

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ПРОЕКТ

ИПК



ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Личностно
ориентированное
обучение:
теории и
технологии

Учебное пособие

Ульяновск
ИПК ПРО

Управление образования администрации Ульяновской области

Институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
при Ульяновском государственном педагогическом
университете им. И.Н. Ульянова

Личностно ориентированное обучение: теории и технологии

Учебное пособие

Ульяновск
1998

Личностно ориентированное обучение: теории и технологии: Учебное пособие / Под ред. Н.Н.Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 104 с.

Учебное пособие представляет собой теоретическое осмысление и изложение психолого-педагогических основ личностно ориентированного обучения, а также описание некоторых современных педагогических технологий, реализующих данный тип обучения. Рекомендуется слушателям ИПК ПРО всех категорий, студентам высших педагогических учебных заведений, изучающим курс «Педагогические теории, системы, технологии». Может быть использовано педагогическими коллективами образовательных учреждений, осуществляющими инновационную деятельность.

Авторы пособия:

Введение, 1.2., 1.3. и 2.1. – Никитина Н.Н.,
1.1. – Лукьянова М.И., 2.2. и 2.3. – Митин С.Н.,
2.4. – Кулагина Л.А., 3.1. – Железнякова О.М.,
3.2. – Балашов М.М., 3.3. – Павленко Л.Ф.,

Рецензенты:

Баранов А.А. – кандидат философских наук, проректор ИПК ПРО.

Сафонова Л.П. – заведующая отделом образования администрации Заволжского района г.Ульяновска.

Печатается по решению редакционно-издательского совета института повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова.

ISBN 5-7432-0203-6

©

Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н.Ульянова, 1998

Одной из ведущих особенностей современного этапа развития российской школы является стремление обрести ту идеологическую опору, которая бы обосновала и обеспечила ее коренное переустройство, адекватное национальным, а также общемировым социально-экономическим и культурным потребностям.

Человечество стоит на пороге нового тысячелетия, которое видится не как эпоха технократизма, а как время поиска и обретения духовной свободы и целостности личности. Путь выхода из кризиса общества, кризиса культуры сегодня связан прежде всего с преодолением кризиса в образовании, с определением его новых ценностей и целей и адекватных средств их реализации. Не случайно появление в ответ на данные запросы личностно ориентированной парадигмы образования, которая по-новому осмысливает и поднимает на новую ступень идеи гуманистической философии, психологии, педагогики.

Суть этой парадигмы заключается в отказе от концепции «энциклопедизма», когда основным показателем образованности человека считался объем его знаний, от идей технократизма, который видит приоритетную цель образования в овладении способами деятельности, позволяющими осуществить власть человека над природой, в сосредоточении внимания образования на бытийной, сущностной стороне жизнедеятельности человека, развитии способности свободного владения ситуацией своего бытия, обеспечении его самореализации и самоосуществления, творческого личностного вклада в культуру.

Новая парадигма образования имеет свои глубинные корни в мировой культуре. Она продолжает и развивает на качественно новой основе идею, сформулированную еще в категорическом императиве И. Канта: **ПРИЗНАТЬ КАЖДОГО ЧЕЛОВЕКА ЦЕЛЬЮ В СЕБЕ И НЕ ДОПУСТИТЬ ПРЕВРАЩЕНИЯ ЕГО В СРЕДСТВО ДЛЯ ДРУГИХ.**

Провозглашение новых идей и ценностей образования повлекло за собой появление соответствующих им технологий обучения, которые призваны реализовать данные идеи. Между тем педагогическое сознание большинства учителей осталось на предметно-деятельностном уровне, которое побуждает их обращать внимание при введении любых инноваций прежде всего на содержание и способы деятельности без осознания, осмысления и личностного принятия ее идеологии: целей и ценностей, лежащих в основе данной деятельности. Все это ведет к упрощению и даже искажению сути

лично́стно ориентированного обучения: его неправомерно расширенному толкованию или, наоборот, сужению – рассмотрению как определенного «мероприятия», затрагивающего отдельные сферы педагогической деятельности. Основная проблема, возникающая в практике реализации лично́стно ориентированного обучения, – отсутствие целостного, системного подхода, связанного с недостаточным пониманием его сущности и специфики.

Авторы пособия видят свою задачу в том, чтобы помочь учителю понять и принять основные идеи лично́стно ориентированного образования и побудить его к построению своей, лично́стно-индивидуализированной педагогической системы, реализующей данные идеи, обрести свой путь и определить свое место в той инновационной деятельности, которая осуществляется в современной школе. Думается, что оно будет полезно и для организаторов данной деятельности, позволит еще раз осмыслить осуществляемые преобразования и определить пути поиска и способы реализации новых целей и ценностей образования.

Пособие содержит 3 раздела. Первый из них раскрывает теоретические основы лично́стно ориентированного обучения: его истоки, связанные прежде всего с идеями гуманистической психологии, его сущность и специфику, условия практической реализации, остальные знакомят читателя с лично́стно ориентированными технологиями и моделями обучения, наиболее привлекающими внимание учителей и используемыми в практической педагогической деятельности.

Раздел 1. Сущность и специфика личностно ориентированного обучения

1.1. Психологические теории как основа личностно ориентированного подхода к обучению

Личностно ориентированный подход к обучению, необходимость реализации которого остро ощущается в настоящее время в связи с происходящими социально-политическими изменениями, опирается на различные философские, психологические, социальные, педагогические концепции и теории, разработанные как отечественными, так и зарубежными исследователями. Однако продуктивность вклада этих концепций в теорию личностно ориентированного подхода различна. Философские и социологические концепции убеждают в его необходимости и формулируют ценности, лежащие в его основе. Педагогические – предлагают возможные пути его реализации. И лишь психологические концепции объясняют, в чем суть изменений, происходящих при этом в ученике, какие закономерности психического развития следует знать и учитывать для того, чтобы обеспечить эффективность учебно-воспитательного процесса, создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Понять сущность этого подхода и тем более осуществить его на практике педагог сможет лишь тогда, когда примет идею личностно ориентированного обучения как значимую для себя и отражающую принципиально новую образовательную парадигму. В основе ее освоения – знание психологических источников, теорий личности в зарубежной и отечественной психологии.

Истоки личностно ориентированного подхода лежат в гуманистической психологии, той ветви психологической науки, которая возникла в 50-х годах XX века как «третья сила» в психологии, противопоставляющая себя двум уже существующим направлениям – бихевиоризму и психоанализу. На основе гуманистической ориентации появилось движение за развитие потенциала человека, признание его безусловной ценности, использование внутреннего опыта организма для изучения и изменения его личности. Обратимся к идеям основоположников этого течения в психологии.

моактуализации личности ясно показывает основные идеи и положения, характерные для гуманистической психологии: жизнь человека можно понять, лишь приняв во внимание его наивысшие стремления – рост, самоактуализацию, стремление к здоровью, саморегуляции, эффективному функционированию, поиски идентичности и автономности, жажда прекрасного как стремление «вверх», наличие уникальности и огромного личностного потенциала к развитию.

По мнению А. Маслоу, необходимо прежде всего осознать уникальность бытия отдельного человека, существующего в конкретный момент времени и пространства. И каждый человек стоит перед задачей наполнить свою жизнь смыслом. Но при этом подчеркивается, что сами люди ответственны за свой выбор, который они делают. Каждый из всех ответственен за то, кто он и чем становится. Каждый человек является главным архитектором своего поведения и жизненного опыта. В качестве основной модели гуманистическая психология принимает ответственного человека, свободно делающего выбор среди предоставленных возможностей, живущего подлинной (искренней) жизнью в осознанной последовательности ее случайностей и неопределенности. Его «человеческая сущность» и по-настоящему подлинная жизнь реализуется только при условии, что как свободное существо человек ответствен за реализацию как можно большего числа своих возможностей.

По самой природе в каждом человеке заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования. Кроме того, признавался приоритет творческой стороны в человеке. А. Маслоу рассматривал творчество как черту, потенциально присутствующую во всех людях от рождения, однако большинство людей теряет это качество в результате «окультуривания» (чему во многом способствует официальное образование). Именно творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения, самоусовершенствования.

В гуманистической теории изменение личности рассматривается как движение к актуализации потенциала. В какой степени человек актуализирует свои потенции, как он решает делать это, является только делом его личного выбора. Постоянно делая выбор направления своей жизни, люди непрерывно изменяются в этом процессе.

По мнению А. Маслоу, люди всегда стремятся к личностному росту – «быть тем, чем он может быть», то есть развивать свои способности, стать человеком, которым хочет стать, самоактуализироваться. Самоактуализация – это высший уровень в иерархии потребностей. Мотивация роста предполагает обогащение и расширение жизненного опыта, увеличение напряжения посредством нового, волнующего и разнообразного опыта, расширение кругозора.

Изменения в личности индивида происходят при постоянном взаимодействии мотивации роста и свободы. По мере того, как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободен в выборе направлений личностного роста. Свобода человека в его ответственности за решение, какой образ жизни выбрать. Эта личностная свобода отчетливо проявляется в том, что человек решает, каков его потенциал и как он будет стремиться актуализировать его, делая наилучшим образом то, на что он способен.

ЧЕРТЫ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Исходя из собственного неформального исследования, А. Маслоу пришел к заключению, что самоактуализирующиеся

люди имеют следующие характеристики.

1. Более эффективное восприятие реальности. Действительность видится такой, какая она есть, а не такой, какой ее хотелось бы видеть. Эти люди менее эмоциональны и более объективны в своем восприятии, не позволяют надеждам и страхам повлиять на свою оценку. На их восприятие меньшее влияние оказывают ожидания, тревоги, стереотипы, ложный оптимизм и пессимизм. Они не боятся проблем, которые в силу жизненной неопределенности и противоречивости не имеют однозначных правильных или ошибочных решений. Они приветствуют сомнение, неопределенность и нехоженые пути.

2. Принятие себя, других и природы. Они такие, какие они есть, — не сверхкритичны к своим недостаткам и слабостям. У них нет непреодолимой потребности поучать, информировать или контролировать; они могут переносить слабость других и не бояться их силы. Благосклонно принимают свою физиологическую природу, основные биологические процессы, ощущая радость жизни.

3. Непосредственность, простота и естественность. В поведении отсутствует искусственность и желание произвести эффект, им чужда условность и тупое следование социальным нормам. Однако, чтобы оградить себя и других людей от боли, несправедливости, они готовы соблюдать определенные формальности и ритуалы, быть терпимыми по отношению к существующей действительности.

4. Центрированность на проблеме. Самоактуализирующиеся люди привержены какой-то задаче, долгу, идее, призванию, любимой работе, которую они считают важной. Живут, чтобы работать, а не наоборот. Работа субъективно переживается ими как их определяющая характеристика. Они живут и работают в сфере широчайшей компетенции, интересуясь вопросами философии и этики.

5. Независимость, потребность в уединении. Эти люди очень нуждаются в неприкосновенности внутренней жизни и одиночестве и не стремятся устанавливать с другими отношения зависимости. Высокая потребность в

общении с собой без того, чтобы ощущать себя одиноким. Уверенность в себе, спокойствие и невозмутимость, когда их постигают неудачи и личные несчастья.

6. Автономия: независимость от культуры и окружения. Свободны в своих действиях вне зависимости от физического и социального окружения, полагаются на собственный потенциал и внутренние источники роста и развития. Высокая степень самоуправления и «свободы воли»: ответственные, активны, самодисциплинированы. Стремятся к саморазвитию и внутреннему росту.

7. Свежесть восприятия. Самоактуализирующиеся люди обладают способностью оценивать по достоинству даже обычные жизненные события, ощущая новизну, удовольствие. Они ценят благосклонную судьбу, здоровье, друзей и редко жалуются на скучную, неинтересную жизнь. Субъективный опыт таких людей очень богат, поскольку они не гонят от себя разные переживания, а каждый обычный день становится для них волнующим событием.

8. Вершинные или мистические переживания. Самоактуализирующиеся люди бывают в особых состояниях, когда чувствуют большую гармонию с миром, теряют ощущение своего «Я» или выходят за его пределы. Это могут быть моменты сильного волнения, напряжения или расслабления, спокойствия, умиротворения, порывы творчества, озарения, любви и интимности, слияния с природой.

9. Общественный интерес. Испытывается глубокое чувство близости с окружающими людьми, со всем родом человеческим: сострадание, симпатия, любовь ко всему человечеству.

10. Глубокие межличностные отношения. Стремление к более глубоким и тесным личным взаимоотношениям, причем чаще всего с теми, кто обладает сходным характером, талантом, способностями. Круг близких людей обычно невелик. Легко общение с детьми.

11. Демократичный характер. Нет предубеждений, уважительное отношение к людям независимо от их социальной принадлежности. С готовностью учатся у других, не проявляя стремлений к превосходству или авторитарности. Однако не считают всех без исключения людей равными.

12. Разграничение средств и целей. Очень многое нравится делать ради самого процесса, а не потому, что это средство для достижения какой-то цели. В повседневной жизни самоактуализирующиеся личности более определенные, последовательны, тверды в отношении того, что хорошо или плохо, правильно или ошибочно. Придерживаются определенных нравственных и этических норм.

13. Философское чувство юмора, когда высмеивается глупость человечества в целом, а не чья-то неполноценность, унижающая кого-то. Философский юмор обычно вызывает улыбку, а не смех, поэтому самоактуализирующиеся люди часто кажутся довольно сдержанными и серьезными.

14. Креативность. Способность к творчеству, творческий потенциал проявляется у самоактуализирующихся личностей особым образом – естественно и спонтанно, присутствует в повседневной жизни как естественный способ выражения наблюдательной, воспринимающей новое и живительно простой личности. Чтобы быть креативным, такому человеку не обязательно писать книги, сочинять музыку и др. Творчество проявляется в обычной повседневной жизни.

15. Сопротивление окультуриванию. Эти люди находятся в гармонии со своей культурой, но в то же время сохраняют определенную внутреннюю независимость от нее, их мышление и поведение не поддается социальному и культурному влиянию. Это не означает их нетрадиционности и асоциальности в поведении, однако они могут быть чрезвычайно независимы и нетрадиционны, если затрагиваются их основные ценности.

Для людей с названными характеристиками главным является то, что они живут полной жизнью и делают наилучшим образом то, на что они способны. О них можно говорить, что они достигли высокого уровня личностного развития.

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ

Перечень характеристик, свойственных, по мнению А. Маслоу, самоактуализирующимся личностям, был в дан-

ный момент полностью воспроизведен для того, чтобы ознакомиться с представлением о том, что значит быть здоровым, полноценным человеком с точки зрения гуманистической психологии. На наш взгляд, это те личностные характеристики, к развитию которых в себе следует стремиться и поощрять их проявление в других людях. Если целью (смыслом) личностно ориентированного образования признать самоактуализирующуюся личность (развитие у детей и педагогов потребности в самоактуализации и готовности ее достигать), то перечисленные А. Маслоу характеристики могут быть своеобразными педагогическими ориентирами. Однако речь не идет о создании абстрактного образа идеального психического развития, поскольку нельзя достичь самоактуализации, просто следуя предписаниям и рекомендациям. Каждый человек стремится, по мнению А. Маслоу, реализовать свой внутренний потенциал по-своему. Следовательно, с педагогических (а может даже и методических) позиций разговор следует вести о создании таких условий, атмосферы, отношений, когда человек оказывается в постоянном поиске, движении, размышлении о себе, а не стремится к достижению фиксированной точки. Поэтому любая попытка применить критерии самоактуализации А. Маслоу должна сдерживаться пониманием того, что каждый человек должен сознательно выбирать собственный путь самосовершенствования, стремясь стать тем, кем он может быть в жизни, и нести за это ответственность.

Названные характеристики самоактуализирующейся личности дают возможность каждому педагогу поразмышлять над вопросами: Какие отношения между учителем и учеником способствуют реализации личностного потенциала каждого? Могу ли самого себя назвать самоактуализирующейся личностью? Являюсь ли сам человеком, стремящимся к новому, непознанному и поощряю ли данное качество в других людях? Какие условия следует обеспечивать в образовательной среде с тем, чтобы содействовать, помогать (или хотя бы не мешать) самоактуализации наших учащихся и педагогов? Является ли для меня лично ведущей ценностью стремление к реализации уникальности и неповторимости личности, настойчивость в желании быть самим собой? Видимо, перечень вопросов мог бы быть продолжен.

ВОЗМОЖНЫЕ ПРЕПЯТСТВИЯ ДЛЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Самоактуализирующиеся люди рассматривались А. Маслоу как великолепные образцы психического здоровья, здорового образа жизни. Чем выше человек может подняться в иерархии потребностей, тем большую индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье он продемонстрирует.

Это говорит о том, что потенциал психологического роста человека гораздо выше, чем тот, который достигнут. Многие люди просто не видят своего потенциала, не знают о его существовании и не понимают пользы самосовершенствования. Некоторым людям мешает стремиться к величию и самосовершенствованию страх успеха (так называемый комплекс Ионы). Другая причина низкой самоактуализации людей заключается в том, что социальное и культурное окружение часто подавляет тенденцию к актуализации определенными нормами по отношению к какой-то части населения, отдельным людям. Последнее препятствие для самоактуализации, упомянутое А. Маслоу, – сильное негативное влияние, оказываемое потребностями безопасности. Процесс роста требует постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от старых привычек. Реализация потребности к самоактуализации требует открытости новым идеям и опыту. Следовательно, все, что увеличивает страх и тревогу человека, усиливает и его поиск безопасности и защиты. А. Маслоу утверждал, что дети, воспитанные в безопасной, дружеской, заботливой атмосфере, более склонны к приобретению здорового представления о процессе роста. Таким образом, потребности высшего уровня слабы и легко тормозятся или изменяются в результате страха, неблагоприятных культурных условий и неправильного научения.

Работы А. Маслоу внесли серьезный вклад в развитие теории личностного подхода в образовании, однако, определяя сущность личностно ориентированного обучения, нельзя ограничиться рассмотрением гуманистических идей лишь этого автора. Современники и единомышленники А. Маслоу (Э. Фромм, Г. Олпорт, В. Франкл, Р. Мей) утверждали своими исследованиями, теоретическими и практическими разработками ценность и значимость психологических открытий А. Маслоу.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ К. РОДЖЕРСА НА ПРИРОДУ ЧЕЛОВЕКА

Наибольшее признание среди приверженцев гуманистической психологии получили работы К. Роджерса. Карл Роджерс,

выражая свою точку зрения на природу человека, отмечал, что самая сокровенная его сущность ориентирована на движение вперед к определенным целям, конструктивна, реалистична и заслуживает доверия. Он считал человека активным существом, ориентированным на отдельные цели и способным вести себя к ним. Человек будет развиваться оптимально и эффективно, если дать ему возможность раскрыть врожденный потенциал. Когда человеку ничто не мешает проявить свою внутреннюю природу, то он предстает как позитивное, разумное создание, которое искренне желает жить в гармонии с собой и другими.

Поведение человека вдохновляется и регулируется объединяющим важнейшим мотивом жизни – тенденцией к актуализации, то есть стремлением актуализировать, сохранить и развить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные от природы. Стремление человека к достижениям является способом совершенствования внутреннего потенциала, потребностью развиваться и улучшаться. Цель – стать полноценно функционирующей личностью. Движение в саморазвитии часто сопровождается борьбой и страданиями, но побудительный мотив настолько непреодолим, что человек настойчиво продолжает свои попытки, несмотря на неудачи.

Нужно подчеркнуть, что по К. Роджерсу самоактуализация как таковая не является конечным состоянием совершенства. Ни один человек не становится самоактуализированным настолько, чтобы отбросить все мотивы. У него всегда остаются таланты для развития, навыки для совершенствования, более действенные способы для удовлетворения потребностей. Однако можно говорить о людях, которые достигли большей самоактуализации, далее других продвинулись к такому функционированию, которое можно назвать более полноценным, творческим, автономным.

ЧЕРТЫ ПОЛНОЦЕННО ФУНКЦИОНИРУЮЩЕГО ЧЕЛОВЕКА

Термин «полноценно функционирующий» К. Роджерс использовал для обозначения людей, которые по жизни используют свои таланты и способности, реализуют

свой потенциал и движутся к познанию себя и сферы своих переживаний. Он установил пять основных личностных характеристик, общих для полноценно функционирующих людей.

1. Открытость к переживанию. Это – способность слушать себя, чувствовать свою сферу эмоциональных и когнитивных переживаний. Это осознание своих самых глубоких мыслей, а не подавление их. Если человек что-то чувствует, это еще не значит, что он будет поступать сообразно этому чувству – полноценно функционирующий человек достаточно благоразумен, чтобы осознавать свои чувства и действовать рассудительно в любой момент

времени. Следовательно, для такого человека нет внутреннего переживания или эмоции, которые угрожали бы ощущению собственной правоты.

2. Экзистенциальный образ жизни. Это тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так, чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее.

