование, смена технологий без учета субъективного фактора и творчества просто невозможны. Приступая к смене технологий, необходимо сразу настроиться не на механический труд, а на творчество.



Казалось бы, сказаны прописные истины, но именно они чаще всего нарушаются при работе в школе с образовательными технологиями. Педагог, научившийся работать на технологическом уровне, не допустит перекоса ни к наукоцентризму, ни к педоцентризму, ни к «самоцентризму», ни к «детоцентризму». Ориентиром для него всегда будет познавательный процесс в его живом, естественном и развивающемся состоянии; именно состояние познавательного процесса станет для педагога важнейшим критерием эффективности его деятельности с учащимися на уроке и вне его.

**Л.П. Федотова**

## **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК КОНТРОЛИРУЮЩЕЕ СРЕДСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

Анализ сущности педагогического процесса позволяет утверждать, что стремление повысить эффективность подготовки обучаемых, минуя создание прочной психологической основы, связано с серьезными практическими просчетами. В современной педагогике разрабатываются и получают все более широкое распространение разнообразные педагогические технологии. Но, как правило, они функционируют как самостоятельные ценности, совершенно независимо, а порой и противоречат друг другу. Недостатки такого подхода ясны. Помимо несогласованности целей и задач подготовки к ним можно отнести отсутствие ориентации на индивидуальность обучаемого, а также на психологические особенности и возможности преподавателя.

Подход к педагогической технологии как к целостной системе возможен, на наш взгляд, в том случае, если опираться на технологическую диагностику личности. Такая опора придает той или иной технологии большую целесообразность, усиливает ее направленность, позволяет четко согласовать прямую и обратную связь преподавателя и обучаемых.

Умение видеть перспективы личностного развития и своевременно вносить соответствующие коррективы в свои действия ограждает разработанную технологию от приблизительности,