
ПЕДАГОГИКА

Т. П. Зайченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БАЗОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДОСТИЖЕНИЕ НАДПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена одной из центральных задач ФГОС общего образования нового поколения, решение которой обеспечивает достижения надпредметных результатов обучения. Демонстрируется необходимость перехода к новым моделям обучения. Дается психолого-педагогическое обоснование построения инновационных семантических моделей обучения с позиций междисциплинарной интеграции. Рассматривается дидактический аспект реализации предлагаемых содержательных моделей обучения с учетом психологических особенностей информационной деятельности, акцентируется внимание на формировании универсальных учебных действий.

Ключевые слова: информационная модель обучения, надпредметные результаты обучения, междисциплинарная интеграция, информационная деятельность.

T. Zaychenko

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF BASIC INFORMATION MODELS PROVIDING ACHIEVEMENT OF SUPERSUBJECT RESULTS OF TRAINING

The article regards one of the central issues of Federal State Educational Standards of the RF the solution of which is supposed to provide super-subject educational results. The need in transition to new educational models is argued. Psychological and pedagogical substantiation for constructing innovative semantic educational models from the position of the interdisciplinary approach is presented. The didactic aspect of the suggested content models of training taking into account psychological features of information activities is regarded. The attention is focused on the development of universal learning actions.

Keywords: informational model of teaching, super-subject educational results, interdisciplinary integration, informational activity.

Одним из базовых требований стандартов современного отечественного общего образования выступает формирование надпредметных результатов обучения, куда «относятся освоенные учащимися при

изучении одного, нескольких или всех предметов универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях» [11, с. 7].

Учет данного требования весьма важен в вузовской подготовке учителей, от которых будут зависеть результаты их учеников.

В поисках путей совершенствования общего образования в заданном ключе появляются новые педагогические направления, в каждом из которых декларируется своя парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер планируемых нововведений, разрабатываются различные инновации и даже предлагается введение специального учебного предмета. Однако известно, что прогрессивное развитие происходит как благодаря созданию нового, так и в той же мере путем творческой реорганизации уже существующего. В данном случае речь идет о том, чтобы достичь нового качества образования за счет наименьших затрат на реорганизацию образовательного процесса. А если говорить более точно — решать обозначенную проблему путем *изменения общих информационных моделей обучения*.

Следует обратить внимание, что на практике весьма часто понятие «информационная модель» соотносят с технологиями и использованием компьютера. В связи с этим представляется необходимым сделать уточнение данного понятия.

Информационная модель представляет собой систему упорядоченной по определенным правилам информации, отображающей некоторый объект или процесс. В обучении информационные модели используются как в знаковой (текст, формулы, таблицы и др.), так и в образной (рисунки, плакаты, фотографии и др.) формах.

Можно выделить две основные группы информационных моделей в обучении: семантические (смысловые) и процессуальные. Каждая из этих групп имеет свою базовую модель. Основанием для проектирования базовых информационных моделей выступают требования к реализации в первом случае знаниевой, а во втором — деятельностной составляющих содержания об-

разования. В настоящее время и семантические, и процессуальные информационные модели носят предметно-ориентированный характер.

Семантические информационные модели используются при реализации содержания образования. С их помощью отображаются различные знания. Логика построения и взаимодействия таких моделей определяется прикладной областью, предметной спецификой.

Процессуальные информационные модели служат основой построения процесса учебно-познавательной деятельности обучающихся, в котором происходит овладение содержанием образования в конкретной предметной области. И потому они носят тот же характер, что и реализуемые в деятельности содержания учебного познания. Иными словами, учебно-познавательная деятельность обучающихся предметно-ориентирована.

Вместе с тем, вполне очевидно, что формирование надпредметных результатов обучения требует некоторой надпредметной основы. Такой основой представляются модели обучения иной структуры и универсальная информационная деятельность.

В существующем ныне обучении семантические модели представляют собой выраженные в некоторой форме смысловые фрагменты, последовательность которых отражает логику изучения конкретной учебной дисциплины. Анализ таких моделей показывает, что в большинстве случаев межпредметные связи в большей степени указывают роль данного предмета в общем знании и в меньшей степени использование знаний других наук в изучаемой дисциплине и наоборот. Это, хотя и направлено на формирование у обучающихся общей картины мира, дает представление о последней в недостаточно полной целостности.