3. Организмическое доверие. Это способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения как наиболее достоверный источник информации, позволяющий решить, что следует или не следует делать. Внутренние ощущения рассматриваются как основа для выбора собственного поведения, а не влияние внешних сил (социальных норм, суждений других людей, прошлого опыта поведения в подобных ситуациях и др.)

4. Эмпирическая свобода. Это способность человека делать свободный выбор и осознание того, что этот выбор зависит исключительно от него самого. Эмпирическая свобода относится к внутреннему чувству: «Единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия, – это я сам». Это чувство личной власти, способность делать выбор и руководить собой, осознанность множественных возможностей выбора в жизни и ощущение себя способным сделать практически все, что хочется делать.

5. Креативность. Это стремление человека жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, в то же время удовлетворяя собственные самые глубокие потребности. Такие люди способны творчески, гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям окружения. Их связь с обществом можно выразить так: они являются членами общества и его продуктами, но не его пленниками.

Как видно из выше названных характеристик полноценно функционирующей личности, К. Роджерс, как и до него А. Маслоу, хотел, чтобы человек обращал взор к тому, чем он может быть: жить насыщенно, осознанно, полностью ощущать человеческое бытие.

КЛИЕНТОЦЕНТРИРОВАННАЯ ТЕРАПИЯ К. РОДЖЕРСА

Обратим внимание на то, что истоки личностно ориентированного подхода к образованию несомненно прежде всего нахо-

дятся в клиентоцентрированной терапии К. Роджерса. Корни многих личностно ориентированных принципов образования, организационных и методических идей уходят в основные положения клиентоцентрированной терапии, где главное внимание отводится качественной характеристике взаимоотношений и эмоциональному климату, в котором проходит общение «партнеров». Познакомимся с ними более подробно.

Изначально предполагалось, что клиент обладает способностью к самонаправленному изменению своей личности, своего поведения. А потому терапевту предлагалось вести себя по отношению к клиенту недирективно: никогда не давать советов, не отвечать на вопросы, не задавать вопросов. Задача в том, чтобы отразить то, что сказал клиент, и пояснить его чувства в

процессе отражения и пояснения. Психотерапевт выполняет роль «выпрямляющего» зеркала — отразить клиенту более точно то, что он в действительности говорит и чувствует. Затем задача усложнялась — понять самовосприятие клиента. Далее К. Роджерс заинтересовал вопрос об условиях, при которых для клиента становится возможным разрешение его межличностных проблем. Было указано на то, что единственным, наиважнейшим фактором, способствующим изменению личности, являются взаимоотношения между психотерапевтом и клиентом. Вне взаимоотношений не может быть никакого существенного позитивного изменения личности.

Характер взаимоотношений, центрированных на человека (партнера), становится понятным, если обратить внимание на так называемые терапевтические условия, наличие которых К. Роджерс считал необходимым и достаточным для осуществления конструктивных личностных изменений. Назовем некоторые из них, однако при этом описание условий переведем из медицинской в педагогическую плоскость. В дальнейшем мы будем пользоваться термином «старший партнер» или «педагог», а не «терапевт», «младший партнер» или «ученик», а не «клиент», поскольку хотим подчеркнуть не только терапевтический характер описываемых взаимоотношений, но и общечеловеческое, педагогическое значение предлагаемых К. Роджерсом условий взаимодействия).

Во-первых, общение с учащимся педагогу следует строить на основе безусловного позитивного внимания. Это означает: не проявлять «условий ценности» по отношению к младшему партнеру, а принимать его полностью без одобрения или порицания, не давая оценок его чувствам и переживаниям и не высказывая собственных суждений об этом.

Принятие другого обозначает положительное отношение к нему как к человеку безусловно ценному независимо от того, в каком он находится состоянии, как себя ведет, что чувствует. Принятие предполагает веру в положительные изменения в человеке, в его развитии (безусловно принимать необходимо не только других, но и себя.) Такая теплая и спокойная позиция старшего партнера создает у учащегося уверенность в том, что его понимают и принимают, позволяет погрузиться в себя, соприкоснуться со своим организмическим уровнем переживания, осознать это вызывающее тревогу переживание, не чувствуя угрозу и не боясь упрёка.

Во-вторых, очень важным является способность старшего партнера свободно переноситься в субъективный мир младшего, воспринимать так же, как воспринимает младший, чувствовать и переживать так же, как чувствует и переживает младший партнер. Иными словами, педагог испытывает к учащемуся эмпатию, эмпатическое понимание его внутреннего мира переживаний.

При этом очень важно, чтобы старший партнер стремился это передать учащемуся. В каждом слове и действии должна происходить передача эмпатии и позитивного внимания младшему партнеру, поскольку бессмысленно испытывать подобные чувства, если другой не будет знать о них.

И еще один существенный момент в описании условий, необходимых для позитивных личностных изменений. Когда возникает ситуация общения, начинается взаимодействие, то младший партнер должен ясно и четко чувствовать, быть уверенным, что он открывается гармоничному, целостному и искреннему в этих взаимоотношениях человеку. Способность педагога быть полностью самим собой и открытым для всех жизненных переживаний (то есть быть конгруэнтным – единым и целостным в своих чувствах, их восприятии и высказываниях о них), гармоничным с самим собой в процессе общения – таковы, по мнению К. Роджерса, основные характеристики старшего партнера, без которых позитивное влияние на другого партнера оказывается невозможным.

Подход К. Роджерса базируется на его оптимистическом взгляде на человеческую природу, особом внимании к самости, на отношении к человеку как высшей ценности. Полагая, что при наличии правильных условий люди будут естественно двигаться к росту, актуализации и психическому здоровью, К. Роджерс предлагал просто создавать эти условия. Во всем остальном можно положиться на организмический оценочный процесс каждого человека, на личный мир его переживаний, на субъективную способность постигать действительность как внутреннюю систему отсчета, которая играет ключевую роль в определении его внешнего поведения.

Убеждение в том, что самоопределение является существенной частью природы человека, приводит к заключению, что, в конечном итоге, люди сами ответственны за то, что они собой представляют, за личностный рост. В любом общении (в том числе педагогическом) могут создаваться необходимые для личностных изменений условия, но только сам человек является реальным действующим фактором изменений своей личности.

Как известно, влияние трудов Карла Роджерса не ограничилось сферой теоретической психологии. Утверждение целостности и уникальности человека, связанное с акцентом на важность Я-концепции, а также универсальность модели распределения ответственности, компетенции, инициативы в рамках подлинного партнерства в совокупности характеризуют так называемый феноменологический подход к личности, который сегодня используется в разных аспектах теми, кто вслед за К. Роджерсом осмысливает личностные основы достижения успеха во всех сферах человеческого взаимодействия и стремится к улучшению и обогащению межличностных отношений. В предисловии к книге К. Роджерса «Клиентоцентрированная терапия» С. Иващенко отметил: «Клиентоцентрированный подход в психотерапии перерастает в «личностноцентрированную» мировоззренческую позицию» (9, с.10). Философско-психологическая теория приобрела значимость системы моральных принципов.

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ К. РОДЖЕРСА

Возникновение личностно центрированного обучения как новой современной образовательной стратегии свидетельствует

о том, что роджерский подход, центрированный на личности, успешно начал применяться и в образовании.

Начиная с 60-х годов и до настоящего времени, теоретические идеи Роджерса, его концепция развития личности и помогающих отношений оказывают большое влияние на методы и практику образования. Из всех представителей гуманистической психологии К. Роджерс был единственным, кто создал свою собственную концепцию обучения. По его мнению, бихевиористская психология направлена на контроль поведения, сознания и личности человека, который при этом становится объектом исследования и манипулирования. Его свободный личностный выбор не принимается во внимание. Отсюда традиционная система обучения основана на иерархической структуре: руководство учителя, подчинение ученика, императивный характер взаимодействия. В системе же взглядов на обучение К. Роджерса работа учителя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека (ученика), стараясь «отлить его в форму», задуманную ранее, а помогает ему найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но может быть искажено, забыто, спрятано, пока не востребовано, оказывает ученику в этом плане содействие (отсюда и возник термин «помогающее поведение»). Следует наибольшие усилия затрачивать на грамотное развитие положительных качеств личности, а не на искоренение дурных. Учителю необходимо быть чувствительным и восприимчивым по отношению к качествам ребенка, полностью принимать его и стараться понять, что он за человек, каковы его склонности, что он может и что не может, как предположительно он будет развиваться. Если учитель без всяких условий тепло и доброжелательно относится к ученику, радуется его успехам, избегает негативных оценок и упреков, то это сводит до минимума беспокойство и страхи ученика, его защитные реакции и обеспечивает полноценное развитие и самоактуализацию его личности (впрочем, и личности учителя также). Безусловно принимая учеников, педагог создает в классе особый психологический климат, когда каждый участник группы может открыто говорить о своих мыслях и чувствах, является самим собой (10, с.31–32). Иная, чем в традиционном обучении, роль учителя, иные взаимоотношения с учениками возможны на основе нового, измененного мышления педагога, которое обуславливается не столько совершенствованием умений и навыков, сколько перестройкой личностных установок и ценностей, принятием для себя иных принципов бытия.

Также заслуживает внимания идея К. Роджерса о значимом обучении. Он считает, что ученик должен обучаться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Учащийся может научиться чему-либо, лишь само-

обучаясь, поэтому самообучение (или значимое для ученика обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как в этот процесс вовлекаются и чувства, и отношения, и мысли, и действия учащегося. При таком обучении он становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, в чем и следует видеть главный смысл образования. Если же внутренний опыт не изменяется, механические когнитивные знания бесполезны и забываются, не играя никакой роли в жизни и не развивая ученика. Необходимо, чтобы учащийся предстал в роли активного участника образовательного процесса и взял на себя ответственность за решение тревожащих его проблем. Следовательно, задача (а может и назначение) учителя – предоставить ученикам все возможные средства и условия для самообучения. Сам же учитель – тоже средство обучения, поскольку ученики могут консультироваться у него, спорить с ним (10, с.32). Учитель выступает в роли консультанта, который создает комфортную атмосферу, дающую возможность ученику организовать свой внутренний мир и достигнуть целостности собственной личности.

Таким образом, гуманистические идеи К. Роджерса способствуют увеличению потенциала обучения.

Выводы и рекомендации данных психологических теорий личности в сущности являются основным содержанием личностно ориентированного обучения; эти психологические теории представляют перечень основных принципов, установок, позиций, принятие и соблюдение которых обеспечивает реализацию личностно ориентированного подхода в обучении.

ВКЛАД ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ В РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАН- НЫХ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ

Теоретической основой, методологической базой личностно ориентированного подхода к образованию являются не только ведущие идеи гуманистической психологии в целом и теория самоактуализации личности А. Маслоу, клиентоцентрированная терапия К. Роджерса в частности.

На наш взгляд, существенное влияние на развитие различных аспектов личностно ориентированного обучения оказывают и другие психологические концепции, авторами которых являются отечественные психологи.

Среди таковых следует прежде всего назвать работы Л.И. Божович о внутренних закономерностях становления психики ребенка, о ее «самодвижении», о качественном своеобразии возрастных этапов, о том, что в процессе развития создается собственный мир развития ребенка, который выступает для него в роли своеобразной достаточно автономной «внутренней среды» – подлинного источника и фактора его дальнейшего развития (2, с.28).

Широкую известность получила идея Л.С. Выготского о трансформации интерпсихологического (межсубъектного) общения в интрапсихологическое, обратив взоры педагогов и психологов к феноменам совместной деятельности (11).

С.Л. Рубинштейн предложил концепцию генерализации, согласно которой под влиянием внешней ситуации возникает актуальный мотив, «отклик», состояние личности – «черта характера в ее генезисе» (12), которая при повторении подобных ситуаций генерализируется, то есть становится общей, типичной для других сфер проявления личности.

Необходимость ориентации на личность обучающегося, понимания невозможности осуществления образовательных целей без ее участия и признания этого в качестве нормы педагогической деятельности убедительно доказана в фундаментальных исследованиях роли личностного фактора в обучении (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.) А.Н. Леонтьев определил специфику «личностного измерения» (6), полагая, что феномены развития человека можно «измерять» и в функциональном, и в личностном аспекте. Универсальной формой функционирования личности рассматривается деятельность.

Психологическая теория учебной деятельности В.В. Давыдова отражает стремление построить личностно развивающие ситуации в учебном процессе, обеспечить развивающее влияние на личность в обучении, выявить и обосновать механизмы становления личностных функций (3; 15). Широко известны системы развивающего обучения, основанные на глубинных закономерностях учебной деятельности и психического развития ребенка: теория «поэтапного формирования умственных действий» П.Я. Гальперина (14), система развивающего обучения Л.В. Занкова (5), методика «содержательной абстракции» В.В. Давыдова (4) и другие.

В заключение отметим, что в целом с позиций психологии концепция личностно ориентированного образования обогащается представлениями о структуре личности, о функциях личности в жизнедеятельности человека, о специфической природе личностного уровня человеческой психики, о смысловой сфере, о рефлексии и развитии рефлексивных способностей человека, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (Л.И. Анциферова, В.В. Давыдов, Г.А. Ковалев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.В. Столин и др.).

Таким образом, методологическая база личностно ориентированного обучения, понимаемая как теоретические и практические достижения в области психолого-педагогической науки, достаточно велика, что позволяет определить пути его успешной реализации на практике.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Назовите основные характеристики самоактуализирующихся людей. Какие из них вам наиболее близки или полностью совпадают с вашим мнением?
2. Почему так мало людей достигают самоактуализации в том смысле, как ее понимает А. Маслоу?

3. Сравните роджерсовскую концепцию полноценно функционирующего человека с вашими собственными мыслями о том, что лежит в основе психического здоровья?
4. В чем суть клиентоцентрированной терапии Карла Роджерса? Насколько применимы ее основные принципы и подходы в сфере образования?
5. Поясните термины «самоактуализация», «полноценно функционирующая личность», «терапевтический характер взаимодействия», «безусловное позитивное принятие себя и другого», «эмпатия», «конгруэнтность», «помогающее поведение».
6. Сравните точки зрения А. Маслоу и К. Роджерса на природу человека. В чем вы видите сходство и различие? Подтвердите ваш ответ иллюстрацией их позиции по основным положениям.
7. Назовите основные терапевтические условия для изменения, развития личности. От чего, на ваш взгляд, зависит успех взаимодействия участников образовательного процесса? Поясните свою точку зрения.
8. В чем суть феноменологической позиции К. Роджерса? Насколько она соответствует вашему собственному опыту, а именно: чувствуете ли вы, что живете в мире личных переживаний, ссылаетесь ли на этот субъективный мир переживаний при объяснении своего поведения или основываетесь на объективных факторах окружения?
9. Каковы основные положения концепции обучения К. Роджерса?
10. Охарактеризуйте концепции, разработанные отечественными психологами с точки зрения реализации личностно ориентированных аспектов обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики (Курс лекций). Часть 1. – М.– Воронеж, 1996.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
3. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
4. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические вопросы происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С. 47–52.
5. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983.
7. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М., 1997.
8. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография. – Москва–Тюмень, 1994.
9. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. – М., 1997.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М., 1994.

11. Рубцов В.В. Совместная деятельность или проблема генетической психологии // Психологический журнал. – Т.10. – 1989. – № 3.
12. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959.
13. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград, 1994.
14. Управляемое формирование психических процессов /Под ред. П.Я. Гальперина. – М., 1977.
15. Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и примечание) – СПб., 1997.

1.2. Личностно ориентированный образовательный процесс

Современная российская школа находится в сложном периоде поиска и обретения нового смысла своего существования, без постижения которого невозможно исполнение ее функций как ведущего института образования. Пожалуй, впервые в ее истории отмечается такой пристальный интерес многих учителей к различным педагогическим концепциям, потребность в теоретическом осмыслении, обосновании своей педагогической деятельности и осуществляемых преобразований.

Термины «личностно ориентированное образование», «личностно ориентированное обучение» и «личностно ориентированное воспитание» сегодня постоянно встречаются не только на страницах педагогических изданий, но и звучат в устах каждого учителя. Однако содержание, которое в них вкладывается, совершенно неоднозначно как на быденном, так и на научном уровне. Наиболее упрощенные представления складываются о личностно ориентированном образовании в сознании некоторых учителей как об определенной инновации, связанной прежде всего с изменением отношения к ученику, уважении его как личности, сотрудничестве с ним и т.д., затрагивающей лишь сферу взаимодействия, систему отношений и практически не отражающейся на других компонентах педагогического процесса.

Что касается научных представлений о личностно ориентированном образовании, то они тоже неоднозначны и зависят от того, в рамках какой науки и концепции оно рассматривается. (7, с.40-42)

Не акцентируя внимание на различиях, попытаемся обобщить и представить целостно основные идеи, отражающие сущность и специфику данного явления.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Появление новой, личностно ориентированной парадигмы образования связано не только с социально-экономическими изменениями, новыми потребностями общества, оно подготовлено всем хо-

дом развития культуры. В предыдущем параграфе раскрыта роль, которую сыграла в этом гуманистическая психология. Не меньшее значение для ее появления имели открытия в фундаментальных науках, которые привели к смене общенаучной парадигмы, представлений о законах развития природы и человека.

Жестко логизированная и детерминированная картина мира, рассматривающая все явления и события в строгой последовательности однонаправленных линейных связей, сменилась представлением о мире как взаимодействии сложных саморазвивающихся систем, существующих на разных уровнях и объединенных целым рядом нелинейных связей. Обнаружился вероятностный характер явлений, их неоднозначность и неопределенность. Как отмечает один из создателей синергетики И. Пригожин, одномерной, рациональной картине мира был противопоставлен мир спонтанный, хаотический, самоорганизующийся.

Понятие «самоорганизация» стало фундаментальной основой новой научной парадигмы, рассматривающей любой многомерный сложный объект как систему, находящуюся в неравновесном состоянии, развитие которой определяется не столько внешними факторами, сколько спонтанно возникающим внутри нее порядком и организацией из беспорядка и хаоса в результате процесса самоорганизации (4).

Идеи самоорганизации, саморазвития, самоопределения, самореализации и самоактуализации, провозглашенные синергетикой, гуманистической философией и психологией, оказались особенно востребованными в современной социокультурной ситуации, что определило появление новой парадигмы образования – личностно ориентированной, сущность которой заключается:

- ◆ в рассмотрении человека как сложной саморазвивающейся системы, в признании уникальности и неповторимости каждой личности и траектории ее развития, ее самоценности;
- ◆ в смещении целевых установок образования на создание условий и помощь в развитии и саморазвитии личности в целом, а не только ее информатизации. С точки зрения вероятностной модели мира, степень его освоения определяется не столько его познанием, сколько пониманием, то есть овладением смыслами. Целями и ценностями личностно ориентированного образования становятся не только и не столько «наукоучение», усвоение системы знаний и способов деятельности, результатом которого должно стать овладение миром, сколько понимание мира и самого себя, самоопределение в окружающем мире и культуре;
- ◆ в изменении позиции и места ребенка в образовательном процессе, который должен строиться в соответствии с его потребностями, интересами и возможностями, обеспечивать личностный смысл его деятельности, создавать пространство для проявления и развития этих потребностей, интересов, способностей.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Для того, чтобы осмыслить сущность личностно ориентированного образования, необходимо определить, что такое

образование вообще. В отечественной педагогике и сознании учителя утвердилось представление о нем, как о процессе и результате обучения. Сегодня образование рассматривается как процесс и результат целостного становления личности: физического, интеллектуального, духовного, осуществляемого посредством приобщения ее к культуре. Изначально, этимологически образование – воссоздание в себе образа человеческого, движение и возрастание к лучшему, высшему в человеке. Образованный человек носит в себе не только образ мира, но и творит свой собственный образ, созидает себя. Образование продолжается всю жизнь и не сводится к обучению. Оно позволяет человеку войти в мир своей и иной культур, услышать голоса представителей этих культур, прочувствовать их ценности, их понимание смысла жизни, прислушаться к собственному внутреннему голосу, осознать себя, смысл своего существования и определить свое место в культуре, а следовательно в жизни. Такова логика образования сегодня.

С этой точки зрения образовательный процесс – это целостный педагогический процесс, в котором и происходит образование. Процесс обучения – лишь одна из его составляющих, одно из средств образования человека. Другими, не менее важными являются воспитание как специально организованная внеучебная деятельность, а также самообразование, или просвещение.

Специфика личностно ориентированного обучения как одного из важнейших средств личностно ориентированного образования заключается прежде всего в том, что усваиваемые знания и способы деятельности являются не самоцелью, а средством, условием для реализации потребности человека «быть личностью» (А.В. Петровский), для «становления его субъектности» (Е.В. Бондаревская), для реализации «личностных функций» (В.В. Сериков), общего развития учащихся (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская).

Попытка отождествлять процессы личностно ориентированного образования и обучения связана, очевидно, с его (личностно ориентированным обучением) «культуросообразным, человекообразующим и жизнеобеспечивающим» характером, направленностью на реализацию прежде всего не дидактических, а воспитательных (образовательных) целей. (З, с.34)

ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществление личностно ориентированного образования предполагает прежде всего переосмысление его функций, определение наиболее приоритетных из них. Данными функциями являются:

- ◆ социализация личности,
- ◆ информатизация,
- ◆ развитие личности,
- ◆ приобщение к культуре, становление ребенка как человека культуры.

Если традиционное образование ориентировано прежде всего на две первые функции, то личностно ориентированное – акцентирует внимание на развитии личности и становлении ее как человека культуры, считает их смыслообразующими. Информатизация и социализация личности не перестают быть целями образования, но, как уже отмечалось, носят более функциональный характер: они значимы в той степени, в какой обеспечивают потребность личности в самореализации, раскрытии ее творческого потенциала и духовных начал, определяют ее отношение к миру и образуют ценностно-смысловое ядро мировоззрения.

Для того, чтобы полнее раскрыть сущность и специфику личностно ориентированного образования, необходимо рассматривать его в соотношении с феноменом «культуры».

Не вдаваясь глубоко в сущность этого многогранного явления, попробуем ответить на вопрос: осуществляет ли современная школа важнейшую социальную функцию образования – наследования, сохранения и развития культуры общества и отдельного человека посредством освоения культуры учащимися? С одной стороны, да – ведь школа обеспечивает усвоение учениками некоторой системы научных знаний, умений и навыков, образцов поведения, норм, которые являются продуктами культуры. С другой стороны, нет, как утверждают исследователи, занимающиеся проблемами философии образования.

Возможна ли вообще трансляция культуры? Каковы механизмы ее наследования, освоения учениками? Отвечая на эти вопросы, мы сегодня вновь открываем и осознаем то, что было предвосхищено русскими мыслителями на рубеже XIX–XX веков.

В. Розанов протестовал против эклектизма, который был свойственен содержанию школьного образования начала века, против обременения сознания, памяти учеников множеством ненужных сведений, схем всего действительного. (5) Он критикует универсальность современного ему образования, рассматривая его как попытку создать человека вне духа своей культуры, синтетически собранного из элементов всех цивилизаций. Настоящая культура предполагает способность любить, привязаться к чему-либо, преклониться и признать нечто высшим, ценным. Общее образование, по мнению В. Розанова, есть «ни в чем образование», так как в том виде, в каком оно осуществляется, чаще всего воспитывает пустую душу, носящую клочки всех времен, но ничего не любящую, остающуюся вне какой-либо из культур. Цель образования он видит в том, чтобы оно помогло человеку обрести личностный смысл знания, самоопределиться в культуре.

Созвучны данным мыслям идеи А. Белого (1), который связывает культуру прежде всего с ростом и развитием человеческой индивидуальности. Он разводит понятия «научное знание» и «образовательное знание», считает, что истинное знание есть знание смысла жизни, знание должного и ценного. Учебная информация, которую усваивает ученик, – это не всегда знание

образовательное. Кроме того, ценности, составляющие суть культуры, невозможно передать, транслировать. Как справедливо замечает В. Розанов, никакая передача словесных памятников «не только не усвоит их другому, но вообще не приближает другого к их пониманию» (5, с.14). Не передача опыта учителем и усвоение его учениками, а сотворение своего собственного – цель и смысл образования. Вхождение в культуру и самоопределение в ней – единственный механизм наследования культуры, который и призвано обеспечить личностно ориентированное образование.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТРАДИЦИОННОГО И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Характеризуя любой образовательный процесс, необходимо опираться на те его параметры, которые в наибольшей степени позволяют определить его сущность и специфику. Мы считаем, что в качестве таких параметров выступают прежде все-

го его цели, а также распределение позиционных ролей основных участников, определяющих способы их взаимодействия, характер их деятельности и обеспечивающих реализацию данных целей.

Традиционный образовательный процесс:

Цель образования – трансляция культуры (или, скорее, системы знаний, способов деятельности, норм и образцов поведения).

Личность ученика рассматривается в качестве объекта педагогического воздействия. Учитель выступает как основной источник знаний, носитель культуры, призванный «передать» ее ученикам (что в принципе невозможно).

Личностно ориентированный образовательный процесс:

Цель образования – обеспечить самоопределение и саморазвитие личности в культуре.

Ученик является субъектом педагогического взаимодействия. Учитель становится связующим звеном между культурой и учеником, помогает ему войти в мир культуры и самоопределиться в нем – то есть совершить те акты выбора и обретения личностного смысла, акты творчества, которые обеспечивают его имманентное духовное развитие.

Вместе с тем личностно ориентированный образовательный процесс возможен лишь при изменении всех компонентов целостной педагогической системы (см. схему на стр. 24).

К сожалению, в практике реализации личностно ориентированного образования наблюдаются попытки изменить лишь отдельные компоненты педагогической системы школы, чаще всего содержательный (посредством гуманитаризации образования) и операционно-деятельностный (внедрение новых технологий обучения и воспитания). Невнимание к другим элементам ведет к тому, что качественного преобразования педагогического процесса не происходит. Более того, отсутствие целостности, системности в его организации приводит к тому, что искажаются и фактически не осуществляются заданные цели и провозглашаемые ценности образования.

**Педагогическая система
(структурные компоненты)**



(результаты деятельности, критерии оценки эффективности педагогической системы)

Так, гуманитаризация, сводимая зачастую лишь к расширению доли гуманитарных предметов в структуре образования, не затрагивает его сущности – не происходит «очеловечивания» знаний, их ценностно-смысловой наполняемости, они не превращаются в инструмент духовного развития ребенка. Даже такой предмет, как литература, призванная, по выражению А. Твардовского быть «уроками нравственного прозренья личности», превращается в средство литературоведческого «натаскивания» школьников на основе аналитико-оценочной деятельности. Остается не реализована идея о синтезе науки и искусства как основы гармоничного, целостного духовного развития личности.

По-прежнему препятствием для осуществления личностно ориентированного образования является существующая система управления (организационные и психологические условия), неспособность администрации некоторых школ понять, что ее преобразование предполагает личностный подход не только к ученику, но и к учителю, учет его потребностей, интересов, способностей, создание условий для саморазвития и самоопределения.

Наконец, основной проблемой остается неадекватность провозглашаемых личностно ориентированным образованием целей реальным критериям оценки эффективности деятельности школы и каждого учителя, которые ориентируют их в основном на достижение учащимися высокого уровня обученности.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Обновление идеологии и содержания образования объективно требует его перевода на технологический уровень. Понятие

«педагогическая технология» появилось не столь давно в педагогическом

лексиконе. Его неоднозначное толкование связано с различными подходами к определению сущности данного явления. Можно выделить несколько таких подходов:

1) процессуальный – педагогическая технология рассматривается как способ построения педагогического процесса в определенной последовательности действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса,

2) инструментальный – как совокупность методов, приемов, средств обучения и воспитания,

3) личностный – как компонент педагогического мастерства учителя: умение проектировать и осуществлять педагогический процесс в определенной последовательности действий, процедур,

4) системный – как целостный образовательный процесс в учебном заведении: совокупность цели, содержания, средств и методов обучения и воспитания (адекватно понятию «педагогическая система»).

На наш взгляд, процессуальный подход наиболее точно отражает сущность данного феномена и распространяется на технологии разного уровня (от педагогических технологий, позволяющих выстроить целостный педагогический процесс, до тех, которые характеризуют системный способ построения отдельных элементов этого процесса: например, технология целеполагания).

Очевидно, что даже традиционный педагогический процесс с трудом поддается технологизации, так как в нем большую роль играет случайность, незапланированные неожиданности: учителю необходимо быстро реагировать на них, быть готовым к импровизации, ситуативным действиям. То есть любая педагогическая технология должна быть достаточно гибкой, предусматривающей различные варианты возникающих педагогических ситуаций и адекватные им способы реагирования.

Если целью личностно ориентированного обучения является прежде всего развитие личностных структур и свойств, то возможно ли построение соответствующих им технологий обучения? В чем их сущность и специфика? Какие технологии можно считать личностно ориентированными?

Отмечая неоднозначность ответов на эти вопросы, можно констатировать, что большинство исследователей уверены, что такие технологии существуют. Е.В. Бондаревская считает, что их основными характеристиками являются диалогичность, деятельностный творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения (2, с.17).

Построение технологий обучения, адекватных его личностной направленности, требует прежде всего изменения способов деятельности и общения, характера взаимодействия между его субъектами, в процессе которых про-

исходит самоутверждение личности, обретение личностного смысла данной деятельности, возникает потребность в саморазвитии. Думается, что нет необходимости сужать и ограничивать личностно ориентированные технологии обучения только теми, которые реализуют аффективную парадигму образования и ставят своей основной целью оказание содействия человеку в определении и коррекции отношения к самому себе, окружающему миру, другим людям. (6, с.21) По мнению В.В. Серикова, основным критерием отнесения технологии к личностно ориентированным является ее способность создавать «личностно утверждающую ситуацию» (7, с.12), а она может возникать и в процессе достижения учениками когнитивных целей.

Сравним логику и структуру деятельности учителя и учащихся в традиционном и личностно ориентированном обучении.

Традиционное обучение



1. Ученик не является субъектом деятельности, разрушена ее целостность, слаба мотивация, личностный смысл учения, они определяются чаще всего не самой деятельностью, а внешними воздействиями.

2. Учитель выступает как информатор, транслятор культуры, основной способ управления – авторитарный, основанный на принуждении и стимулировании деятельности ученика с помощью оценки и отметки.

3. Основная задача обучения – усвоение и воспроизведение учащимися переданной им информации, способов деятельности.

Личностно ориентированное обучение



1. Ученик становится субъектом деятельности, осуществляет ее целостно на всех этапах, осознает процесс учения и управляет им.

2. Учитель становится координатором, организатором деятельности учеников, в процессе которой учит его осуществлять целеполагание, овладевать способами и приемами учебной деятельности, формирует критерии и навыки самоанализа.

3. Основная задача обучения – обеспечение самоопределения личности в культуре, открытие учащимися новых знаний и способов деятельности, перевод ученика в режим саморазвития.

Безусловно, мы не сводим к данной характеристике сущность личностно ориентированных технологий обучения, но она позволяет определить то основное, что обеспечивает субъектную позицию ученика, создает «личностно утверждающую ситуацию», без чего ни одна технология не может считаться личностно ориентированной.

Попытка каким-либо образом классифицировать личностно ориентированные технологии не предпринималась в связи со сложностью и неопределенностью проблемы. Условно можно выделить 3 группы данных технологий на основе преобладающих целевых установок:

а) ценностно-ориентирующие – направленные прежде всего на развитие самосознания личности, ее экзистенциальное самоопределение (такие, как тренинг, дискуссия), которые используются, в основном, в гуманитарном образовании (литература, граждановедение, психология),

б) адаптивные технологии, цель которых – «приспособление» обучения к индивидуальным возможностям, потребностям и интересам ребенка, развитие данных свойств, создание психологически комфортных условий, обеспечивающих самоутверждение и самореализацию ученика в учебной деятельности (технологии индивидуализации и дифференциации обучения, технология адаптивного обучения и другие),

в) технологии развивающего обучения – направленные на общее развитие учащихся и интеллектуальное как его основы. Необходимо отметить, что само понятие «развивающее обучение» еще недостаточно осмыслено и определено, среди данных технологий преобладают интеллектуально развивающие, слабо разработаны и редко применяются на практике технологии развития других свойств личности (например, ее эмоциональной и духовной сферы).

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анализируя практический опыт реализации личностно ориентированного подхода к обучению в современной школе, необходимо обратить внимание на чрезмерное увлечение педагогов технологизацией

без соответствующего осмысления и понимания самой его сущности, коренной перестройки своего педагогического сознания, построения личностно ориентированной индивидуальной профессиональной концепции и определения своей позиции. В школе продолжает преобладать установка учителя прежде всего на усвоение учениками знаний, умений, навыков, которая сводит на нет использование личностно ориентированных технологий обучения, искажает их сущность. Они становятся в руках такого учителя лишь инструментом еще большего подавления и закрепощения личности, интенсификации учебного процесса и перегрузки школьников.

Освоение современных педагогических технологий учителем возможно лишь на основе глубокого теоретического осмысления им проблем образова-

ния, формирования гуманистической педагогической позиции. Необходимо обратить внимание педагогического образования и самого учителя на развитии тех его личностных структур, которые касаются интуитивной, творческой стороны его деятельности. Бесперспективны попытки выстроить такие технологии обучения, которые позволили бы сделать педагогический процесс эффективным независимо от личности педагога и уменьшить влияние его личностных особенностей на данный процесс. Способность к импровизации и озарению, созданию для учеников эмоционально-интеллектуального поля напряжения, в котором происходит проживание и осознание ими бытия, не заменишь никакими технологиями. В первую очередь это требует изменения сознания и мировоззрения учителя, разрушения его механистичности, однолинейности, ориентации лишь на предметный мир.

Между тем анализ преобладающего типа самоопределения учителя в педагогической деятельности показывает, что оно направлено прежде всего на решение конкретных практических проблем, в то время, как он не ориентирован в своей деятельности и не готов к самоопределению культурно-ценностного типа, то есть самоопределению в культуре и экзистенциальном пространстве (к решению проблем концептуальных, мировоззренческих, смысло- и ценностнообразующих). Очевидно, что внимание педагогического образования сегодня должно быть сосредоточено не только на информационно-теоретическом и технологическом компонентах педагогической подготовки и повышения квалификации, но и на становлении мотивационно-ценностных, мировоззренческих структур личности учителя.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Каковы основные причины и источники появления личностно ориентированной парадигмы образования?
2. Дайте сравнительный анализ традиционной и современной трактовки понятия «образование».
3. В чем заключается специфика личностно ориентированного обучения?
4. Охарактеризуйте основные функции личностно ориентированного образования?
5. При каких условиях образование становится основным средством сохранения и развития культуры?
6. Что такое гуманитаризация образования?
7. Чем, на ваш взгляд, отличаются понятия «метод» и «технология» обучения?
8. Какие педагогические технологии можно назвать личностно ориентированными?
9. Определите основные условия построения личностно ориентированного образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белый А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4, с.11–17.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4, с.29–36.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986.
5. Розанов В. Сумерки просвещения. – М., 1991.
6. Селевко Г.К. Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6, с.3–42.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

1.3. Дифференциация обучения как педагогическая проблема

Осуществление личностно ориентированного подхода к образованию сделало насущной потребностью обращение современной школы к давно известной идее дифференциации обучения, к разработке новых технологий ее реализации. Признавая право каждого человека быть индивидуальностью, а следовательно, иметь свой неповторимый путь развития, школа должна обеспечить ребенку возможность идти своим путем в процессе обучения. Как это сделать? Как построить образовательный процесс, удовлетворяющий возможности и потребности каждого ребенка? Решение этой проблемы во многом зависит от определения приоритетов в выборе форм и способов осуществления дифференциации обучения.

СУЩНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Понятие «дифференциация», как правило, рассматривается в единстве с понятием «индивидуализация», и это не случай-

но. Существуют разные точки зрения на характер их взаимосвязи:

- ◆ дифференциация отождествляется с индивидуализацией (1, с.4-6);
- ◆ дифференциация включает в себя индивидуализацию как частный случай (внутренняя дифференциация) (см.8, с.7);
- ◆ дифференциация рассматривается как средство индивидуализации обучения (8, 10).

Безусловно, последнее определение наиболее точно объясняет соотношение данных понятий, указывает как на их общность, неразрывность, так

и на специфику. Индивидуализация обучения определяет сущность, целевую направленность дифференциации.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся, который проявляется прежде всего в выборе соответствующих данным особенностям форм и методов обучения.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ – это разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных особенностей для отдельного обучения. При этом важно отметить, что эти группы могут быть как стабильными, так и относительно стабильными, а отдельное обучение как постоянным, так и временным.

Несмотря на интенсивную разработку теоретических основ дифференциации в отечественной дидактике, она практически не исследовалась на уровне организационном, а также на уровне создания конкретных педагогических технологий до конца 80-х – начала 90-х годов. Причины этого заключались как в социально-экономических условиях, так и определяемых ими принципах построения системы образования, его целях и ценностях.

БОРЬБА ДВУХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В системе образования любой страны существуют две объективные тенденции.

Первая заключается в обеспечении равных образовательных возможностей для каждого человека, которое достигается общедоступностью образования, общностью целей и задач, содержания обучения, принципов организации учебно-воспитательного процесса, что выражается в требовании единства школы.

Вторая тенденция связана с потребностью личности в признании и учете ее индивидуальных особенностей и потребностей и проявляется в конкретизации целей и задач, содержания и способов организации образовательного процесса на основе данных особенностей, то есть требует разнообразия, вариативности, которая обеспечивается дифференциацией обучения.

Борьба этих двух тенденций прослеживается на протяжении всей истории образования XX века, и приоритет той или иной из них определяется как социально-экономическими условиями, так и преобладающими образовательными установками и концепциями.

Советская система образования строилась преимущественно на принципе единообразия, обеспечивающем, с одной стороны, социальное равенство, с другой – реальные цели и задачи воспитания хорошего исполнителя – «среднего» ученика и «среднего» работника, который в любом случае находил свою социальную и профессиональную нишу. Вместе с тем нельзя недооценивать те преимущества, которые давала реализация этого принципа. По мнению председателя правления Международной Соросовской образовательной программы профессора В.Н. Сойфера, именно единообразие советской школы обеспечило высокий по всей стране уровень образования на основе разработки единых первоклассных программ, учебников и методических пособий, обязательных для исполнения по всей стране (6, с.8).

В то же время установка учить всех одинаково привела к тому, что школа, упорно борясь с неуспеваемостью, ориентировалась лишь на среднего ученика. Культ единообразия, дисциплины и порядка на долгие годы замораживал развитие самобытных, способных детей, изгонял из школы подлинный интерес к знаниям, снижал престиж труда и таланта. Из сферы внимания учителя практически выпадали сильные ученики, одаренные дети, а также слабые, неуспевающие, тем более, что введение обязательного среднего образования приводило к фальсификации результатов обучения, развращало учеников, не желающих учиться, но прекрасно понимающих, что аттестат о среднем образовании им обеспечен. Естественно, что в этих условиях индивидуализация и дифференциация лишь провозглашались, но реально не осуществлялись и были не востребованы.

Вторая тенденция наиболее отчетливо проявляется в американской системе образования и начинает определять развитие современной российской школы. Отмечая ее несомненное позитивное значение, заключающееся в гуманизации педагогического процесса, его личностной направленности, необходимо учитывать те проблемы и недостатки, которые возникают при ее реализации. Американские педагоги бьют тревогу по поводу снижения общего уровня образования в условиях свободного выбора предметов, отсутствия государственных стандартов образования. По их мнению, американская система образования плодит специалистов, подобных флюсу или корявому дереву, вытянутому в одном направлении, но недоразвитому и усеченному в других. (6, 7)

Безусловно, все это не снижает роли и значения дифференциации как средства индивидуализации обучения, но предполагает взвешенный, сбалансированный подход к реализации данных тенденций при разработке и организации дифференцированного обучения, выборе форм и способов его осуществления в конкретных условиях российской школы. Бесспорно лишь одно – возврата к единообразию в современной социокультурной ситуации быть не может. Потребность в дифференциации обусловлена также объективными причинами, связанными с изменением образовательной политики в условиях непрекращающегося увеличения объема знаний (информационный взрыв). Ориентация школы на то, чтобы «учить всех всему», изжила себя. Стремление авторов программ безмерно увеличивать объем и сложность учебного материала ведет к недопустимой перегрузке учащихся. Становится очевидным, что сегодня школа должна определить чему, в каком объеме, на каком уровне сложности и какими способами она должна учить каждого конкретного ученика, при этом обеспечивая право личности на полноценное, качественное образование.

ФОРМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ. АНАЛИЗ ИХ ЭФ- ФЕКТИВНОСТИ

В педагогической теории и практике наметились следующие основные формы реализации дифференциации обучения:

ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

осуществляется в классе, не однородном по составу,
без выделения стабильных групп

Дифференцированный
подход

Уровневая дифференциация

1. Уровень общеобразовательной обязательной подготовки.
2. Уровни повышенной подготовки.

ВНЕШНЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

с выделением стабильных групп, классов для отдельного обучения

элективная
(гибкая)

Свободный набор предметов
на базе инвариантного ядра

селективная
(жесткая)

Профильные
классы

Классы с разным уровнем
овладения программным
материалом, но не ниже
госминимума.

В массовой практике российской школы до последних лет преобладала внутренняя дифференциация, но лишь в одной ее форме – дифференцированного подхода как средства учета индивидуальных особенностей учащихся. Обучение велось в гетерогенных (разнородных) классах, и дифференциация должна была осуществляться посредством:

- ◆ вариативности темпа изучения материала;
- ◆ дифференциации заданий;
- ◆ выбора различных видов деятельности;
- ◆ определения характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

При этом результатом обучения должно было стать овладение учащимися программным материалом на одном и том же уровне. В отсутствии системного, технологичного подхода к реализации данной идеи, а также других причин (в том числе резкого увеличения объема программного материала и, следовательно, сокращения времени на его изучение) данный путь дифференциации не оправдал себя и практически оказался неосуществимым. Учитель был вынужден тратить большую часть времени на учеников, которые в силу своих индивидуальных особенностей не могли достигнуть означенного уровня усвоения учебного материала. Вместе с тем ориентация

на достижение всеми «среднего» уровня сдерживала развитие способных учащихся и достижение ими уровня повышенной подготовки.