Между тем следует обратить внимание на то, что различные науки несут знания об одних и тех же явлениях, объектах и процессах, но с различных исходных позиций и

под различным углом зрения. Вследствие этого образуется многогранность знаний, но не всегда или не с достаточной очевидностью определяются их многосвязанность и взаимная детерминированность. Отсюда следует, что для формирования в сознании обучающегося целостной картины мира представляется целесообразным проектирование семантических информационных моделей на мультидисциплинарной основе, где содержание образования представлено в интегративно-дисциплинарной или в комплексной разнодисциплинарной форме. Логическую целостность проектирования таких моделей могут и должны образовывать некоторая ведущая идея, тема, объект окружающей действительности, природное явление и др. Иными словами, представляется возможным в семантических моделях ставить в центр внимания определенным образом структурированную информацию, а далее организовывать учебный процесс как развертывание информации.

Разносторонний подход к изучаемому не только создаст условия для целостного восприятия обучающимися окружающего их мироздания и социального мироустройства, но и будет максимально способствовать выделению в приобретаемых знаниях надпредметных составляющих. Хотелось бы подчеркнуть, что такие информационные семантические модели для образовательных целей уже разрабатываются в РГПУ им. А. И. Герцена многими авторами, как для общего (М. П. Воюшина, О. Ф. Ивашова, Б. А. Комаров, Н. С. Подходова, Е. П. Суворова и др.), так и для высшего образования (Т. Ю. Ильина, Н. Н. Королева, Л. М. Мосолова, Л. А. Регуш и др.).

Такие *инновационные семантические информационные модели обучения обладают следующими важными достоинствами.*

Во-первых, при своей реализации они позволяют сохранить главные особенности предметных методик при изучении отдельных составляющих изучаемого содержания и создают весьма благоприятные условия

для выделения надпредметных знаний и овладения универсальными учебными действиями. Это означает, что изменение информационно-содержательных моделей может происходить в условиях *высокой степени преемственности между предметными методиками обучения*, которые послужат «кирпичиками» при построении обучения на принципах междисциплинарной интеграции.

Во-вторых, предлагаемые семантические модели обучения *позволяют сформировать надпредметные, общеучебные умения*, поскольку их воплощение в жизнь основывается на информационной деятельности, обладающей универсальным характером. Действительно, работа с информацией — неотъемлемая часть выполнения любой теоретической или практической задачи, словно стержень, составляет основу деятельности для любого человека и в любом возрасте. Поэтому формирование информационных компетенций в образовании означает оснащение обучающихся такими обобщенными способами деятельности, которые могут и должны быть применены как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Рассмотрим, каким образом и под воздействием каких факторов происходит формирование общих видов и способов информационной деятельности, обратившись к психологии деятельности.

Деятельность — целеустремленная активность, реализующая потребности субъекта [8], однако к деятельности может быть отнесена не всякая активность человека. «Деятельностью может быть названа только такая активность, которая связана с существенным преобразованием предметной и социальной действительности, окружающей человека. То есть человеческая активность только в том случае является деятельностью, если она приводит к существенному преобразованию ситуации, предмета, созданию чего-то нового в этом пре-

образовании» [5, с. 1]. Учебная деятельность связана с преобразованием учебного материала, а с позиций информатики — с преобразованием информации.

В структурно-функциональном плане деятельность составляют действия — отдельные этапы и шаги в технологии достижения конечного результата, представляющие собой единицы деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). При таком подходе, называемом в психологии технологическим (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.), в учебной деятельности выделяются действия и операции. Каждое действие имеет сознательную цель и направлено на достижение некоторого промежуточного результата, достижение которого может требовать частичных действий, или операций — актов активности в достижении частичной цели (цели второго порядка).

Операции — это способы осуществления действия (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Отличие действий от операций состоит в том, что действия соотносительны целям, операции — условиям (В. В. Давыдов). Следовательно, освоенная информационная деятельность может стать интегративной составляющей (цепочками действий) при изучении других предметов, обеспечивая достижение цели предметной задачи. При этом операции могут быть выполнены как без применения компьютера, так и с его использованием.