В условиях гуманизации и демократизации педагогического процесса в современной школе был сделан решительный поворот в сторону внешней дифференциации: открытия практически во всех школах профильных классов, классов с углубленным изучением цикла предметов, интенсивного или ускоренного развития, а также классов выравнивания, поддержки, компенсации для детей с низким уровнем обучаемости, то есть гомогенных (однородных) классов.

Выделение стабильных групп проводится по двум основаниям:

- а) интересам, склонностям, профессиональным намерениям учащихся;
- б) уровню их обучаемости и познавательным возможностям.

Что касается первого основания, то оно не вызывает возражения у большинства теоретиков и практиков при условии, что профильные классы создаются для учащихся старшего школьного возраста, когда данные интересы и склонности определились.

Более негативное отношение у большей части родителей и педагогов сложилось к созданию гомогенных классов на основе уровня обучаемости и умственного развития учащихся, которые стали сегодня массовым явлением. Анализ отечественной теоретической литературы по проблеме дифференциации показывает, что к делению учащихся подобным образом педагоги и психологи всегда относились осторожно, отмечая, что:

- ◆ существуют индивидуальные различия в характере мышления детей как по времени его интенсивного развития (у одних раньше, у других позже), так и по типу мышления (образное и абстрактно-логическое), которые не учитываются при выделении групп (5, с.86-87);
- ◆ распределение детей на основании школьной зрелости фатально предопределяет развитие ребенка именно в тот момент, когда только и должно начаться его целенаправленное умственное развитие;
- ◆ разделение детей на классы по уровню умственного развития и обучаемости проводится практически в отсутствии объективной комплексной психолого-педагогической диагностики, в результате чего основанием дифференциации служит степень способности учащихся усваивать школьную программу без глубокого анализа причин данного явления;
- ◆ уровень готовности детей к обучению чаще всего зависит от предыдущих педагогических усилий учителя и родителей, социокультурной среды, в которой рос и развивался ребенок, и не всегда отражает его потенциальные возможности, что может привести к социальной сегрегации (на что всегда указывала советская педагогика, критикуя реализацию данного подхода в зарубежной школе).

Известно, что и в современной зарубежной школе наметилась тенденция к резкому сокращению гомогенных классов и ликвидации разветвления на потоки (8, с.46). К сожалению, российская школа не учитывает тех ошибок, которые она могла бы избежать при более полном изучении и анализе чужого опыта.

На чем же основано «пристрастие» многих педагогических коллективов и педагогов к данной форме дифференциации? Сторонники гомогенных классов утверждают, что:

- ◆ обучение в данных классах психологически комфортно для слабых учеников, так как рядом с сильными учениками они особенно остро ощущают свою слабость;
- ◆ создается больше возможностей для работы сильных учеников в соответствующем их темпу усвоения режиме и на более высоком уровне усвоения;
- ◆ для слабых учеников обеспечивается возможность усвоения учебного материала в темпе, соответствующем индивидуальным особенностям данных учеников на основе усиления помощи учителя, психолого-педагогической коррекции.

Анализ педагогической практики показывает, что ни одна из данных позиций не реализуется полноценно:

- ◆ обучение в гомогенных классах создает еще больший дискомфорт для слабых учеников и их родителей, формируя комплекс неполноценности у тех и других и определяя их низкий социальный статус, что побуждает родителей любой ценой, специальной подготовкой и натаскиванием ребенка добиться обучения в классе более высокого уровня;
- ◆ классы ускоренного, интенсивного развития, безусловно, обеспечивают для сильных учеников более глубокое усвоение учебного материала и высокий темп продвижения, но создают психологические и этические проблемы: у детей формируется чувство превосходства по отношению к другим классам, индивидуализм и соперничество, оценка человека лишь по его достижениям в обучении, что влияет как на психологический климат в школе и классе, так и на нравственное развитие каждого учащегося. Кроме того, стремление родителей определить своих детей именно в такой класс приводит к тому, что он практически оказывается далеко не однородным, а установка на внутреннюю дифференциацию у учителей такого класса отсутствует;
- ◆ не решаются задачи, изначально заложенные в основу создания классов коррекции, поддержки, компенсации. Первоначально они рассчитывались на начальный период обучения и должны были подготовить детей к переводу в обычный класс, но практически

своему предназначению не соответствуют и превратились в классы для детей с задержками умственного развития (8, с.41). Причины этого кроются не только в том, что в них попадает часть детей с отклонениями в развитии, но, скорее, в несовершенстве методов обучения, отсутствии у учителей установки на развитие таких детей, изучение их потенциальных возможностей, зоны ближайшего развития, а также в отсутствии развивающей среды, ориентиров, образцов для подражания и достижения, которые всегда есть в гетерогенных классах, в осознании учениками своей неполноценности и, как следствие всего этого, – снижении мотивации к учению. В результате данные классы сегодня практически превратились в своеобразные «социальные отстойники», обеспечивая обучение детей на минимально допустимом уровне или даже ниже минимального.

Итак, единственным преимуществом внешней дифференциации по уровню обучаемости является, на наш взгляд, возможность учителя работать с наименьшими усилиями, не занимаясь внутренней дифференциацией. Данная форма дифференциации недостаточно эффективна, недемократична и поэтому бесперспективна по двум основным причинам:

а) она перекрывает путь ребенку к достижению более высокого уровня обученности, развитию его потенциальных возможностей, о чем в свое время предупреждал Л.В. Занков и его сотрудники, утверждая, что возможности развития крайне индивидуальны и для полноценного развития ребенка необходимо обучение в таком классе, который состоял бы из разных индивидуальностей (2, с.173-174);

б) она играет крайне негативную роль в дальнейшем социальном расстройении общества, так как разделение детей практически происходит не по интеллектуальному, а по социальному признаку и зависит от стартовых возможностей родителей.

Данная форма дифференциации имеет право на существование лишь при условии сочетания селективной и элективной ее форм, создания условий для развития и самоутверждения каждого ребенка как в учебной, так и в альтернативных ей сферах деятельности, подобно тому, как это делается в адаптивной школе Е.А. Ямбурга (9). К сожалению, пока данная модель является не нормой, а скорее исключением из правила.

Итак, анализ реальных возможностей различных форм дифференциации детей по уровню их обучаемости и умственного развития показывает, что ни дифференцированный подход, ни создание однородных классов не решает полностью тех задач, которые стоят перед современной школой как адаптивной педагогической системой. На наш взгляд, такой формой может стать внутренняя дифференциация, осуществляемая на основе разноуровневого обучения в гетерогенном классе, позволяющего создать условия для включения каждого ученика в деятельность в соответствии с его зоной

ближайшего развития. Данная идея обретает свою реальность в связи с разработкой различных технологий уровневого обучения (4), одна из которых будет представлена в следующем разделе пособия.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Раскройте смысл понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения.
2. Почему дифференциация обучения является одним из важнейших путей реализации личностно ориентированного обучения?
3. Каковы основные формы дифференциации обучения?
4. В чем заключаются достоинства и недостатки внешней дифференциации обучения? Определите свое отношение к данной форме дифференциации.
5. Каковы возможности внутренней дифференциации обучения и проблемы, возникающие при ее осуществлении?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Голант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе //Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы научного симпозиума в Тарту 13–14 октября 1969 г. – Тарту, 1970.
2. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. – М., 1973.
3. Монахов В.М., Орлова В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе //Советская педагогика. – 1990.– № 8, с. 42-51.
4. Селевко Г.К. Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. – 1996.– № 6, с.31–42.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников.– М., 1995.
6. Сойфер В.Н. Международная Соросовская программа образования. Часть 1. История создания и первые шаги деятельности // Соросовский образовательный журнал. – 1995.– № 1, с. 7.
7. Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонсона. – М., 1991.
8. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
9. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. – М., 1996.

Раздел 2. Адаптивные педагогические модели

2.1. Технология полного усвоения

ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Среди технологий, обеспечивающих повышение эффективности и гарантированное достижение учащимися запланированных результатов обучения, особое место занимает технология полного усвоения, в основе которой лежат идеи американских психологов Дж. Кэррола и Б. Блума. Гуманистическая направленность данных идей обусловлена стремлением максимально оптимизировать условия обучения, адаптировать их к индивидуальным особенностям учащихся (прежде всего к темпу учения), создать условия для успешного обучения каждого школьника.

ЦЕЛЬ технологии – обеспечить достижение достаточно высоких результатов (уровней обученности) каждым учеником.

Убежденность в способности практически каждого школьника освоить учебный материал на достаточно высоком уровне основана на исследованиях Б. Блума, который доказал, что только 5% детей не в состоянии достигнуть данного уровня даже при больших затратах времени. (1, с.53) По данным российских психологов (2, с.19), таких детей 15–16%. Вместе с тем, реальные результаты, которые демонстрируют ученики массовой школы, доказывают, что они далеко не реализуют в процессе обучения свои потенциальные возможности.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ

Эффективность построения обучения по модели полного усвоения предполагает четкое фиксирование результатов, которых должны достигнуть ученики, а следовательно, понимание учителем и самими учащимися, что такое «полное усвоение». Вспомним, как происходит процесс усвоения.

Этапы усвоения

1. Восприятие учебного материала, результатом которого становится формирование представлений учащихся об изучаемом предмете или явлении.

2. Осмысление, проникновение в сущность познаваемого (посредством сравнения, сопоставления, анализа, абстрагирования и других мыслительных действий).

3. Обобщение и систематизация.
4. Запоминание.
5. Применение знаний, оперирование ими, освоение способов практической деятельности.

УРОВНИ УСВОЕНИЯ

Однако процесс усвоения протекает не всегда в данной последовательности, зачастую учащиеся пропускают какие-либо этапы или останавливаются на более ранних, не достигая полного усвоения. В результате можно выстроить определенную последовательность уровней усвоения:

1. Оpozнание, различение – фиксирует наличие представлений о данном явлении или предмете, умение выделять его из ряда других.
2. Запоминание, неосмысленное воспроизведение изученного – свидетельствует о том, что этап осмысления пропущен.
3. Понимание, осмысленное воспроизведение изученного – проявляется в способности интерпретировать (объяснять, преобразовывать материал, излагать его сущность).
4. Применение знаний в стандартных ситуациях – действия по образцу, решение типовых задач.
5. Перенос знаний и способов деятельности в новую ситуацию, для решения новых задач – поисковые действия (варьирование, видоизменение, модификация, оценивание, комбинирование, перегруппировка, прогнозирование и т.д.).

Первые 4 уровня являются репродуктивными, так как требуют лишь осмысления и воспроизведения информации и способов деятельности, 5 – творческий, продуктивный.

Безусловно, что учитель устанавливает, какой материал и на каком уровне должен быть усвоен учениками. С этой целью точно определяется эталон (критерий) полного усвоения по курсу (разделу, теме). Данный эталон представлен в виде системы учебных целей, сформулированных таким образом, чтобы четко обозначить обязательные для всех результаты обучения.

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Необходимо отметить, что целеполагание является одним из самых слабых компонентов в структуре деятельности учителя, и во многом именно с неопределенностью, расплывчатостью и общим характером целей связана низкая эффективность обучения. Попробуем рассмотреть наиболее типичные способы постановки целей обучения учителем и оценить их эффективность с помощью знаков «+» и «-».

№	Типичные способы постановки целей	Оценка их эффективности
1	Определение целей через изучаемое содержание: «изучить явление...», «изучить теорему...».	– не является инструментальным, не ясен результат.
2	Определение целей через деятельность учителя: «ознакомить с...», «объяснить...», «рассказать о...».	– сосредоточивает внимание учителя на своих действиях, не определен результат.
3	Постановка целей через деятельность учащихся: «решение задач...», «выполнение упражнений...».	– акцентирует внимание на внешней стороне деятельности, не обозначены ее следствия – изменения в развитии ученика.
4	Постановка цели через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащихся: «формировать умение...», «развивать познавательную самостоятельность...», «воспитывать...».	+ на уровне обобщенных целей обучения, – на уровне целей конкретного урока, темы необходимо уточнение, указание результатов.
5	Постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях учеников – знает: – конкретные факты – правила – понятия – понимает... и интерпретирует... – умеет выполнять... – применяет правило для...	+ наиболее инструментальный способ постановки целей, позволяющий определить эталон усвоения.

Итак, технология полного усвоения предполагает формирование эталона полного усвоения посредством определения целей через результаты обучения, выраженные в конкретных действиях учеников. Б. Блумом и его последователями разработана система целей обучения в когнитивной (познавательной) и аффективной (эмоционально-ценностной) области. Первая из них включает цели, традиционно рассматриваемые в российской педагогике как обучающие и интеллектуально-развивающие, вторая – воспитательные.

КАТЕГОРИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОГНИТИВНОЙ ОБЛАСТИ (Б. БЛУМ)*

№	Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
1	Знание – запоминание и воспроизведение изученного материала	<p>Ученик</p> <p>знает употребляемые термины, знает конкретные факты, знает методы и процедуры, знает основные понятия, знает правила и принципы.</p>
2	<p>Понимание – преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую;</p> <p>– интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение);</p> <p>– предположение о дальнейшем ходе явлений, событий.</p>	<p>Ученик</p> <p>понимает факты, правила и принципы, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, преобразует словесный материал в математические выражения.</p>
3	Применение – умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях.	<p>Ученик</p> <p>применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры, использует понятия и принципы в новых ситуациях.</p>
4	Анализ – умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура.	<p>Ученик</p> <p>выделяет скрытые (неявные) предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.</p>
5	Синтез – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной.	<p>Ученик</p> <p>пишет небольшое творческое сочинение, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.</p>

* См. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989, с. 22-26.

№	Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
6	Оценка – умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных) для конкретной цели.	<p>Ученик</p> <p>оценивает логику построения материала в виде письменного текста, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев, оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев качества.</p>

КАТЕГОРИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В АФФЕКТИВНОЙ ОБЛАСТИ

№	Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
1	<p>Восприятие</p> <p>Готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления.</p> <p>Субкатегории: 1.1 осознание, 1.2 готовность или желание воспринимать и 1.3 избирательное – произвольное внимание</p>	<p>Ученик</p> <p>проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих, проявляет восприимчивость к потребностям и проблемам других людей, проблемам общественной жизни</p>
2	<p>Реагирование</p> <p>Способность откликаться на то или иное явление или внешний стимул, проявление интереса к предмету, явлению или деятельности.</p> <p>Субкатегории: 2.1 подчиненный отклик, 2.2 добровольный отклик, 2.3 удовлетворение от реагирования</p>	<p>Ученик</p> <p>выполняет заданную учителем работу, подчиняется правилам поведения, участвует в обсуждении вопросов, добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебному предмету</p>

№	Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
3	<p>Усвоение ценностной ориентации</p> <p>Уровни усвоения ценностных ориентаций (отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности): 3.1 принятие ценностной ориентации, 3.2 предпочтение ценностной ориентации и 3.3 приверженность, убежденность</p>	<p>Ученик</p> <p>целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность, отстаивая те или иные ценности, идеалы</p>
4	<p>Организация ценностных ориентаций</p> <p>Осмысление и соединение различных ценностных ориентаций и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых: 4.1 осмысление своего отношения, 4.2 организация системы ценностей</p>	<p>Ученик</p> <p>принимает на себя ответственность за свои действия, понимает свои возможности и ограничения, строит жизненные планы в соответствии с собственными способностями, интересами и убеждениями</p>
5	<p>Распространение ценностной ориентации на деятельность</p> <p>Ценности устойчиво определяют поведение индивида, определяют его мировоззрение и стиль жизни: 5.1 обобщенная установка и 5.2 распространение ценностных ориентаций на деятельность</p>	<p>Ученик</p> <p>проявляет стремление к сотрудничеству в групповой работе, проявляет готовность к изменению своих суждений в свете убедительных аргументов (полное усвоение), формулирует устойчивое и последовательное жизненное кредо</p>

Как видим, таксономия учебных целей в аффективной области практически отражает и задает постепенное продвижение уровня воспитанности учащихся, позволяет более четко определить воспитательные цели обучения, которые формулируются учителями довольно абстрактно и формально. Вместе с тем необходимо признать некоторую неопределенность при формировании эталонов в данной сфере, а также в области творческой мыслительной деятельности, так как они определяют и отражают внутренние процессы личностного развития и трудно объективируются, представляются в виде образцов деятельности.

Кстати, сама технология полного усвоения практически ориентирует учителя и учащихся только на достижение когнитивных целей и прежде всего репродуктивных, которые поддаются более четкому описанию и достижение которых можно точно проверить.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ЦИКЛА

Весь учебный материал разбивается на отдельные разделы (учебные единицы), а весь процесс обучения на отдельные обучающие эпизоды, циклы, по каждому из которых определяется эталон полного усвоения. В соответствии с данным эталоном разрабатываются проверочные тестовые задания, позволяющие убедиться в достижении намеченных целей, а также коррекционные учебные материалы, которые дают возможность ученику дополнительно проработать неусвоенный материал и предлагают альтернативные, подходящие для него способы работы.

Обучающий цикл по модели полного усвоения выглядит следующим образом:

1. Ознакомление детей с учебными целями и организация принятия ими эталона полного усвоения. Учителю необходимо продумать способы и приемы включения детей в целеполагание: это могут быть соответствующие записи на доске и в тетради (таблица), предъявление учащимся образца теста или сертификата с перечнем тех требований, которым должны соответствовать их знания и умения, обеспечивающие получение данного сертификата после усвоения определенного раздела курса. Самое главное, чтобы цели обучения были не только поняты учениками, но и стали их собственными целями деятельности.

2. Ознакомление класса с общим планом обучения по данному разделу. Ученики должны хорошо представлять, как они будут учиться, когда и как будут проводиться промежуточные и итоговые проверочные работы. Им сообщается о том, что каждый из них должен и может достигнуть полного усвоения темы и получить высокую оценку, что эта оценка определяется не в сравнении с достижениями других учеников, а заранее определенным эталоном. Основным условием обучения является отсутствие промежуточных оценок, кроме оценки «усвоил» – «не усвоил», и выставление балльной отметки только после полного усвоения данного учебного материала.

3. Организация восприятия и усвоения учебного материала – проводится обычным традиционным способом в соответствии с основными этапами процесса усвоения.

4. Проведение текущей промежуточной проверки, которая позволяет выявить уровень усвоения каждым учащимся учебного материала, разделить класс на тех, кто усвоил раздел, и тех, с кем необходима коррекционная работа, определить характер этой работы.

5. Организация коррективных обучающих процедур с учениками, не достигшими полного усвоения. Практически на этом этапе осуществляется дифференциация и индивидуализация обучения – применяется работа в ма-

лых группах, индивидуальные занятия с учениками: для тех, кто не понял учебный материал – его повторное объяснение, проработка с помощью других методов, для тех, кто не научился его практически применять – система дополнительных заданий и т.д. Для тех, кто усвоил материал полностью – происходит или углубление, расширение знаний, или они привлекаются к помощи другим ученикам, организуется взаимообучение. Корректировка завершается диагностикой, после которой возможна вновь дополнительная работа с теми, кто в ней нуждается.

6. Проведение итоговой диагностики и фиксирование достижения всеми учениками полного усвоения учебной единицы. Только после этого класс переходит к новому обучающему циклу.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ

Исследования результативности технологии полного усвоения, проведенные в различных странах, показали ее высокую

эффективность, позитивное влияние на познавательную и эмоциональную сферу учащихся. (3)

Вместе с тем, выявлены некоторые проблемы, возникающие в процессе ее реализации:

- ◆ не весь учебный материал может быть изучен с помощью данной технологии (например, материал проблемного, исследовательского характера), а следовательно, она не гарантирует высший (творческий) уровень усвоения учебного материала каждым учащимся;
- ◆ не ясно, где взять дополнительное время для корректирующих процедур в условиях все более усложняющихся программ и увеличения объема изучаемого материала. Здесь возможно только два варианта: или увеличение времени обучения (что нереально), или сокращение объема изучаемого содержания (на необходимость чего постоянно указывается, но не осуществляется).

Наконец, технология полного усвоения нацелена прежде всего на усвоение учениками системы знаний и стереотипных способов деятельности, и в этом смысле ее вряд ли можно отнести к развивающим технологиям. Вместе с тем она изменяет позицию ученика в процессе обучения, обеспечивает осознанность, целостность его деятельности, включенность во все ее этапы (планирование, реализация, анализ результатов), делает процесс обучения более комфортным для ученика, адаптивным. Все это приближает ее к личностно ориентированным моделям образовательного процесса, построение и реализация которых сегодня невозможна без знания и понимания учителем сущности технологии полного усвоения.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. В чем заключается основная цель технологии полного усвоения?
2. Охарактеризуйте уровни усвоения учебного материала и определите их зависимость от протекания процесса усвоения.
3. Какой из способов постановки учебных целей можно считать наиболее инструментальным и эффективным? Почему?
4. Перечислите последовательность определения целей обучения в когнитивной области.
5. Какие требования предъявляет к оценке результатов обучения технология полного усвоения?
6. Назовите основные этапы обучения по модели полного усвоения.
7. Оцените степень эффективности данной технологии и возможности ее применения в современной школе.
8. В чем заключается личностно ориентированная направленность технологии полного усвоения?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989.
2. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991.
3. Эллис А., Фоутс Дж. Педагогические инновации. – М., 1993, с.70–75.

2.2. Технология разноуровневого обучения

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

В любом учебно-воспитательном процессе учитель имеет дело с индивидуальностями, характеризующимися различными склонностями, способностями, интересами, возможностями, потребностями и мотивами, особенностями темперамента, свойствами мышления и памяти, эмоциональной сферой, способностями к научению и прочими особенностями.

Образовательная система, предоставляющая всем одинаковые временные, содержательные и образовательные условия, приводит к ситуации, о которой писал П.П. Блонский: «Развитые забивают неразвитых, учителю трудно работать в такой пестрой группе, он невольно предъявляет к слабым более высокие требования. Неграмотные привыкают в первые же дни в школе быть последними людьми своего коллектива. Товарищи относятся к ним пренебрежительно. Мы считаем, что это очень вредно. Поставив слабого в одни условия с сильным, значит создавать неравенство».

Ведущей целью построения модели школы с разноуровневой дифференциацией является создание педагогических условий для включения каждо-

го ученика в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития, обеспечивающую ему достижение уровня освоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального, а также развитие данных способностей.

Основным организационным условием для осуществления данной цели становится создание относительно стабильных, подвижных групп, позволяющих организовать обучение детей на различных уровнях усвоения одного и того же содержания учебного материала: от минимально допустимого до творческого, продвинутого.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА

Успешная реализация технологии разноразовного обучения предполагает следование определенным принципам и правилам.

Опираясь на существующие исследования (3, 4) можно выделить следующие принципы и требования, которые определяют его организацию:

1. Принцип развития каждого ученика (Л. Занков): как сильного, так и слабого. Реализация данного принципа предполагает:

- ◆ рассматривать минимальный уровень лишь как стартовый для большинства учеников, стимулировать их потребность в достижении более высокого уровня усвоения учебного материала;
- ◆ с помощью разноразовных заданий обеспечить индивидуальный темп продвижения к достижению более высокого уровня;
- ◆ возможность выбора учеником заданий более высокого уровня и перехода в другую группу.

2. Принцип осознания учащимися процесса учения (Л. Занков), который проявляется:

- ◆ в знании и понимании учеником своих возможностей и реального уровня обученности, прогнозировании и планировании на этой основе своей дальнейшей деятельности с помощью учителя;
- ◆ в овладении учениками способами деятельности, общеучебными умениями и навыками;
- ◆ в рефлексии результатов своей деятельности.

Таким образом ученик переводится в режим саморазвития.

3. Принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства (4, с.64) согласно которому:

- ◆ признается возможность неравномерности в развитии различных свойств и способностей личности, ее специальной одаренности, вследствие чего педагоги и учащиеся должны определить, в какой сфере учебной деятельности учащийся может достигнуть более высокого уровня усвоения по сравнению с другими;

- ◆ школа должна признать право ребенка сосредоточить внимание на достижении высокого уровня именно в этой сфере, обеспечив достижение им минимума в остальных. При этом не должно ущемляться чувство собственного достоинства ученика, осуществляться сравнение его с другими;
- ◆ уровень обучаемости ребенка должен определяться не вообще, а относительно конкретных предметов;
- ◆ продвижение ученика в обучении нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными предыдущими результатами.

4. Принцип оперативного психолого-педагогического мониторинга, требующий:

- ◆ обязательной комплексной диагностики тех свойств личности, на основе которых осуществляется первоначальное разделение на группы;
- ◆ постоянного изучения изменения данных свойств и их соотношения в процессе разноуровневого обучения с целью выявления тенденций развития личности и коррекции педагогического процесса, а также помощи ученикам в их самоопределении при выборе того или иного уровня обучения. Самостоятельный выбор учащимися с завышенной самооценкой и потребностью в достижении без учета реальных возможностей может привести ученика к снижению мотивации и разочарованию в процессе обучения. У учеников с заниженной самооценкой не развиваются такие качества, как добросовестность, трудолюбие, потребность в самореализации. Объективная диагностика помогает не только строить учебный процесс, но и создавать мотивацию у учащихся к достижению достаточно высокого, но и реального для них уровня освоения учебного материала.

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ ПРИ РАЗНОУРОВНЕВОМ ОБУЧЕНИИ

Сколько уровней планируемых результатов целесообразно иметь? В практике встречаются разные варианты – от двух до девяти. В нашей традиции при-

вычны три. Эта триада не случайна.

Оценка «удовлетворительно» означает, что результаты обучения удовлетворяют некоторым минимальным требованиям общества, его социально-образовательному заказу, отвечают минимальным установкам федерального образовательного стандарта. Назовем этот уровень стартовым. Однако было бы очень хорошо, если бы все или хотя бы большинство детей учились не ниже, чем на четверки. Назовем этот уровень базовым. Некоторые ученики отличаются тем, что смогли в изучении предмета продвинуться довольно далеко. Будем считать, что оценка «отлично» характеризует продвинутый уровень.

Итак, поиск решения указанных в начале темы проблем привел к необходимости создания модели школы с уровневой дифференциацией, организованной путем деления класса на подвижные и относительно одинаковые по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на следующих уровнях: 1) стартовом (минимально допустимом); 2) базовом; 3) продвинутом (творческом).

Охарактеризуем их:

СТАРТОВЫЙ (1 уровень)

Основное, главное содержание знания, теоретическая сущность предмета, опорные сведения. Первый уровень вскрывает самое главное и фундаментальное и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляя обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений. Этот уровень зафиксирован как базовый стандарт.

БАЗОВЫЙ (2 уровень)

Он расширяет материал первого уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной. Требуется глубокое знание системы понятий, умение решать проблемные ситуации в рамках курса

ПРОДВИНУТЫЙ (3 уровень)

Существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения. Данный уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе. Требуется умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

В основу деления по уровням также положено утверждение, что любую информацию человек может усваивать последовательно на уровне различения, воспроизведения, понимания и применения. Из этого следует, что для работы на 3 уровне учащийся должен быть способным различать, воспроизводить, понимать и применять изучаемый материал. Для работы на 2 уровне — различать, воспроизводить, и главное понимать то, что изучаешь. Для работы на 1 уровне — достаточно различать и воспроизводить изученное.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРИ РАЗНОУРОВНЕВОМ ОБУЧЕНИИ

Главная идея технологии разноуровневого обучения состоит в том, что различия основной массы учащихся по уровню обучаемости сводятся прежде всего ко времени,

необходимому ученику для усвоения учебного материала, а время — от природных способностей того или иного ребенка усваивать ту или иную информацию того или иного изучаемого предмета.

Следовательно, невозможно, чтобы все учащиеся усваивали все предметы одинаково, и тем более некорректно говорить (если ученик А имеет по какому-либо предмету результаты хуже, чем ученик Б), что он менее способный ученик, чем другой.

Из этого следует, что учителю необходимо не только знать характеристику уровней при разноуровневом обучении, но и уметь определять уровень обучаемости и обученности своего ученика.

Диагностика обучаемости

Обучаемость – это способность, восприимчивость к обучению. Существуют различные точки зрения по определению сущности обучаемости. Сегодня доказано, что обучаемость не сводится к умственному развитию и является многокомпонентным свойством личности, включающим в себя:

а) восприимчивость, готовность к умственному труду:

- ◆ сформированность умственных действий, степень развития таких характеристик мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, обобщенность, экономичность и других;
- ◆ готовность к ориентировке в новых условиях, к принятию дозированной помощи взрослых, к самоорганизации;

б) фонд действенных знаний (тезаурус);

в) темпы продвижения в обучении (усвоения знаний);

г) познавательная активность, интересы и склонности (мотивация учения);

д) работоспособность, выносливость.

Психологи утверждают, что для определения обучаемости необходима комплексная диагностика, которую учитель должен проводить совместно с психологической службой школы. Педагоги-исследователи предлагают более упрощенные способы, которые помогают осуществить первичную диагностику. Приводим один из них (по материалам П.И. Третьякова).

Ход исследования:

1. Учитель выбирает небольшой по объему новый учебный материал базисного характера на 7-8 минут работы.

2. Учитель перед изучением нового повторяет материал, необходимый для усвоения новых знаний.

3. Учитель объясняет новый материал.

4. Учитель показывает образец применения нового материала в аналогичной и измененной ситуациях.

5. Учитель проводит самостоятельную работу среди учащихся.

Задания для самостоятельной работы учащихся:

1. Напишите, что вы узнали нового.

2. Ответьте на вопрос по содержанию нового материала.

3. Выполните задания по образцу.

4. Выполните задание в измененной ситуации.

Ключ к определению уровня обучаемости:

Как только 3-4 ученика из класса выполняют задания – собрать рабочие записи у всех. Если выполнены все задания, можно говорить о третьем, очень высоком уровне обучаемости школьника. Если справился с тремя заданиями – второй уровень обучаемости. Если выполнены два и менее заданий – первый уровень. Измерение необходимо проводить по конкретному предмету нескольким учителям данного класса для того, чтобы результат был более объективным.

Методика определения уровня обученности

Обученность – это уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков. Описание лежащих в их основе уровней усвоения дано в разделе 2.1 (Технология полного усвоения). Раскроем более подробно содержание данных уровней:

1. Первый уровень – различение. Характеризует низшую ступень обученности. Учащийся только отличает данный учебный элемент от аналогов. Самая низкая ступень овладения знаниями – в дальнейшем возможность только узнавания: ученик может лишь констатировать, что знания были получены раньше, но не может воспроизвести их. На вопросы учителя отвечает односложно, пытаясь угадать правильный ответ.

2. Второй уровень – запоминание. Учащийся может пересказать содержание текста, правила без понимания пересказанного. Может отвечать на вопросы только репродуктивного плана и в соответствии с последовательностью изложения материала в учебном пособии.

3. Третий уровень – понимание. Предполагает нахождение существенных признаков и связей предметов и явлений, вычленение их из массива несущественного на основе анализа и синтеза, применение правил логического умозаключения, установление сходства и различия, сопоставление с имеющимися знаниями.

4. Четвертый уровень – простейшие умения и навыки. Характеризуется тем, что умения проявляются как закрепленные способы применения знаний в практической деятельности, навыки как умения, доведенные до автоматизма. Учащийся умеет применять на практике полученные теоретические знания, решает задачи с использованием усвоенных законов и правил, вскрывает причинно-следственные связи. Наличие элементарных умений и навыков – показатель довольно высокой степени обученности.

5. Пятый уровень – перенос. Обладающие этой наивысшей степенью обученности умеют обобщать, применять полученные знания в новой ситуации, «переносить» в нее усвоенные ранее понятия и закономерности. Ученик дает ответ на любой вопрос, решает любой пример и задачу по данной

теме, находит оригинальные подходы к решению предложенных ему проблемных ситуаций.

Для ее определения рекомендуем использовать тесты, т.е. проверочные работы, составленные по уровням сложности учебного материала.

Ход исследования:

I. Тест состоит из 5 видов вопросов:

1 вид – вопросы на воспроизведение (типа «дай определение», «назови правило», «опиши...»);

2 вид – вопросы на понимание (типа «докажи», «почему», «сравни»);

3 вид – вопрос-задание по принципу «сделай по образцу»;

4 вид – вопрос-задание по принципу «выполни в новой ситуации»;

5 вид – задание повышенного уровня сложности (для выполнения которого необходимо знание, понимание и свободное владение изучаемым материалом).

II. Количество вопросов в каждом виде должно быть одинаковым.

III. Время теста не ограничено.

IV. Существует два варианта выполнения теста:

а) испытуемый должен последовательно работать над заданиями (с 1 по 4), пятое задание является дополнительным (необязательным),

б) испытуемый работает только над пятым заданием.

V. Тест готовится для каждого уровня в отдельности.

Ключ к определению уровня обученности:

Если работа велась по варианту А: если выполнены все задания, можно говорить о пятом, очень высоком уровне обученности школьника. Если справился с тремя заданиями – четвертый уровень обученности. Если выполнены два – третий уровень, одно – второй уровень обученности. Если ученик с тестом не справился, то при личной беседе возможно диагностирование первого уровня обученности.

Если работа велась по варианту Б: при выполнении испытуемым пятого задания можно говорить о пятом уровне обученности, но если задание не выполнено, то тест считается не пройденным и учащийся должен выполнить его по варианту А.

В качестве примера приведем тест для определения уровня обученности по теме «Разноуровневое обучение».

1. Что такое разноуровневое обучение? Дайте определение.

2. Чем отличается разноуровневое обучение от дифференцированного подхода к учащимся?

3. Разработайте тест для определения уровня обученности конкретно для Вашего предмета по любой выбранной Вами теме.

4. Составьте развернутый план Вашего выступления на педагогическом совете по теме «Разноуровневое обучение».

5. Какие элементы разноуровневого обучения можно внести в классно-урочную систему для повышения ее эффективности?

технологией на основе индивидуализации учебного труда с использованием современных дидактических приемов.

Учитель организует уровневую дифференциацию работы учащихся на уроке следующим образом:

Целеполагание.

- ◆ Цель должна идти от ученика, а не для ученика.
- ◆ На разноуровневом занятии единая цель должна быть расписана по целям для каждого из 3 уровней.
- ◆ Каждая цель предполагает, что учащиеся в конце урока должны: знать...; понимать...; уметь...; описывать...; использовать...; выполнять...; предлагать...; оценивать... и т.д. То есть каждая цель должна быть конкретно поставлена.

Содержание.

- ◆ Необходимо разводить содержание темы урока по уровням усвоения информации, для каждого уровня в отдельности (согласно поставленным ранее целям).
- ◆ Один уровень от другого должен отличаться глубиной изучаемого материала, а не включением в него новых тем, разделов и т.д.
- ◆ Урок состоит из четырех основных этапов: опрос, изложение нового материала, закрепление, контроль. Объяснение нового на разноуровневом уроке ведется исключительно на втором уровне, а все остальные этапы – на трех уровнях (кроме урока типа – изложение нового материала).

Организация деятельности.

На уроке учитель излагает материал на втором уровне всему классу, объясняя, выделяя, делая особый акцент на том, что надо усвоить для первого уровня (минимума). Затем идет закрепление: фронтальная самостоятельная работа (с частичным выбором уровня заданий).

Далее учитель переходит к закреплению в режиме «диалога», привлекая группу детей II-III уровня для разбора заданий с учащимися I уровня (добиваясь безусловного усвоения первого уровня и стимулируя переход к второму).

Третий уровень предполагает дополнения к объяснению, обобщающее повторение, индивидуальные самостоятельные задания учащимся. При повторении материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий.

Выделяются три варианта уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий.

Первый вариант точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий – заданий из вспомогательной учебно-методической литературы. Выбор уровня изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне уровня базового стандарта (II уровень) решать вопросы I и III уровней. Для этого используются следующие формы организации занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары) (см. тему «Технология коллективного взаимообучения»), семинарско-зачетная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учет знаний по системе «зачет-незачет».

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ

Преимущество разноуровневого обучения в условиях внутренней дифференциации обосновано исследователями,

которые видят его достоинства в следующем:

1. Предлагая всем учащимся одинаковый объем материала по своему предмету, педагог устанавливает различные уровни требований к его усвоению, а следовательно, создает условия для продвижения в соответствующем каждой группе учащихся темпе.

2. Каждый учащийся сам выбирает свой уровень обучения на каждом уроке, иногда не совсем объективно, но всегда переживая чувство ответственности за сделанный выбор и постоянно ощущая зону ближайшего развития – возможность работать на следующем, более высоком уровне, что создает мотивацию к обучению, постепенно формирует адекватную самооценку и способность к самоопределению.

3. Изложение материала учителем всегда ведется на высоком уровне (не ниже второго), что поддерживает учебный процесс на высоком интеллектуальном уровне и создает зону ближайшего развития для учащихся, которые учатся на минимально допустимом уровне.

4. Поскольку уровень обучения выбирается учеником самостоятельно, а не навязывается педагогом, организуемая им дифференцированная работа воспринимается учащимися безболезненно для их самолюбия.

Признавая технологию разноуровневого обучения в качестве наиболее гибкого инструмента реализации задач, стоящих перед адаптивной школой, необходимо обратить внимание на те недостатки, которые отчетливо проявляются при ее практической реализации и связаны прежде всего с ее недостаточной разработанностью на уровне конкретных предметных технологий:

- ◆ не определено содержание разноуровневого обучения по каждому предмету, необходима разработка системы разноуровневых заданий, определение общих и специфичных для каждого предмета принципов их построения для того, чтобы учитель мог не только пользоваться ими, но и владел методикой их конструирования;
- ◆ недостаточно разработаны формы и методы разноуровневого обучения, способы конструирования разноуровневого урока по разным предметам;
- ◆ наконец, требуется дальнейшая разработка форм и методов контроля в условиях разноуровневого обучения, в частности, тестов, позволяющих объединить педагогические (тесты достижений) и психологические (тесты интеллекта) способы диагностики уровня обученности и развития учащихся (1, с.80-90).

Таким образом, технология разноуровневого обучения нуждается в дальнейшей разработке и апробации, определении степени ее эффективности и оптимальности.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Дайте определение разноуровневого обучения.
2. Что такое обучаемость и обученность?
3. Чем отличается разноуровневое обучение от дифференцированного подхода?
4. Какие элементы данной технологии можно ввести в классно-урочную систему обучения для повышения ее эффективности?
5. На каком этапе разноуровневого урока учитель не может вести работу ниже второго уровня?
6. Какие идеи и принципы личностно ориентированного обучения можно реализовать с помощью данной технологии?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. – Челябинск, 1995.
2. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
4. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова. – М.–Тюмень, 1994.
5. Третьяков П.Н., Сеяновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. – М., 1997.

2.3. Технология коллективного взаимообучения

СПЕЦИФИКА КОЛЛЕКТИВНОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ

В современной системе образования существует два различных подхода к построению учебного процесса: обучение че-

рез информацию и обучение через деятельность.

Длительное время акцент делался на передачу информации. Развитие практических умений, столь важных для обучающегося, оставалось на втором плане. Но ученик должен быть не только знающим, но и умеющим, а как известно, научиться что-то делать можно только в процессе деятельности. А поэтому назрела необходимость в технологии где:

- ◆ акцент делается на организацию деятельности по овладению знаниями и умениями;
- ◆ учитель выступает как организатор деятельности, консультант, а не только ретранслятор учебной информации;
- ◆ информация выступает как средство освоения деятельности, а не как цель обучения.

И действительно, практика показывает, что усваивается быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяется на деле или передается другим: узнал – объясни другому, примени на практике, и не один раз, пока сам не овладеешь новым знанием или умением в совершенстве.

Опора на активность не только восприятия, памяти и внимания, но и прежде всего на творческое, продуктивное мышление, общение отличает технологию коллективного взаимообучения от традиционной системы. В процессе обучения осваиваются все виды человеческой деятельности. Но освоение человеческой деятельности происходит не само по себе, а в процессе общения и через общение. Поэтому обучение можно определить как общение, в процессе которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности.

Обучение вне общения не существует. Поскольку сущностью обучения является общение, то обучение происходит так, как происходит общение между людьми. Общение в своей деятельностной основе подразумевает сотрудничество, следовательно, в организации процесса обучения можно выделить четыре формы сотрудничества: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.

При индивидуальной работе ученик выполняет учебное задание, но при этом ни с кем не вступает в прямое общение, никто ему не помогает, никто с ним в это время не сотрудничает. Общение между обучающимися и обучаемыми осуществляется в основном через письменную речь или через технические средства обучения.

При парной работе в каждый момент общения одного говорящего слушает только один человек. Например, учитель занимается отдельно с учащимся, дает индивидуальную консультацию или два ученика совместно прорабатывают одну статью, решают задачу и т.д.

При групповой работе одного говорящего слушают два, три и даже много людей, следовательно, один учит сразу одновременно несколько (20 и более) человек. При этом выступать перед группой могут разные люди, и речь может быть как монологической, так и диалогической.

При коллективной работе общение между обучающими и обучаемыми идет с каждым в отдельности и по очереди (в парах сменного состава).

Работа в парах сменного состава является основой для организации КСО. В отличие от работы в группах, где обучаемые отвечают по очереди консультанту (ассистенту), в парах сменного состава в каждый момент половина обучаемых говорит, а вторая половина контролирует. Затем они меняются ролями.