При физическом совпадении «одна и та же активность может рассматриваться и быть одновременно в одном аспекте деятельностью, а в другом — действием» [6, с. 44]. Это определяется мотивами активности человека. Когда «развертывается конкретный процесс — внешний или внутренний, — то со стороны его отношения к мотиву он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели — в качестве действия или совокупности, цепи действий» [7, с. 39]. Следовательно, при переносе освоенной ранее информацион-

ной деятельности в некоторую предметную область, когда изменяются доминирующие мотивы деятельности, она может реализовываться в форме действий с информацией. При освоении человеком методов и способов работы с информацией, как уже отмечалось, единственный объект активности — информация, а мотивация направлена на постижение общих закономерностей и алгоритмов ведения информационных процессов. Здесь имеет место овладение информационной деятельностью, инвариантной к содержательной сущности информации.

Когда же происходит решение прикладной задачи, относящейся к какой-либо области науки или практики, работа с информацией выступает как непременный атрибут деятельности, а ее мотивы играют роль сопутствующих основной составляющей, проистекающей из общей цели решаемой задачи. В структурно-функциональном аспекте информационные процедуры составляют лишь отдельные этапы и шаги в технологии достижения конечного результата, представляющие собой единицы деятельности — действия (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Так освоенная ранее информационная деятельность в этом случае реализуется в форме действий с информацией. При этом, следуя С.Л. Рубинштейну, формируется ядро или общий, главный компонент любой умственной деятельности — способности анализа, синтеза и обобщения.

Таким образом, *надпредметный характер информационной деятельности с позиций психологии отражается в переносе информационной деятельности как таковой в предметную деятельность в форме действий*. Как следствие, высоко или как минимум достаточно развитые способности работы с информацией обеспечивают успешность предметных видов деятельности.

И в-третьих, предлагаемые семантические модели обучения при своей реализации *не порождают принципиально новых моделей учебной деятельности*. Более того,

в их основу может быть положена *единая универсальная информационно-процессуальная модель*. Суть такой модели — это решение обучающимися на каждом из этапов обучения текущей учебной (а с позиции педагога — учебно-методической) задачи.

Решение любой текущей учебной задачи может быть представлено в виде строго определенной последовательности шагов — алгоритма, шаги которого условно обозначим: Постановка цели, Исходные данные, Решение задачи, Результат, Оценивание результата, Корректировка или совершенствование результата (табл. 1).

Цели обуславливают содержание учебного познания и выступают регулятивным

фактором деятельности обучающихся. Поскольку объекты познания, виды и характер учебной деятельности весьма разнообразны, то цель можно дифференцировать по определенным признакам: предметам, проблемам, темам и др., а условиями дифференциации выступают потребности будущей деятельности.

Цель учебно-познавательной деятельности содержит два аспекта: мысленно представляемый результат и уровень достижений определенных показателей. Их постановка имеет две основные формы — формирование цели-образа и формулировка цели-задания.

Таблица 1

Этапы решения текущей учебной задачи

Этап	Деятельность обучающегося	
	С позиций информатики	С позиций психологии
Постановка цели	Формирование цели-образа и цели-задания	
Определение исходных данных	<p><i>Получение информации</i></p> <p><i>Сохранение информации речевое, письменное (запись на бумаге, сохранение в виде файла)</i></p>	<p><i>Анализ, выделение, систематизация исходной информации, запоминание</i></p>
Решение задачи	<p><i>Использование информации:</i> Построение алгоритма предстоящей деятельности (<i>плана решения задачи</i>)</p> <p><i>Преобразование информации:</i> исполнение алгоритма решения задачи</p>	<p><i>Оценка необходимости, достаточности, применимости, полезности информации, мысленное построение плана решения задачи</i></p> <p><i>умственные и внешние действия</i></p>
Результат	Получение новой информации	<i>Анализ, осмысление полученной информации</i>
Оценивание результата	<i>Самооценка, оценка выполнения алгоритма</i>	<i>Рефлексия, анализ, сопоставление, сравнение результата с целью, умозаключения, обобщение (выводы)</i>
Корректировка или совершенствование результата	<i>Повторное выполнение того же алгоритма (решение той же задачи с прежними или новыми условиями)</i> <i>Корректировка алгоритма</i>	<i>Соотнесение, сопоставление (выполненных действий с предметной ситуацией), анализ, синтез, систематизация, обобщение, поиск аналогий, умозаключения</i>

Цель-образ при решении содержательной задачи обеспечивает управление учебно-познавательной деятельностью учащихся на протяжении всего времени ее решения, а часто — и всего времени обучения. Поэтому, реализуя блок «Цели» алгоритма решения задачи, педагогу необходимо в первую очередь сформировать у обучающихся цель-образ. Принятие цели-образа во многом зависит от разнообразных представлений обучающегося, от его развития, определяемого такими качествами, как внутренние ресурсы, самостоятельность и активность, от его взаимоотношения с социальной средой и др. Обеспечение принятия цели-образа требует мотивации, а также выполняет воспитательную функцию.