Роль учителя не сводится только к подготовке заданий и организации коллективной работы. Он консультирует, оказывает помощь всем, нуждающимся в ней, используя свой более высокий уровень компетентности. В этом случае процесс обучения будет действительно процессом сотрудничества.

Технология коллективного взаимообучения имеет различные названия: организованный диалог (оргдиалог), сочетательный диалог, коллективный способ обучения (КСО), работа в парах сменного состава. Но в основе всего лежит методика, разработанная А.Г. Ривиным в начале XX века. В наше время данная технология связывается с именами В.К. Дьяченко, А.С. Соколова, А.С. Границкой и т.д.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ Алгоритм работы по методике Ривина (МР)

1. Получите текст и цветовой сигнал.
2. Найдите первого партнера, на полях запишите его фамилию и цветовой сигнал карты.
3. Прочтите партнеру весь текст и поделите его на абзацы, если текст предварительно на них не поделен.
4. Прочитайте партнеру один абзац.
5. Партнер задает вопросы для того, чтобы вы поняли (если необходимо, то выпишите в тетрадь) значение терминов, словосочетаний, смысл абзаца.
6. Обсудите возможные варианты заголовков, выберите оптимальный.
7. Запишите заглавие в тетрадь.
8. Работайте над темой партнера (по алгоритму, начиная с шага 3).
9. По цветовому сигналу, отличному от вашего или по указанному в вашем маршруте, найдите второго партнера (запишите его фамилию и цветовой сигнал текста на полях своей тетради).

10. Второму партнеру перескажите содержание первого абзаца своего текста. Помните! Пересказ не должен перейти в обучение.

11. Работайте над вторым абзацем (и далее, как над первым, с шага 4).

12. По окончании работы над текстом подготовьтесь к выступлению на малой группе. Не забудьте, вам помогут передать содержание текста записанные в тетради заголовки.

13. После выступления на малой группе работа над данным текстом закончена, сделайте необходимую пометку на экране учета.

14. Получите новый текст и цветовой сигнал у учителя и работайте по данному алгоритму.

Алгоритм работы по мурманской методике (ММ)

1. Получите карточку с цветовым сигналом.

2. Выучите самостоятельно (или со своим соседом) материал, данный в первой части карточки (правила, определения, понятия, формулировки законов).

3. Выполните самостоятельно задание второй части карточки.

4. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, карточки партнера, запишите его фамилию и цвет карточки на полях своей тетради.

5. Проработайте с ним первую часть вашей карточки.

6. Ваш партнер прорабатывает с вами материал первой части своей карточки.

7. Обменяйтесь карточками и выполняйте задание второй части новой для себя карточки самостоятельно.

8. Обсудите результаты с партнером.

9. Найдите нового партнера по цвету карточки.

10. Работайте с новым партнером, начиная с шага 4.

Алгоритм работы по методике взаимопередачи тем (МВТ)

1. Получив карточку, проработайте ее самостоятельно, сделав соответствующие записи в тетради и выполнив задания первого и второго уровня.

2. По цветовому сигналу найдите партнера.

3. Назовите свою тему партнеру и ознакомьте его с содержанием задания и текстом.

4. Расскажите партнеру содержание нового абзаца текста.

5. Подождите, пока партнер прочтет этот текст по книге про себя или вслух.

6. Обсудите содержание данной части, задайте друг другу вопросы, выпишите необходимые сведения, заполните таблицы, напишите уравнения.

7. Следите за выполнением партнером задания первого уровня сложности, проверьте его, проконсультируйте.

8. Работайте над передачей своей темы до конца по указанному алгоритму, начиная с шага 4.
9. Ваш партнер передает вам свою тему по приведенному алгоритму.
10. Обменяйтесь дидактическими карточками и выполняйте задания второго уровня сложности.
11. Сверьте выполненные задания, обсудите результаты, в случае разногласий обратитесь к учителю.
12. Выполните совместно третьи задания обеих карточек.
13. Найдите по цветовому сигналу нового партнера произвольно или по маршруту.
14. Работайте с ним по данному алгоритму.
15. По окончании заполните экран учета, отметив отработанные темы.

Алгоритм работы по методике взаимообмена заданиями (МВЗ)

1. Возьмите карточку любого цвета и поставьте точку на листке учета против своей фамилии.
2. Выполните первое задание.
3. Выполните второе задание. Проверьте себя, сможете ли вы записать все, что необходимо, и рассказать товарищу по первой части своей карточки, и в листке учета исправьте точку на «+», т.е. готов к обмену знаниями.
4. Найдите по цветовому сигналу партнера.
5. Объясните ему первое задание, делая (при необходимости) запись в тетрадь с одновременным проговариванием.
6. Ответьте на вопросы одноклассника и задайте ему контрольные вопросы. Ваша цель – научить своего партнера!
7. Выслушайте товарища по первой части его карточки.
8. Поменяйтесь карточками и каждый выполняйте второе задание новой для вас карточки самостоятельно.
9. Сверьте второе задание.
10. В листке учета «+» обведите кружком для той карточки, которую передали партнеру, и поставьте «+» на той, которую получили от него.
11. Найдите по цветовому сигналу нового партнера.
12. Работайте с ним с шага 5.

Характеристики основных методик коллективных способов обучения

Тип урока	Особенности методики
1. Методика Ривина (МР)	
Изучение нового и первичное закрепление.	Применима для любой возрастной группы учащихся. Применима от 20 минут до двух уроков. Требуется умения читать, выделять главные мысли, пересказывать, вести диалог.

Тип урока	Особенности методики
2. Мурманская методика (ММ)	
Систематизация и обобщение. Комплексное применение знаний.	Применима для любой возрастной группы учащихся. Применима от 20-40 минут до двух уроков. Лучше для начальных классов. Методика устная.
3. Методика взаимопередачи тем (МВТ)	
Изучение нового.	Применима для любой возрастной группы учащихся. Требует умения работать с литературой. Применима от 45 до 90 минут.
4. Методика взаимообмена заданиями (МВЗ)	
Изучение нового. Обобщение и систематизация. Контроль.	Применима для всех возрастных групп. Требует развитых общих умений. Применима от 45 минут.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КСО К несомненным достоинствам технологии коллективного взаимообучения можно отнести следующие:

Чем больше учащийся обучает других учащихся, тем больше получает информации от них, следовательно, интенсивнее происходит собственное развитие.

При традиционном обучении в деятельности учащегося преобладают созерцательные процессы и мало – действенно-преобразовательные, при КСО наоборот.

Коллективная работа ориентирована на способности всех и каждого, это достижение каждым высоких результатов при помощи других в том, чтобы они тоже достигали результатов.

Диалогические сочетания, или общение в парах сменного состава (общение каждого с каждым), – основная и естественная структура человеческого общения.

Умение выражать устно свои мысли – проблема не только гуманитарных дисциплин, но и проблема всего образования в целом. Но так как КСО построено именно на диалогах, следовательно, она решает одну из злободневных проблем современности.

В процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, включается работа памяти, идет актуализация предшествующего опыта.

К трудностям КСО можно отнести следующие:

В условиях 45 минутного урока довольно сложно полноценно организовать коллективную работу учащихся в индивидуальном темпе. В целостном, полном виде данная технология практически не реализуется, так как она

предполагает отказ от классно-урочной системы обучения, что в реальных условиях современного обучения неосуществимо. Наиболее успешно ее применение в условиях составного урока (3 по 30 мин.).

По некоторым дисциплинам школьного цикла, особенно гуманитарным, затруднено использование КСО (трудности в создании дидактических карточек, отсутствие необходимого количества литературы и т.д.)

Возможны шумовые помехи в процессе работы пары сменного состава.

Вместе с тем различные методики и приемы КСО активно используются в технологиях разноуровневого обучения и адаптивной системе обучения, позволяя индивидуализировать и дифференцировать педагогический процесс.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Охарактеризуйте особенности индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм обучения?
2. На каких двух основных положениях базируется методика Ривина?
3. Какие формы контроля (текущего и итогового) предлагает КСО?
4. В чем плюсы и минусы данной технологии? Дайте обоснование своему ответу.
5. Какие идеи и принципы личностно ориентированного обучения можно реализовать с помощью технологии коллективного взаимообучения?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М., 1991.
3. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. – М., 1997.

2.4. Адаптивная система обучения А.С. Границкой

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Адаптивная система обучения (АСО), или технология индивидуализации обучения А.С. Границкой, возникла на основе ана-

лиза наметившихся за последнее время тенденций совершенствования учебного процесса под влиянием воздействия на формирование творческого мышления учителя новых психологических теорий: теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и деятельностного подхода к обучению А.Н. Леонтьева.

В основе разрабатываемой концепции обучения лежит прежде всего принципиально новая модель организации обучения. Организационная структура урока позволяет увеличить время самостоятельной работы уча-

щихся, что в свою очередь требует перехода к непрерывному управлению, обеспечивающему надежную реализацию на практике основных положений теории деятельности. Учение, как один из видов деятельности человека, в условиях АСО становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью, управляемой посредством использования различных обучающих и контролирующих программ, сетевого плана и графика самоучета. В АСО создаются условия для разумного включения в учебный процесс передового опыта учителей и результатов теоретических исследований ученых и педагогов-практиков. АСО в процессе ее становления впитывает в себя не только более совершенные организационные формы (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко, Н.С. Лейтес и др.), но и требует принципиально нового подхода к содержанию обучения и процессам, обеспечивающим гармоническое развитие учащихся.

Организационную суть АСО можно представить в виде модели.

МОДЕЛЬ АСО

Учитель обучает всех учащихся	
Учитель работает индивидуально	Учащиеся работают самостоятельно

В этой модели учитель часть времени, как и всегда, работает со всеми учащимися класса, обучает их. Остальное время в учебном процессе вообще и на уроке в частности используется для самостоятельной работы учащихся. Казалось бы, что тут нового? Ведь так и работаем. Суть, однако, в том, что эффективность урока заметно повышается в том случае, когда учитель не просто наблюдает за самостоятельной работой учащихся, а работает в это время с отдельными учащимися индивидуально.

На каждом уроке учитель чему-то обучает всех (сообщает новое, демонстрирует, показывает, одновременно тренирует), а затем работает в индивидуальном режиме (управляет самостоятельной работой, осуществляет включенный в самостоятельную работу контроль и работает с учащимися индивидуально, по очереди отключая их от самостоятельной работы). Т.е. учитель объяснил новое, дал задание для самостоятельной работы, а сам в это время стал работать с одним из учеников.

Учащиеся соответственно могут работать в трех режимах: совместно с учителем, с учителем индивидуально и самостоятельно под руководством учителя. Самостоятельная работа учащихся продолжается дома. Однако может возникнуть ситуация, когда некоторые учащиеся по тем или иным причинам не выполняют задание, предназначенное для самостоятельной работы дома. Но даже в этом случае, придя в класс, они могут безболезненно включиться в отдельные виды работы на уроке, т.к. не все из режимов работы на уроке базируются на домашнем задании, которое выполняется по особой программе. При успешной работе на уроке домашняя самостоятельная работа может отсутствовать, т.е. быть выполненной на уроке.

Время урока максимально используется для устной самостоятельной работы при условии, что для каждого говорящего обеспечен слушающий партнер (работа в парах, в малых группах). Для обособленной самостоятельной работы, включающей чтение, письмо, решение задач, выполнение практических и лабораторных работ, создаются многоуровневые программы, которые выполняются в классе и частично дома, независимо от остальных видов деятельности ученика.

Являясь инвариантной основой процесса обучения, общая модель АСО (приведенная выше) позволяет конструировать разнообразные конкретные варианты обучения на всех уровнях системы образования. Для школы это создание определенных структур уроков, дающих учащимся возможность на каждом последующем уроке продолжать деятельность, трансформирующуюся в зависимости от индивидуальных особенностей каждого из них, условий протекания этой деятельности.

Полный переход к АСО связан с переходом к непрерывному управлению всей самостоятельной работой учащихся при помощи сетевого плана, графика самоучета и сплошной контролируемости результатов всех видов самостоятельной работы. Комплексный блок контроля включает наряду с контролем учителя самоконтроль опосредованный (технические средства контроля, бумажные контролирующие программы), самоконтроль интериоризованный (внутренний) и взаимоконтроль (условно-машинный и свободный).

Усиление контролируемости всего учебного процесса, соединение выполнения задания с его контролем повышает качество обучения, делает его надежно управляемым и результативным. Сплошная контролируемость дисциплинирует учащихся, готовит их к самостоятельному непрерывному продолжению образования в течение всей жизни. Весь комплекс контроля нацелен на формирование внутреннего (интериоризованного) самоконтроля.

В этих условиях обучение – это не только усвоение новой информации, но и овладение приемами самостоятельной работы, самоконтроля, приемами исследовательской деятельности.

Создавая адаптивную среду обучения, учителю многое придется перестроить в себе и прежде всего свое педагогическое мышление. Необходимо справиться с недоверием к учащимся, изменить весь стиль взаимоотношений с учениками, представления о том, что должен делать ученик и как ему в этом должен помогать учитель: что он может делать сам, что с помощью товарища, что с помощью учителя. Учащиеся постепенно включаются во взаимоотношения нового типа.

ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ. ОБЪЯСНЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА

В условиях данной модели учебного процесса время на обучение всех учащихся вместе (учитель – коллектив учащихся) ограничено необходимостью как можно

быстрее переходить к самостоятельной работе. Поэтому надо оптимизиро-

вать этот этап: вычленив материал, которому учитель будет обучать всех школьников, и спланировать систему занятий по всему учебному курсу, научить учащихся фиксировать новую информацию, использовать все необходимые и целесообразные средства наглядности, давать материал укрупненными блоками.

Средняя длительность объяснений колеблется в пределах от 5–7 до 10 минут. Возможны и другие варианты. Это время определяется спецификой, содержанием изучаемого предмета, целями урока, возможностями класса. На этапе перехода к АСО на объяснение нового материала отводится больше времени.

В начальной школе оптимальным является урок с ориентировочной затратой времени 20 минут на совместную работу учителя со всем классом и 25 минут на самостоятельную работу учащихся.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

Позволяет не только активизировать деятельность учащихся, но и создает условия для индивидуальной работы учителя.

Целью самостоятельной работы может быть повторение изученного на предыдущих или сегодняшнем уроках, изучение и проработка нового материала.

Организационные формы самостоятельной работы могут быть разными: индивидуальная, групповая, парная. Т.е. дети могут работать обособленно (не вступая в прямое общение ни с кем), в группах (больших и малых) и в парах (ученик–ученик, учитель–ученик).

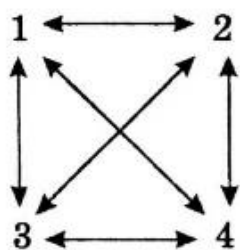
Большую часть времени на уроке следует отвести на устную самостоятельную работу, которая проводится преимущественно в парах различного типа. В отличие от работы в малых группах, где учащиеся отвечают по очереди командиру (ассистенту), в парах любого типа в каждый момент половина учащихся говорит, а вторая контролирует. Степень активности детей при работе в парах значительно выше. Кроме того, создаются условия для естественного общения.

Работа в парах включает взаимоконтроль как одно из средств, обеспечивающих сплошную контролируемость результатов самостоятельной работы.

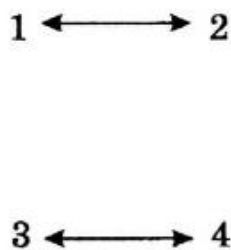
Виды пар:

- ◆ **статическая пара** – совместно работают учащиеся, сидящие вместе за одной партой. 1 \longleftrightarrow 2
- ◆ **динамическая пара** – пара сменного состава (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко). Для школы это чаще всего малая группа в 4 человека. Для работы объединяются учащиеся, сидящие за соседними партами. Каждый работает с каждым, трижды меняя партнеров. Число участников динамической пары может быть другим, т.е. большим, четным, но не более 12, исходя из возможностей смены партнеров.

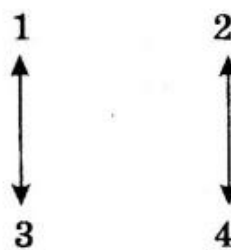
Общая схема



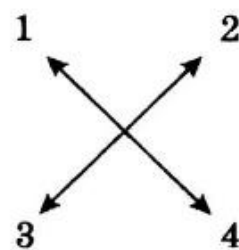
Алгоритм работы



Такт 1.



Такт 2.

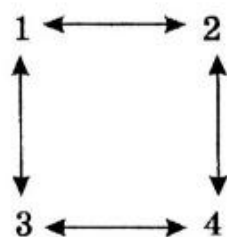


Такт 3.

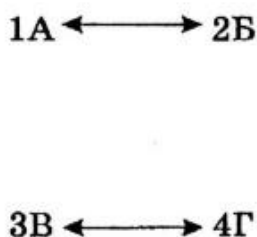
Для работы такой паре можно давать одно общее задание, но имеющее четыре части. Работа завершается совместным обсуждением, систематизацией изученного.

- ♦ **вариационная пара** – в таком варианте работы в малой группе по 4 человека каждый работает то с одним, то с другим соседом. Каждый член группы получает свое задание (А, Б, В, Г), выполняет его, анализирует результаты вместе с учителем. Теперь ученик компетентен по данному вопросу и может проводить взаимообучение и взаимоконтроль в паре. По окончании такой работы в паре учащиеся меняются карточками. Идет передача знаний по схеме в четыре такта.

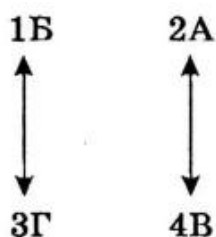
Общая схема



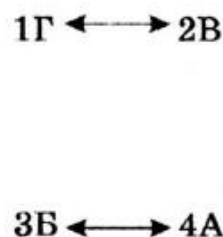
Алгоритм работы



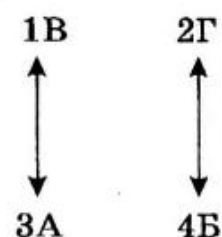
Такт 1.



Такт 2.



Такт 3.



Такт 4.

В результате такой работы каждый учащийся усваивает четыре порции учебного содержания.

В условиях такой четверки усиление контроля достигается через совместный контроль. Трое проверяют одного, каждый из них независимо ставит ему оценку, а затем оценка обсуждается. В обсуждении принимает участие и отвечающий.

При работе динамической пары оценки могут не выставляться. Контроль постепенно сливается с обучением.

Пары формируются по желанию учащихся.

При работе в парах обеспечивается регулярное общение детей друг с другом, при этом значительно активизируется речевая и мыслительная деятельность учащихся, каждый имеет возможность отвечать на вопросы и задавать их, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, исправлять ошибки в момент их возникновения. Общение идет один на один, полностью снимаются стрессовые состояния, страх допустить ошибку. Контроль в паре сливается с обучением. Опрашивающий ученик выступает уже не в качестве строгого контролера, а в качестве помогающего, консультирующего и советующего. Дети учатся давать самооценку своих возможностей и ограничений.

Периодически состав пар и четверок меняется.

Все дети имеют разный уровень обучаемости, обученности, физиологические особенности, работают над учебным материалом в разном темпе и требуют разной степени помощи. Учитывая это, учитель предлагает детям для обособленной (каждый работает независимо от других) самостоятельной работы многоуровневые задания с адаптацией, которые могут быть записаны на карточках или на доске. Объем и трудность заданий увеличивается от уровня к уровню. Первый уровень коррелирует с оценкой «3», второй — с оценкой «4», третий — с оценкой «5». Для каждого предмета подбираются свои варианты заданий с адаптацией.

Главным при выполнении заданий с адаптацией является включение механизмов саморегуляции. Учащиеся начинают с I уровня, затем ученик сам решает, стоит ли ему переходить к выполнению заданий следующих уровней. Контроль качества выполнения заданий может осуществляться в разных режимах. При наличии средств обратной связи ученик может проверить качество в режиме «самоконтроль» или в режиме «взаимоконтроль». При отсутствии средств обратной связи контроль осуществляет учитель, привлекая в качестве ассистентов тех учеников, у кого уже проверил задания, и тех, у кого задания проверили ассистенты. Каждый ученик получает две оценки: это «самооценка», оценка, выставленная товарищем или учителем.

Учителю при переходе к АСО перед организацией самостоятельной работы необходимо предварительно обучить детей приемам этой работы, приемам взаимоконтроля и самоконтроля. Важно овладеть новыми формами планирования самостоятельной работы учащихся (график самоучета, сетевой план), чтобы на каждом уроке ученик мог работать дома по индивидуальной программе.

Организацию коллективной самостоятельной работы проще и лучше начинать со статических пар, с повторения изученного на прошлом уроке. И только потом, постепенно приучая детей, переходить к более сложным формам коллективной работы, приступать к организации самостоятельной работы по изучению, проработке новой информации, способов действий.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКЕ

Во время самостоятельной работы учащихся учитель осуществляет индивидуальную работу. Основная задача этого

этапа состоит в обучении детей приемам самостоятельной работы, поиску знаний, решению проблемных задач, творческой деятельности. В модели АСО индивидуальная работа с учащимися занимает столько же времени, сколько самостоятельная работа учащихся на уроке.