Далее внимание обучающихся обращается на цель-задание, которая при решении прикладной задачи регулирует деятельность учащегося через конечный результат на конкретном фрагменте обучения и направляется на развитие требуемых качеств.

Определение исходных данных — второй обязательный шаг решения любой задачи. На этом этапе учащиеся включаются в активную умственную деятельность по вычленению из содержания представленного им задания исходной информации и мысленному построению плана выполнения этого задания, который представляет собой самый осязательный признак и инструмент предвидения.

План, или программа действий — это одновременно конечная цель, руководящая линия поведения, этапы предстоящего пути и средства, которые будут пущены в ход; это — картина будущего, где ближайшие события начертаны с известной отчетливостью, соответственно ясности всего плана [10]. Обучающийся должен учиться предвидеть, что здесь означает — исчислять будущее и подготавливать его. Поэтому необходимо развивать у обучающихся способность правильно работать в этом направлении: логически мыслить, уметь анализировать информацию с позиций ее необходи-

мости и достаточности, применимости и полезности и др.

Как помочь учащемуся в этом сложном деле — анализе, сопоставлении, упорядочении и других умственных действиях с информацией? В рассмотрении вопроса работы обучающегося с информацией до недавних пор преобладал традиционный подход, основанный на концепции формального исполнения операций с символами [14]. Его ключевая концепция состоит в том, что преподаватель может передавать учащемуся фиксированное количество информации посредством некоего внешнего изображения: абстрактная идея отображается в виде конкретного образа, представляемого учащемуся, например, с помощью учебного средства. Учащийся, в свою очередь, расшифровывает и усваивает это. Как отмечает В. Хортон [12], добавление к этому подходу двух факторов: восприятия образного представления информации в контексте учащегося (среда, текущая ситуация, другие чувственные восприятия) и работы памяти (запоминание, ассоциации, эмоции, осмысление, любознательность и интерес) — позволяют учащемуся вырабатывать свой собственный образ и использовать его для усвоения новых знаний с учетом собственных предыдущих знаний и учебно-познавательных возможностей.

Исследования же, в частности Р. Правата и Р. Флодена [13], показывают, что ни сама информация для изучения, ни ее символическое описание не являются определяющими активности внешнего процесса учебно-познавательной деятельности и его результатов. Эффективное решение этих вопросов возможно путем более глубокого вовлечения учащихся в учебный процесс. Современный подход основан на принципах творчества, когда учащийся активно строит отображение знаний путем активного взаимодействия с изучаемым материалом. Согласно этой точке зрения и социальная, и физическая, и умственная активность приводят как к пониманию проблемы, так и к

построению ее решения. Это означает только одно — содержание учебных заданий должно быть интересным, понятным ученикам данного возраста, и связано не только и не столько с их будущей жизнью, сколько с их текущими проблемами. Исходить из контекста реальной жизни и деятельности субъекта, как отмечал С. Л. Рубинштейн, есть важнейшее психологическое требование в познании.

Выделенные при решении задачи исходные данные нужно сохранить. Процедура сохранения информации обычно достаточно понятна обучающимся, и они легко указывают различные способы ее выполнения: запомнить, записать на бумаге, сохранить в виде файла в компьютере и др. Педагогу лишь остается обсудить надежность, важность, необходимость и уместность каждого из перечисленных способов.

Решение задачи — это не что иное как *использование и преобразование исходной информации*. Как и каким образом это осуществляется, зависит от предметного содержания. Приводя различные примеры, следует обратить внимание обучающихся на такой факт, как преобразование информации в действия и акцентировать внимание на том, что именно использование и преобразование информации позволяет получить желаемый результат.