Часть времени индивидуальной работы учитель уделяет управлению, которое осуществляется в процессе обхода всех учащихся, когда каждому уделяется примерно одинаковое время. В процессе обхода осуществляется мажорный настрой учащихся на плодотворное продолжение самостоятельной работы. Учитель помогает, дает советы, подбадривает детей, не выставляет никаких отметок.

Убедившись, что все работают, целесообразно перейти к включенному в самостоятельную работу учащихся контролю, в ходе которого учитель определяет степень самостоятельности учащихся, как они осуществляют взаимоконтроль, как помогают товарищу.

В результате выставляется несколько оценок в журнал и дневники учащихся (выборочный контроль).

Затем на фоне самостоятельно работающего класса учитель занимается (беседует) по специальному графику с учениками индивидуально (учитель-ученик) не по материалам для самостоятельной работы (для этого используется включенный контроль), а по специальным дифференцированным, адаптивным заданиям, которые предлагаются детям для выбора. т.е. учитель осуществляет «отключенный» от самостоятельной работы контроль. На начальном этапе перехода к АСО во время индивидуальной работы учитель может проверить у учеников то, что они должны сделать самостоятельно.

Если время самостоятельной (индивидуальной работы учителя) на уроке составляет 25 минут, на управление самостоятельной работой (УС) и включенный контроль (ВК) – 5 минут. Тогда на отключенный контроль (ОК) останется 20 минут. Индивидуальную работу учителя на уроке схематично можно представить так:

25 мин.	5 мин. УС, ВК
	20 мин. ОК

Постепенно надобность в регулярном управлении и включенном контроле отпадает, т.к. учащиеся научатся сразу включаться в самостоятельную работу после указания учителя. В этом случае учитель сразу после обучения всех переходит к индивидуальной работе в режиме «отключенный контроль».

Во время индивидуальной работы учителю необходимо проводить тестовый контроль, который позволит определить уровни обученности, развития мышления и речи учащихся.

Индивидуальная работа ведется учителем один на один с учеником без привлечения внимания остальных учащихся. Ученик садится рядом с учителем у его стола или же учитель подходит у столу ученика. Именно в таком общении при полной открытости ученика возможен переход к творческой мыслительной деятельности, когда ученик излагает свою точку зрения, свое отношение к явлению действительности. В таких условиях часть времени отключенной индивидуальной работы может и должна быть использована не только для общения по материалам предмета, но и для простого человеческого общения.

Время отключенной индивидуальной работы с учениками является самым ценным в учебном процессе. Оно должно быть справедливо распределено между всеми учащимися класса. Целесообразно провести ориентировочный расчет общего времени индивидуальной работы учителя на четверть и распределить его между учащимися класса. Чтобы соблюсти справедливость распределения этого времени, необходимо вести строгий его учет. Для этого составляется специально график учета индивидуальной работы класса.

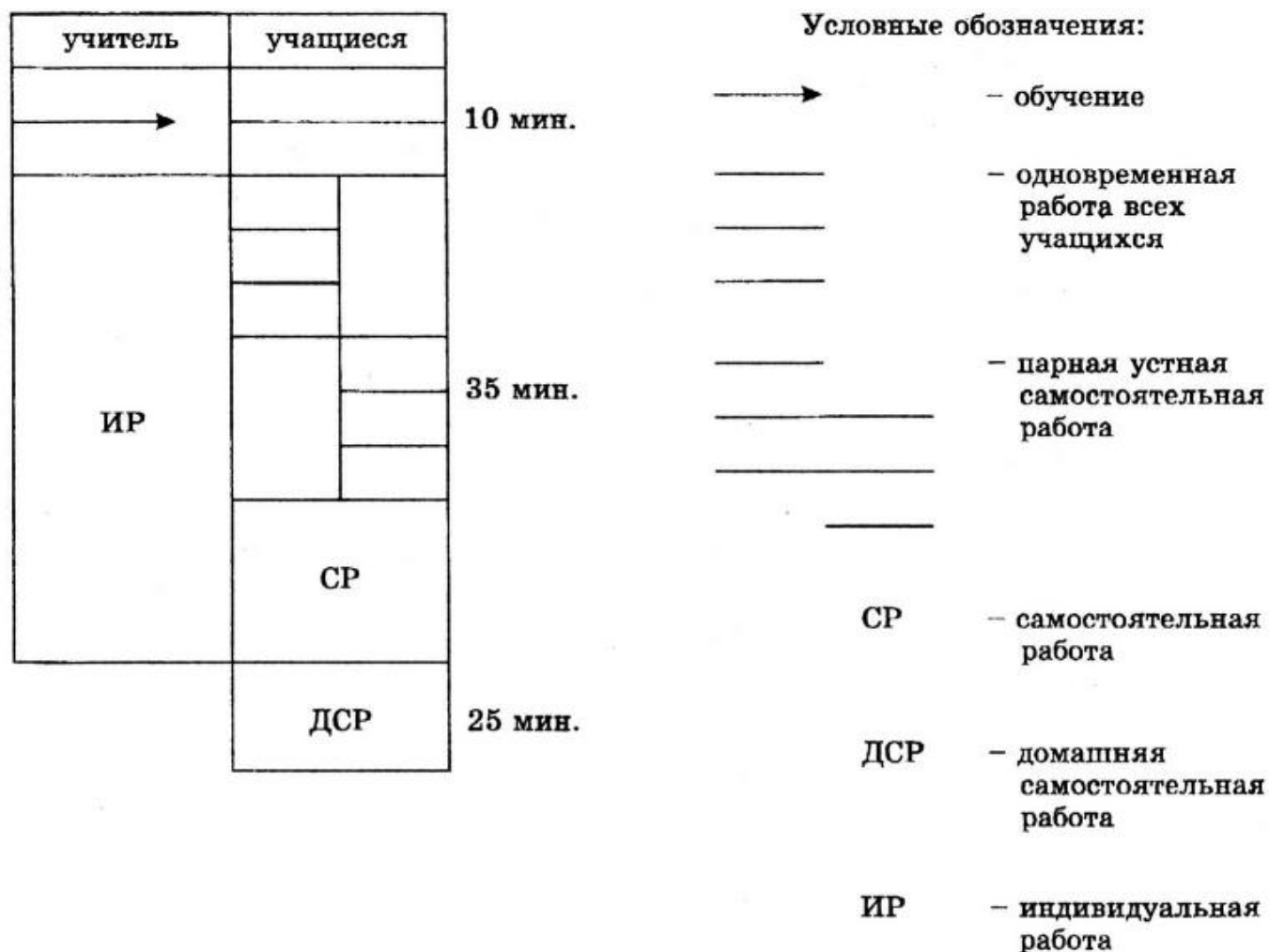
ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Учитель переходит от поурочного дискретного (прерывистого) управления всей самостоятельной работой на уроке и дома к непрерывному управлению этой работой при помощи сетевого плана и графика оперативного самоучета.

Сетевой план является моделью учебного процесса, которая позволяет каждому ученику видеть наглядно все, что он должен сделать за две недели, за месяц, за четверть. Можно постепенно увеличивать время, охватываемое сетевым планом, а можно попробовать сразу начать четвертное планирование. При всей кажущейся трудности такого планирования необходимость его использования диктуется насущной потребностью освободить учителя от рутинных учебных операций и дать ему возможность все свое рабочее время посвятить творческому труду. Отказ от трафаретов в объяснении нового материала, от вызова учащихся для ответа по очереди перед классом позволяет перейти к творческой индивидуальной работе с каждым отдельным учеником с учетом его индивидуальных особенностей.

Непрерывное управление всей самостоятельной работой учащихся при помощи сетевого плана и графика самоучета не только освобождает учителя, но и позволяет ученикам переходить от коллективного обучения в парах сменного состава к индивидуальному самостоятельному обучению в любое время, пользуясь вариативными заданиями, заложенными в многоуровневый сетевой план.

Ориентировочная модель урока в средней школе



В условиях начальной школы распределение времени на различные формы учебной работы выглядит несколько иначе: 20 минут учитель работает со всеми учащимися, 15 минут тратится на коллективную (парную) работу, 10 минут на обособленную (индивидуальную) работу.

Ориентировочная модель, в которую учитель вставит свои цифры, позволит установить длительность всех этапов урока. На основе этой модели можно высчитать общий резерв времени для самостоятельной работы учащихся, помножив 60 мин. на количество уроков в четверти, затем, разделив полученное на число учащихся в классе, мы получим время индивидуальной работы для каждого ученика на уроке.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ

Переход к АСО создает надежные предпосылки для соединения обучения, воспитания и развития в единый педагогический процесс.

В современной активно перестраивающейся школе движение к адаптивной системе обучения уже происходит на эволюционном уровне: она по многим параметрам отходит от традиционной системы обучения. Создаются предпосылки для ее трансформации в адаптивную систему обучения.

В АСО заложены очень большие возможности использовать все новое с максимальной отдачей. Оттолкнувшись от нового, следует продолжать творческий поиск, ориентируясь на возможности адаптивной системы обучения. Это и индивидуализация обучения в условиях формирования коллектива, это и адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся, и использование механизмов саморегуляции.

В АСО заложена тенденция к возрастанию требований к уровню развития учащихся, к уровню их культуры, сформированности мировоззрения. Овладение знаниями становится не единственной задачей обучения в школе. Важно развитие потребности нести знания другому, заботиться о всех и ценить заботу каждого о тебе, овладение умением работать самостоятельно, чтобы в дальнейшем быть готовым к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, развитию своих творческих сил и способностей. Труд учителя, ставшего другом и помощником ученика, в этих условиях становится творческим, высоконравственным, свободным.

Постепенный переход к АСО не требует коренной ломки традиционного педагогического процесса. Вместе с тем при осуществлении этого перехода у учителей возникает множество трудностей, связанных с недостаточной готовностью к нему учителя и учеников. Прежде всего учителю следует изменить свое мышление, стереотипное представление о том, как должен выглядеть урок, уделить должное внимание подготовительному этапу, обучению учеников приемам самостоятельной работы, взаимоконтроля и самоконтроля.

Очень важной проблемой является создание дополнительных материалов для самостоятельной работы учащихся (обособленной и коллективной). Пока, к сожалению, отсутствуют учебники нового типа, разработанные на основе многоуровневого сетевого плана, методические пособия. Поэтому учитель вынужден тратить много времени на методическое оснащение учебного процесса.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Какова организационная суть АСО?
2. Сравните организацию учебного процесса в условиях АСО и традиционной системы обучения.
3. Каковы особенности изучения нового материала учащимися в АСО?
4. Назовите цель и организационные формы самостоятельной работы учеников на уроке?
5. Что включает в себя комплексный блок контроля результатов всех видов самостоятельной работы учащихся?
6. Как организуется индивидуальная работа учителя с учащимися на уроке?

7. Как осуществляется планирование учителем учебного процесса в условиях АСО?
8. Составьте ориентировочную модель урока в средней (начальной) школе.
9. В чем заключается личностно ориентированная направленность АСО? Какие идеи и принципы личностно ориентированного обучения можно реализовать с ее помощью?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М., 1991.
2. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М., 1991.
3. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Т.И.Шамовой, П.И.Третьякова. – М.–Тюмень, 1994.
4. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6.

Раздел 3. Теории и технологии развивающего обучения

3.1. Развивающее обучение как личностно ориентированная модель образовательного процесса

Специфической особенностью современного образовательного процесса является его направленность на личностное развитие и становление школьника. Он призван помочь ученику раскрыться во всей его сущностной глубине, поддержать его порывы и начинания, реализовать его потребности и интересы, развить его во всех заданных ему природой отношениях и направлениях, то есть сделать ученика приоритетным субъектом процесса обучения. Все эти задачи успешно решаются в рамках развивающего обучения. В теории и практике развивающего обучения существуют различные подходы и интерпретации. Рассмотрим некоторые из них.

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ. ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

В психолого-педагогической теории существует несколько точек зрения на соотношение обучения и развития.

Одна из них заключается в том, что обучение и развитие совпадают. Любое обучение развивает. Из этого следует, что чем больше знает ученик, тем он более развит. Следуя данной логике, мы можем утверждать, что любой современный школьник знает больше Архимеда, следовательно, он более развит, что само по себе абсурдно. Развитие – это не количество знаний, а их качество (системность, связь, оперативность и т.д.). Безусловно, оперирование знаниями, которое происходит в процессе традиционного обучения, развивает учащихся, но только частично, если овладение мыслительными действиями и операциями, развитие других личностных свойств не является специально задаваемой и реализуемой целью в деятельности учителя, не определяют содержание обучения и всю логику построения и преподнесения учебного материала.

Вторая точка зрения предполагает, что развитие ребенка происходит спонтанно, само по себе, а обучение лишь использует его результаты. Развитие осуществляется по типу созревания: в определенные периоды жизни происходит становление психических функций, на основе которых и может строиться обучение. Так, например, считалось, что в начальной школе обучение должно опираться на конкретно-образное мышление, присущее данному возрасту, и осуществляться на эмпирическом уровне. Л.С. Выготский

и его последователи опровергли данную точку зрения. Безусловно, что развитие определенных свойств личности нельзя начинать слишком рано или слишком поздно, необходимо учитывать сензитивные периоды – периоды, наиболее благоприятные к изучению чего-либо. Вместе с тем обучение, которое только пользуется плодами развития ребенка, по выражению Л.С. Выготского, «плетется в хвосте детского развития» и значительно замедляет, затормаживает его. (2)

Основой современных теорий развивающего обучения является положение Л.С. Выготского о том, что обучение должно опережать развитие ребенка, вести его за собой. Раскрывая это положение, он выделяет два уровня развития ребенка: уровень актуального развития (то, что ребенок может сделать самостоятельно, без помощи взрослого) и уровень потенциального развития, определяющий его зону ближайшего развития (ЗБР).

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что ученик, подражая сверстникам и взрослым, в коллективной деятельности с ними может сделать гораздо больше того, что входит в пределы наличного уровня его возможностей, при этом сделать с пониманием. То, что ребенок сделает сегодня с помощью других, завтра он уже выполнит самостоятельно. Это «то» и является содержанием его ЗБР, помогает определить завтрашний день ученика, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания. Таким образом, источник развития – обучение ребенка как его ОБЩЕНИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО со взрослыми и товарищами, обучение, правильно организованное, создающее зоны ближайшего развития и перевод коллективного выполнения какой-либо психической функции в план ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

Понимая перспективы выдвинутого Л.С. Выготским положения, специалисты многих стран, в том числе и российские, начали в последнее время усиленно разрабатывать проблематику «ЗБР» как важнейшего объективного элемента развивающего обучения.

В 60–70-е годы в нашей стране развернулись психолого-педагогические исследования различных проблем развивающего обучения. Результаты этих исследований позволили экспериментально обосновать положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей и определить конкретные психолого-педагогические условия его реализации.

Дадим краткую характеристику некоторым из них.

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА

Представляет собой теорию и технологию развития личности младшего школьника, прежде всего абстрактного мышления,

эмоционально-волевой сферы, наблюдательности, овладения практическими действиями. Условием достижения данных задач является построение обучения на основе совершенно иных, по сравнению с традиционными, принципов, взаимодополняющих и взаимоопределяющих друг друга:

1. Обучение на высоком уровне трудности. Данный принцип надо понимать не как повышение некой абстрактной средней нормы трудности, но прежде всего как создание условий для раскрытия духовных сил ребенка, как предоставление ему простора в заданном направлении, в реализации его потенциальных возможностей, как обучение в зоне его ближайшего развития.

2. Ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении. Сущностью принципа является качественное своеобразие учебного материала, его теоретическая насыщенность, которая обеспечивает более глубокое осмысление соответствующих понятий, отношений, зависимостей, что в свою очередь определяет эффективное формирование умений и навыков, важность которых в начальной школе бесспорна.

3. Быстрый темп усвоения. Требование идти в изучении программного материала быстрым темпом требует от школьника постоянного движения вперед, непрерывного обогащения ума разнообразным содержанием, создает условия для развития интереса и мотивации учения, а следовательно, более глубокого осмысления учебного материала.

4. Осознание школьниками самого процесса учения. Данный принцип, в отличие от общеизвестного дидактического принципа сознательности и активности в обучении, обращен внутрь, на протекание учебной деятельности. Он содержит в себе требование организовать учебный процесс так, чтобы ученик понимал то, как он осуществляется: планировал свою деятельность, осознавал внутренние связи предполагаемых учебных операций, усваиваемых знаний, анализировал и оценивал результаты учения и определял свои дальнейшие действия.

5. Систематическая работа над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Реализация этого принципа предполагает предоставление большей возможности творческой, подлинно интеллектуальной деятельности не только сильным, но и слабым учащимся за счет уменьшения дополнительных занятий, которые чаще всего носят перегрузочно-тренировочный характер, что не способствует общему развитию таких школьников. Данный принцип практически игнорируется в условиях современной реализации системы Л.В. Занкова: специального отбора детей для обучения в классах развивающего обучения, против чего протестовал в свое время ее автор.

Оценивая достоинства системы Л.В. Занкова, исследователи отмечают и некоторые ее недостатки. Так, по мнению В.В. Давыдова, ее автор игнорирует определяющую роль содержания обучения, ориентируясь лишь на способы организации учебного процесса. Он не разделяет эмпирическое и теоретическое мышление как самостоятельные формы познания, что влечет за собой преимущественное развитие эмпирического мышления младших школьников, оставляя в тени теоретическое. (3).

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д.Б.ЭЛЬКОНИНА – В.В.ДАВИДОВА

Преодолевая эти негативные стороны, Эльконин Д.Б. и Давыдов В.В., следуя с наибольшей полнотой гипотезе Выготского Л.С., создали достаточно развернутую

систему развивающего обучения для начального звена.

Теория Эльконина – Давыдова продемонстрировала большие возможности в активизации умственного развития учащихся за счет особого типа организации учебного материала, основным принципом которого является восхождение от абстрактного к конкретному, использование содержательного обобщения для выведения других, более конкретных понятий. Содержание такого обучения построено на базе теоретических знаний, в основе которых лежит содержательное обобщение – постижение предмета не через внешнее сходство с другими предметами, а на основе внутренних связей в процессе выделения существенного отношения и формирования теоретического понятия.

Итак, согласно теории развивающего обучения для начального звена (Эльконин-Давыдов), **СОДЕРЖАНИЕМ** его являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), **МЕТОДОМ** – организация совместной учебной деятельности (и прежде всего организация решения учащимися учебных задач), **ПРОДУКТОМ РАЗВИТИЯ** – главные психологические новообразования, присущие младшему возрасту (рефлексия, анализ, планирование).

КОНЦЕПЦИЯ «ШКОЛЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР»

В 80-е годы начались теоретические и экспериментальные исследования так называемой «школы диалога культур»

(В.С. Библер), которая имеет ярко выраженный развивающий характер. Усвоение ее содержания приводит к своеобразной «траектории» психического развития детей, значительно отличающейся от «траектории» развития современных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы «школы диалога культур», делаются попытки их реализации в различных классах.

Основой данной концепции является положение о том, что человеческие культуры находятся в постоянном общении, диалоге. Следовательно, содержание «школы диалога культур» есть диалог античной, средневековой культуры, культуры нового времени, современной культуры, каждая из которых весьма своеобразна и несводима к другим. Так, в 3–4-х классах школьники могут осваивать понимание явлений, процессов, понятий и т.д. с точки зрения античной культуры, в 5–6-х – средневековой культуры, в 9–10-х – культуры современности. Существенно, что носителями этого содержания являются не только преподаватели, но и «десанты» учащихся более старших классов. А это значит, что ведущим принципом, который определяет данное содержание, а следовательно, и методы обучения, является принцип ОДНО-

ВРЕМЕННОСТИ различных форм понимания, присущих исторически различным культурам. (1, 6)

Надо отметить, что теория диалога культур еще не достаточно экспериментально обоснована, особенно в конкретно-психологическом аспекте. Кроме того, она отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов, предполагая, что школьник в логической форме «пройдет», например, античную стадию раскрытия процесса происхождения теоретических знаний, не выделяя для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, физики, лингвистики и т.д.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ З.И. КАЛМЫКОВОЙ

Целесообразно обратить внимание на теорию развивающего обучения, разработанную З.И. Калмыковой. С ее точки зрения,

развивающее обучение – это обучение, направленное на формирование творческого мышления, основные показатели которого: оригинальность мысли учащихся, быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей, восприимчивость к проблеме и ее непривычное решение, беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями, способность найти новые непрерывные функции объекта или его части. Главное в данной концепции – это самостоятельность учащихся в приобретении и оперировании новыми знаниями, а это значит, что данная теория следует таким принципам, как проблемность, индивидуализация и дифференциация, гармоническое развитие различных компонентов мышления, формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности, специальной организации мнемической деятельности.