Результат выполнения задания может быть и неправильным, поэтому его всегда оценивают. Оценить результат означает сравнить его с целью (идеальным результатом). В зависимости от предметной области решаемой задачи это может выполняться различными путями. Важно, чтобы обучающийся развил в себе потребность оценивать результат собственной деятельности. Тогда у него будет сформирована способность к самооценке — выполнению анализа действий в уже выполненной деятельности. Самостоятельное нахождение ошибок или нерациональных действий не принудительно, а побудительно приводит к потребности исправления и/или совершен-

ствованию своих достижений. С позиций информатики при корректировке или улучшении качества выполненного задания учащийся совершенствует алгоритм деятельности по решению данной задачи. Как следствие происходит, с одной стороны, более глубокое осмысление решаемой задачи, а с другой стороны — развитие учащимся своего творческого потенциала.

Осмысление результата — необходимый и важный акт. В процессе осмысления обучающимися своих действий (интеллектуальной рефлексии) осознаются схемы и правила деятельности. Здесь рефлексия как особый вид познавательной деятельности заключается в уточнении своих знаний, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение. Благодаря интеллектуальной рефлексии, основу которой составляют такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сопоставление, систематизация, обобщение, оценивание, поиск аналогий, построение умозаключений и выводов и др., развиваются умения ученика оценивать, выделять, анализировать и соотносить свои действия с предметной ситуацией.

Таким образом, несложно видеть, что блоки модели решения текущей учебной задачи как составляющей решения прикладной задачи по существу представляют собой основные общие процедуры, которые возможно выполнять с информацией, и разнообразные аспекты которых изучает наука информатика. При этом *модель (алгоритм) решения текущей учебной задачи обеспечивает формирование универсальных умственных действий и информационно-алгоритмического стиля мышления, а на их основе — универсальной информационной деятельности и универсальных учебных действий*.

Задача формирования и развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования выступает ныне как центральная уже в ФГОС нового поколения, который определяет рассматриваемое понятие следующим образом: «Уни-

версальные учебные действия — это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [11]. Использование информационно-деятельностного подхода к обучению позволяет сформировать у обучающихся универсальные учебные действия не только в узком значении данного понятия как совокупность способов действия и навыков организации и выполнения учебной работы, но и в широком его смысле — как способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию. В будущем при изменении, расширении и смене профессиональной деятельности они будут понимать, что прежде всего необходимо обратиться к определенной информации в интересующей их области, а далее применить свои умения учиться. Приобретенное умение самостоятельно учиться обеспечит обучающимся возможность ориентации в различных предметных областях и способность овладения новыми знаниями, сформировать недостающие и желаемые умения и компетенции. В самом же процессе обучения, как уже отмечалось ранее, сформированность способности и готовности к применению универсальных учебных действий позволит повысить эффективность обучения.

Особая значимость задачи формирования универсальных учебных действий с информацией определяется широкой и разносторонней информатизацией учебного процесса. *Информационная деятельность*, как и всякая другая, имеет определенную структуру. Традиционно психологами в ней выделялись такие компоненты, как потребность, мотив, задачи, действия и операции. Однако еще в девяностые годы прошлого столетия В. В. Давыдов указывал на то, что

в эту структуру необходимо включить и средства решения задачи [2; 3]. Эта сентенция особенно актуальна при использовании в деятельности компьютера, мощного и универсального инструмента информатики.

В обучении компьютер проявляет себя в двойной ипостаси: как объект изучения и как инструмент деятельности. При этом последнее распространяется на большинство предметов школьного обучения, оказывая воздействие как на когнитивный процесс в конкретной прикладной области, так и на деятельность, его обеспечивающую. «В условиях взаимодействия человека с новыми информационными технологиями происходит преобразование всех основных структурных компонентов деятельности: структуры деятельности в целом, ее целевой структуры, содержание составляющих ее действий и операций, эмоциональной и смысловой регуляции, потребностно-мотивационной сферы, индивидуально-личностной детерминации, стилевых характеристик» [9, с. 197].

В связи с этим при построении современного учебного процесса следует учитывать воздействие информационных технологий на психическую структуру деятельности обучающегося, для чего основаниями должен служить ряд *примечательных для дидактики и методики обучения принципов*, полученных в результате обобщения исследований ведущих психологов современности [1].

Первый принцип, *принцип распространения преобразований*, проистекает из того, что в условиях информационных технологий деятельность не только изменяется, но и оказывает преобразующее влияние на другие виды деятельности.

Второй принцип, *принцип возвратных действий*, отражает тот факт, что изменение информатизированной формы деятельности ведет к изменению той же самой, но неинформатизированной деятельности.

Третий принцип, *принцип генерализации преобразований*, происходит из вывода ученых-психологов о том, что информацион-

ные технологии оказывают преобразующее воздействие не на отдельные психические процессы, а на всю личность в целом. «С точки зрения психолога, информационные технологии представляют собой внешние по форме, но психологические по своим функциям орудия. Под этим подразумевается то влияние, которое оказывают информационные технологии на внутренние психические процессы (память, мышление, речь и т. п.)» [9, с. 196].

Приведенные выше принципы со всей очевидностью указывают на то, что *в деятельности современного человека проявляются особенности деятельности с применением компьютера, даже если в конкретных условиях компьютер и не задействован.*

В процессе изучения данного явления были выявлены *психические механизмы преобразования структуры деятельности под воздействием информационных технологий*, среди которых как наиболее значимые были выделены аналогия и уподобление, реверсия и экзюция [1; 9].

Аналогия и уподобление проявляются в осознанном или неосознаваемом переносе навыков информационно-компьютеризированной работы на традиционные виды деятельности. Поскольку изначальные навыки работы с информационными технологиями формируются у обучающегося в процессе изучения информатики, то преподавателю-предметнику целесообразно использовать те же, уже сформированные приемы и способы учебной деятельности с информацией. Тогда усилия обучающихся будут направлены не на спонтанную трансформацию традиционной учебной деятельности, а на развитие универсальных учебных действий и совершенствование общих методов информационной деятельности. Задача же преподавателя информатики не только правильно сформировать общие умения работы с информацией, но и акцентировать внимание обучающихся на их универсальном характере.

Реверсия заключается в том, что ранее значимые, а позже утраченные психические компоненты деятельности, в условиях информационных технологий возрождаются, и преимущественно с новым качеством. Использование данного психического механизма особенно ценно в отношении таких регулятивных психологических образований, как потребности и мотивы деятельности обучающихся, а также в отношении цепочек и отдельных действий. Будучи выработанными, но недостаточно осознанными на занятиях по изучаемым дисциплинам, они могут быть вновь востребованы при решении прикладной задачи на уроках информатики. Потребности решения поставленной перед обучающимся в ходе изучения информатики задачи, а также достижение требуемой «готовой цели» порождают «процесс «привязывания» полученного извне задания к имеющимся у субъекта познавательным потребностям» [9, с. 201], сформированным при изучении других учебных дисциплин. И что особо значимо, следуя дифференциации потребностей Е. Е. Васюковой [4], этот акт побуждает трансформацию ситуативных познавательных потребностей в устойчивые потребности, действующие в течение длительного времени и относительно независимые от внешних условий.

Экзюция представляет собой отмирание умений, навыков, форм и видов деятельности, которые были ранее сформированы, но позже стали ненужными. Действие данного психологического механизма может носить в обучении и разрушительный характер. Так, например, поисково-исследовательская деятельность обучающегося с использованием всех возможных информационных источников может быть подменена простой поисковой деятельностью готовых форм отображения заданного содержания с использованием интернет-источников. При этом не только возникает угроза усвоения некорректных или некачественных знаний и не происходит интеллектуальное развитие

обучающегося, но и могут быть утрачены любовь и умения работы с литературными произведениями, что необходимо в любой (и особенно в творческой!) деятельности и в течение всей жизни человека.

В заключение представляется важным отметить, что в современных условиях ведущая роль в решении проблемы формиро-

вания надпредметных результатов обучения принадлежит активно развивающемуся ныне направлению междисциплинарного взаимодействия и педагогической информатике, использование разработок которых в реальных процессах обучения показывает высокую успешность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е.* Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 89–100.
2. *Давыдов В. В.* Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. 1992. Т. 11. № 2. С. 3–13.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. *Васюкова Е. Е.* Уровни развития познавательной потребности их проявление в мыслительной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 1986.
5. *Давыдов В. В.* Учебная работа и учебная деятельность. <http://www.soogo.ru/sop-page/122/135/172/>
6. *Иванников В. А.* Подходы к анализу деятельности. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во МГУ, 1975. 584 с.
8. *Общая психология: Словарь* / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
9. *Тихомиров О. К., Бабаева Ю. Д., Березанская Н. Б., Васильев И. А.* Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.
10. *Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г.* Управление это наука и искусство. М.: Республика, 1992. 352 с.
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект.* М.: Просвещение, 2008. 21 с. (Стандарты второго поколения).
12. *Horton W.* How we communicate // Paper presented at the meeting of the Rocky Mountain Chapter of the Society for Technical Communication. Denver, CO, 1994.
13. *Prawat R. and Floden R. E.* Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29(1), 37–48.
14. *Savery J. R. & Duffy T. M.* Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. N. Y.: Educational Technology, 1994.

REFERENCES

1. *Babaeva Ju. D., Vojskunskij A. E.* Psihologicheskie posledstvija informatizacii // Psihologicheskij zhurnal. 1998. T. 19. № 1. S. 89–100.
2. *Davydov V. V.* Nereshennye problemy teorii dejatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. 1992. T. 11. № 2. S. 3–13.
3. *Davydov V. V.* Teorija razvivajuwego obuchenija. M., 1996.
4. *Vasjukova E. E.* Urovni razvitija poznavatel'noj potrebnosti ih projavlenie v myslitel'noj dejatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk, M., 1986.
5. *Davydov V. V.* Uchebnaja rabota i uchebnaja dejatel'nost'. <http://www.sooro.ru/sop-page/122/135/172/>

6. *Ivannikov V. A.* Podhody k analizu dejatel'nosti. Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leont'eva / Pod red. A. E. Vojskenskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M.: Smysl, 1999.
7. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Izd-vo MGU, 1975. 584 s.
8. Obwaja psihologija. Slovar' / Pod. red. A. V. Petrovskogo // Psihologicheskij leksikon. JEnciklopedicheskij slovar' v shesti tomah / Red.-sost. L. A. Karpenko; Pod obw. red. A. V. Petrovskogo. M.: PER SJE, 2005. 251 s.
9. *Tihomirov O. K., Babaeva JU. D., Berezanskaja N. B., Vasil'ev I. A.* Razvitie dejatel'nostnogo podhoda v psihologii myshlenija // Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leont'eva / Pod red. A. E. Vojskenskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M.: Smysl, 1999.
10. *Fajol' A., Jemerson G., Tejlor F., Ford G.* Upravlenie jeto nauka i iskusstvo. M.: Respublika, 1992. 352 s.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obwego obrazovaniya: proekt. M.: Prosvewenie, 2008. 21 s. (Standarty vtorogo pokolenija).
12. *Horton W.* How we communicate / Paper presented at the meeting of the Rocky Mountain Chapter of the Society for Technical Communication. Denver, CO, 1994.
13. *Prawat R. and Floden R. E.* Philosophical perspectives on constructivist views of learning. Educational Psychology, 29(1), 37–48.
14. *Savery J.R. & Duffy T.M.* Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. N. Y.: Educational Technology, 1994.

Н. С. Малякова

ПОНИМАНИЕ МИССИИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ РОССИИ XIX — начала XX веков

Внимание к вопросам повышения роли участников образовательного процесса в организации жизни школы, выделение их ценностей как педагогически значимых феноменов заставляет ориентироваться на человека во всей полноте и определяет необходимость обращения к сфере педагогической антропологии. В статье раскрывается понимание миссии учителя, данное в трудах отечественной педагогической антропологии XIX — начала XX вв.

Ключевые слова: педагогическая антропология, ценность детства, миссия учителя, личность учителя, отношение учителя к ребенку, служение учителя детству.

N. Malyakova

INTERPRETING THE TEACHER'S MISSION IN THE PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN RUSSIA IN THE XIXth — beginning of the XXth centuries

The increasing role of the participants of the educational process in the organization of school life, identifying their values as pedagogically meaningful phenomena makes it relevant to study pedagogical anthropology. The interpretation of the teacher's mission discussed in the Russian pedagogical anthropology of the XIXth – the beginning of the XXth centuries is presented in the article.

Keywords: pedagogical anthropology, value of childhood, teacher's mission, teacher's personality, teacher's attitude to the child, service of teacher to the childhood.