КОНЦЕПЦИЯ И.Я. ЛЕРНЕРА – В.В. КРАЕВСКОГО

Обращая серьезное внимание на совершенствование форм обучения, нельзя забывать и о его содержании. И.Я. Лернер

и В.В. Краевский в своей концепции «О составе социального опыта как источнике содержания обучения и образования и способах обеспечения его усвоения» указывают на то, что в состав социального опыта, определяющего содержание общего среднего образования входят четыре основных элемента. Это знания о мире, опыт осуществления стереотипных способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Наличие этих четырех элементов определяет следующие позиции учащегося: ЗНАТЬ, УМЕТЬ, ТВОРИТЬ, ХОТЕТЬ! А это значит, что:

1) не только все содержание образования должно быть пронизано этими элементами, но и каждый учебный предмет и даже темы и разделы должны воплотить их,

2) все элементы должны быть предусмотрены в целях урока как можно более конкретно,

3) вся система интеллектуальных и практических навыков, предусмотренных элементами социального опыта и содержанием образования, должна быть равноправной частью программы по всем предметам,

4) необходимо по каждому предмету выяснить содержание творческой деятельности в определенной системе, ее объем и разработать средства для ее усвоения учащимися,

5) необходимо также выявить воспитательные возможности каждого учебного предмета в определенной системе.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ

Надо заметить, что знание различных технологий развивающего обучения еще не является гарантией их успешного применения. Все дело в том, что учитель должен иметь определенные профессиональные качества, позволяющие ему, во-первых, определять целесообразность применения той или иной технологии, исходя из конкретной ситуации и поставленных задач, во-вторых, конструировать творческие задания и проблемные ситуации, соответствующие уровню развития учащегося и расширяющие его ЗБР, в третьих, правильно определять содержание образования и при необходимости реконструировать его, в четвертых, выбирать наиболее эффективные формы самостоятельной работы и т.д. При этом надо помнить, что определяющими качествами учителя здесь выступают **ДИАЛЕКТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ, ГЛУБОКОЕ ВЛАДЕНИЕ ФАКТИЧЕСКИМ И ИСТОРИЧЕСКИМ АСПЕКТАМИ СВОЕГО ПРЕДМЕТА, ДИАГНОСТИКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ИХ СУБЪЕКТОВ, АДЕКВАТНАЯ ЦЕЛЯМ ТЕХНИЧНОСТЬ.**

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Какие точки зрения на соотношение обучения и развития вы знаете? Дайте их оценку.
2. Как вы понимаете термин «зона ближайшего развития»?
3. Назовите принципы развивающего обучения по Л.В. Занкову. Раскройте смысл каждого из них.
4. Каковы основные положения теории Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова?
5. В чем достоинства и недостатки концепции «школы диалога культур»?
6. На развитие каких свойств мышления направлена, главным образом, теория развивающего обучения, разработанная З.И. Калмыковой?
7. Назовите четыре элемента эффективной организации развивающего обучения по И.Я. Лернеру – В.В. Красвскому. Дайте анализ реального учебного процесса с этой точки зрения.
8. Каково главное условие эффективного использования теорий и технологий развивающего обучения?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
5. Калмыкова З.И. Психологические основы развивающего обучения. – М., 1979.
6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
7. Теоретические основы процесса обучения в школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я.Лернера. – М., 1989.

3.2. Особенности реализации проблемного обучения в условиях личностно ориентированного подхода к образованию

Направления обновления современного образования можно условно разделить на содержательные, предусматривающие разработку различных вариантов содержания школьного образования и механизмы выбора самими учащимися объема и уровня усвоения учебного материала в соответствии со своими интересами и возможностями, и процессуальные, в соответствии с которыми определяются методики и технологии обучения, обеспечивающие повышение эффективности образовательного процесса, развитие мотивации учащихся, их познавательной активности и самостоятельности. Содержательные аспекты обновления образования разработаны достаточно обстоятельно: богатый выбор учебных программ, учебников, профильная и уровневая дифференциация позволяют учесть своеобразие образовательных запросов учащихся. Процессуальные аспекты, особенно в методическом плане, разработаны заметно слабее.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ

Современный образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие умственных способностей и самостоятельности учащихся. Развить эти качества в процессе репродуктивного обучения, основанного на усвоении (запоминании и воспроизведении) готовой информации, практически невозможно. Именно поэтому внимание педагогов обращается к поиску способов учения, побуждающих учащихся к самостоятельному (в той или иной мере) разрешению учебных проблем, в результате которого происходит как освоение (открытие) субъективно новых знаний, так и овладение способами продуктивной мыслительной деятельности. Учебные проблемы в данном случае

выступают как модели жизненных проблем, с которыми учащиеся могут столкнуться по окончании обучения.

Теоретические аспекты проблемного обучения разработаны сравнительно давно (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер и др.). Основным отличием данного типа обучения от традиционного (объяснительно-иллюстративного) является ориентация на исследовательскую деятельность учащихся, направленную на получение новых знаний в процессе решения практических и теоретических проблем. Достоинствами проблемного обучения является наличие регулируемых учителем познавательных трудностей, преодоление которых способствует повышению познавательной активности и самостоятельности учащихся, что в свою очередь влечет за собой развитие позитивных познавательных мотивов, обеспечивает способность учащихся применять освоенные знания в новой ситуации, закрепляет общеучебные и предметные умения, стимулирует проявление и развитие творческих способностей.

Достоинства проблемного обучения становятся еще более выразительными в современных условиях, когда практически невозможно определить запас знаний, необходимый для успешной жизнедеятельности, когда возрастает скорость необходимого обновления знаний и умений, когда приоритетными становятся умения самостоятельно овладевать необходимым материалом и адаптироваться в стремительно изменяющихся социально-экономических условиях. Нельзя не принимать во внимание и то, что проблемное обучение является мощным средством развития личности учащихся в силу того, что его результатом является самоопределение учащихся в образовательной среде, развитие коммуникативных навыков, умений формулировать, аргументировать и защищать собственную позицию (или корректировать ее с учетом позиций партнеров по обучению).

Однако в практике образовательных учреждений нечасто можно встретить продуманную и системную реализацию проблемного обучения. Формально принимая его основные идеи, многие педагоги превратно толкуют их. Так, зачастую проблемное обучение отождествляется с вопросно-ответной формой, при этом не учитывается специфика, своеобразие проблемного вопроса. Сущность проблемного обучения состоит не в наличии вопросов учителя и ответов учащихся (такой способ учебного взаимодействия является достаточно распространенным), а в том, что учащиеся систематически и последовательно включаются учителем в процесс поиска доказательного решения новых для них проблем, благодаря чему они научаются самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные и овладевают опытом общения и творческой деятельности. Иначе говоря, процесс проблемного обучения представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов преподавания и учения, объединенных общей целью, — усвоение учащимися новых знаний и способов действий в процессе решения (в той или иной мере самостоятельного) учащимися познавательных задач проблемного характера.

Сравнивая объяснительно-иллюстративный и проблемный типы обучения, педагоги часто делают вывод о том, что организация проблемного обучения требует гораздо больших затрат времени (на постановку и организацию решения проблемного задания), чем объяснительно-иллюстративное, и в силу этого неэффективна. Однако здесь необходимо отметить, что проблемным способом должны осваиваться учащимися далеко не все знания, а только ключевые, основные, без усвоения которых невозможно дальнейшее продолжение обучения. Важность усвоения основных понятий, явлений, законов, закономерностей, особенностей их применения вполне оправдывает дополнительные затраты времени. Кроме этого, важно учитывать, что процесс решения проблемных заданий в силу нестандартности своего результата не критичен к уровню обученности учащихся, что позволяет организовать групповую работу, привлекая к ней всех (сильных, средних, слабых) учащихся, поскольку в группе, решающей проблему, должны быть активны все.

Попытки неподготовленного внедрения проблемного обучения нередко приводят к тому, что учитель, поставив проблемный вопрос (не учитывая при этом особенностей познавательной мотивации, степени готовности учащихся, их возрастных и индивидуальных психологических особенностей), в течение продолжительного времени старается организовать его решение учениками и, не получая встречного движения со стороны учеников, вынужден самостоятельно демонстрировать процесс его решения. Ясно, что пассивная позиция учеников и вынужденное показательное решение учебной проблемы учителем не способствуют полному раскрытию развивающего потенциала проблемного обучения. Повторение (тем более неоднократное) такой ситуации способно создать у учителя предубеждение к использованию проблемного обучения.

Нередким является и не вполне правомерное отождествление «трудного» вопроса с проблемным. Вопрос, содержание которого лежит за пределами зоны ближайшего развития, конечно же, вызовет трудности при разрешении его учениками, однако при этом само разрешение вовсе не гарантировано и вряд ли может быть осуществлено без значительной помощи учителя, что значительно снижает эффективность (да и целесообразность) его постановки.

С целью предупреждения и преодоления обозначенных выше трудностей в реализации проблемного обучения рассмотрим основные понятия проблемного обучения и некоторые правила его организации.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Целью проблемного обучения являются приобретение учащимися знаний, умений и навыков, усвоение способов само-

стоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей учащихся. С дидактической точки зрения отличительной чертой

проблемного обучения является систематическое создание учителем последовательно усложняющихся проблемных ситуаций, организация самостоятельного поиска учащимися вариантов их разрешения, определение и реализация оптимального варианта решения.

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности или не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной творческой познавательной деятельности учащихся, активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблем. Дидактические аспекты организации проблемного обучения раскрываются посредством описания способов создания и разрешения проблемных ситуаций. Рассмотрим их подробнее.

Говоря о проблемной ситуации, необходимо различать ее психологический и педагогический смысл. Психологическая проблемная ситуация, как отмечалось выше, представляет собой интеллектуальное затруднение учащихся, столкнувшихся с противоречием между старыми и новыми знаниями, имеющимися знаниями и недостаточностью их для объяснения нового явления, научной трактовкой явления, события и жизненным опытом и т.д. Педагогическая проблемная ситуация есть способ организации образовательного процесса. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью практических действий, вопросов учителя или как результат его объяснения. Вопросы или задания учителя, имеющие целью создание перед учащимися проблемных ситуаций, могут быть различными по степени обобщенности в зависимости от уровня подготовленности класса, собственного опыта учащихся (в том числе и по формулированию и решению учебных проблем), мотивационных характеристик учащихся. Однако при всем разнообразии способов представления проблемного задания сущность его сохраняется: отличительной особенностью проблемного вопроса или задания является наличие в нем (в явной или скрытой форме) противоречия (Почему зимой холоднее, несмотря на то, что Земля расположена ближе к Солнцу, чем летом?).

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Проблемные ситуации можно классифицировать по различным основаниям: по уровню самостоятельности учащихся, методам обучения и учения, особенностям

содержания проблемных ситуаций и т.д. В методическом плане наиболее перспективной представляется типология проблемных ситуаций, основанная на основных типах противоречий, содержащихся в учебном материале практически любого учебного предмета. В соответствии с этой типологией, разработанной М.И. Махмутовым, проблемные ситуации возникают при:

- ◆ осознании учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта или явления. Так, при изучении электропроводности жидкостей преподаватель демонстрирует, что ни дистиллированная вода, ни хлористый натрий в твердом состоянии не проводят электрический ток. Однако водный раствор поваренной соли является проводником тока. Возникающая проблема разрешается в результате совместного с учащимися выяснения механизма электропроводности электролитов;
- ◆ столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Такого рода проблемные ситуации характерны для многих ролевых игр, по ходу которых необходимо аргументированно сформулировать собственную точку зрения, позицию, сопоставить ее с позициями других участников взаимодействия и совместно определить способ решения предложенного задания;
- ◆ при наличии противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа. Так, при изучении химических свойств солей с позиций теории электролитической диссоциации преподаватель предлагает учащимся изучить взаимодействие сульфата железа (III) с металлическим натрием. Согласно положению натрия и железа в электрохимическом ряду напряжений в процессе реакции между Na и раствором $\text{Fe}_2(\text{SO}_4)_3$ должны образовываться Na_2SO_4 и Fe. Однако продуктами данной реакции являются $\text{Fe}(\text{OH})_3$ и Na_2SO_4 . В чем причина неосуществимости избранного способа? Возникает проблемная ситуация;
- ◆ при наличии противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. Проблемные ситуации этого типа можно сконструировать, например, при изучении явления полного внутреннего отражения.

Анализ педагогической практики показывает, что существует достаточно большое количество способов создания проблемных ситуаций. Наиболее распространенными являются такие способы создания проблемных ситуаций, которые содержательно основаны на:

- ◆ побуждении учащихся к теоретическому анализу явлений, фактов, закономерностей, объяснению внешнего несоответствия между ними;
- ◆ использовании учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении практических заданий в школе, дома, в ходе наблюдений за природой и т.д.;
- ◆ постановке учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения;
- ◆ побуждении учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями, характеризующими эти факты;

- ◆ выдвижении предположений (гипотез), формулировке выводов и их опытной проверке;
- ◆ побуждении учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий;
- ◆ побуждении учащихся к предварительному обобщению новых фактов;
- ◆ ознакомлении учащихся с фактами, носящими как будто необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы;
- ◆ организации межпредметных связей и т.д.

Приведем некоторые методические приемы создания проблемных ситуаций:

- ◆ подведение учащихся к противоречию с предложением самим найти способ его разрешения. В этом плане богатыми возможностями обладают примеры из истории развития той или иной науки;
- ◆ столкновение противоречий практической деятельности;
- ◆ изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос. Примером может служить сопоставление фактов в пользу корпускулярной и волновой теории света;
- ◆ предложение обучаемым рассмотреть явление с различных позиций (педагога-воспитанника; начальника-подчиненного; финансиста-юриста и т.д.);
- ◆ побуждение учащихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты. Например, выявление тенденций развития на основе сопоставления особенностей социально-экономического положения различных государств и его хронологического изменения;
- ◆ постановка конкретных вопросов (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- ◆ определение проблемных теоретических и практических исследовательских заданий. Например, объяснить явление, найти практические применения, сформулировать возможные следствия и т.д.;
- ◆ постановка проблемных задач (с недостаточными или избыточными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и т.д.).

Разнообразие как содержания, так и способов и приемов постановки проблемных заданий позволяет устранить привычную монотонность образовательного процесса, обеспечить ученикам возможность проявления инициативы и познавательной самостоятельности, зачастую не требующую обязательного «запаса знаний», а предполагающую способность к нестандартным

творческим решениям. Однако реализовать личностно ориентированный потенциал проблемного обучения возможно лишь при систематическом и постепенном его внедрении: от монологического изложения, в ходе которого учителем демонстрируется образец поисковых рассуждений от формулировки проблемы до анализа решения, до исследовательского метода, предполагающего практически полную самостоятельность учащихся на всех этапах решения проблемного задания. В связи с этим возникает вопрос о структуре решения проблемного задания.

ПРОЦЕСС РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ЗАДАНИЯ

Схема решения в общем виде может быть представлена следующим образом:

- ◆ усвоение (актуализация) учащимися опорных знаний;
- ◆ понимание начальных условий задания (анализ задания);
- ◆ осознание и словесная формулировка проблемы;
- ◆ определение (сужение) области поиска решения;
- ◆ выдвижение предположений о способах решения проблемы (гипотез);
- ◆ первичное подтверждение (опровержение) правильности гипотез, выбор гипотезы, наиболее перспективной для решения учебной проблемы;
- ◆ доказательство гипотезы;
- ◆ проверка правильности решения.

Проанализируем эти этапы с точки зрения их возможностей в плане развития тех или иных личностных качеств учащихся.

Начальный этап – усвоение (актуализация) учащимися опорных для решения данной проблемной ситуации знаний – может быть организован различным образом. Традиционный подход – актуализация опорных знаний путем их устного воспроизведения с помощью фронтального опроса учащихся или первичного восприятия – может быть дополнен сообщениями учащихся или решением задач, близких по содержанию или способу выполнения к предполагаемому проблемному заданию. На этом этапе учащиеся получают возможность выбрать ту или иную форму выполнения задания, проявить наличие/отсутствие интереса к обсуждаемой тематике, проанализировать и дополнить (при необходимости) ответ товарища. Формированию гуманистических начал у учащихся способствует организация взаимопомощи или коллективного решения задач, предлагаемых для актуализации опорных знаний. Если класс при решении таких задач (или ответах на вопросы учителя) был разделен на группы, то группы, не объясняющие процесс решения (содержание ответа), могут быть привлечены к его анализу: обоснованию, выделению сильных и слабых сторон решения, границ его применения, оценке реальности результата с учетом допустимых погрешностей и т.д. В этом случае достаточно широкий спектр видов учебной деятельности, предлагаемых учащимся, позволяет выбрать тот, который наиболее свойственен каждому из них.

Этап понимания начальных условий задания (анализа задания) предполагает четкое обособление сторон противоречия, содержащегося в предложенном проблемном задании. Значимость этого этапа для развития логического мышления и коммуникативных качеств учащихся заключается в том, что выделение реальных сторон противоречия, обособление их от «ложных сторон» происходит путем коллективного обсуждения, а следовательно, развитие аналитических умений осуществляется на фоне сопоставления собственной позиции ученика с мнениями его партнеров по образовательному процессу. Происходящее при этом утверждение ученика в собственной правоте или осознание необходимости существенной корректировки своего предложения в случае более весомой аргументации позиции товарищей способствует формированию ответственного отношения к высказываемой и защищаемой позиции.

Этап осознания и словесной формулировки проблемы своим результатом должен иметь вопрос: «В чем суть, основное содержание данной проблемы? Что нужно сделать, чтобы снять данное противоречие?» Естественно, качество, точность формулировки проблемы зависит от того, насколько точно были выделены стороны противоречия проблемного задания. Для развития личности учащихся данный этап располагает следующими возможностями: проявление нестандартности мышления (которое, в свою очередь, является стимулом развития этих качеств для тех, кто пока еще ими не обладает), развитие логического мышления, вербализация перехода от анализа противоречия к поиску направления его разрешения, предполагающая точную, однозначную формулировку (в противном случае направление разрешения противоречия, определяющее способ решения задания, оказывается размытым, неопределенным).

При определении (сужении) области поиска решения проблемы учащиеся путем личных высказываний или коллективного обсуждения определяют содержательный характер причины решаемого противоречия. Здесь ведущую роль играет эрудиция учащихся, глубина усвоенных ими знаний, умение применять их на практике, в том числе и в нестандартной ситуации. Этот этап решения проблемной ситуации в плане развития логического мышления ценен тем, что позволяет учащимся выстраивать и анализировать причинно-следственные связи. Способствует он и развитию самостоятельности суждений учащихся, активизации мышления, развитию навыков интеллектуального взаимодействия с партнерами по образовательному процессу.

Этап выдвижения предположений о способах решения проблемы (гипотез) предоставляет учащимся широкие возможности для проявления гибкости мышления, переноса знаний и способов действия на новый факт, явление. На этом этапе особенно выразительно может быть представлен собственный учебный и жизненный опыт учащихся, круг их интересов. При выдвижении гипотез важно то, что мысленно прослеживается путь реше-

ния, то есть синхронно развиваются на материале проблемного задания аналитико-прогностические умения учащихся, составляющие одну из основных составляющих их учебной и жизненной ориентировки. Этот этап отделяет от следующего – первичного подтверждения (опровержения) правильности гипотез; выбора гипотезы, наиболее перспективной для решения учебной проблемы – то, что при его выполнении не следует ориентировать учащихся на сопоставление содержания противоречия и выдвигаемых гипотез. В противном случае этот анализ может сдерживать выдвижение новых гипотез.

Этап анализа выдвинутых предположений о способе решения проблемы предполагает проработку каждой из выдвинутых гипотез с целью оценки эффективности ее в плане решения проблемы. По сути эта проработка представляет собой эскизный проект решения. Для этого учащимся при анализе гипотез необходимо вычленить основные блоки решения проблемы и оценить саму возможность ее решения в рамках той или иной гипотезы. Принимая во внимание необходимость формирования умения объективного отношения учеников к себе и товарищам, целесообразно по результатам анализа перспективности гипотез аргументированно и адресно оценить действия автора принятой к решению гипотезы и с помощью коллективного обсуждения определить недостатки других выдвинутых гипотез, сознательно не обращая внимания на их авторство, кроме тех случаев, когда речь идет о оригинальных идеях и предложениях.

Этап доказательства гипотезы предоставляет учащимся возможность выбрать из собственного опыта аргументы, необходимые для доказательства гипотезы, выстроить определенную логику доказательства, сконструировать цепочку причинно-следственных связей. В педагогическом плане, говоря о целесообразности личностного развития каждого из учащихся, имеет смысл использовать прием последовательного проведения доказательства гипотезы несколькими учащимися. С одной стороны, это позволяет обеспечить не только внимание к предыдущей части доказательства, но и необходимость понимания этой части; с другой стороны, это накладывает определенные обязательства на доказывающих. Объяснение каждого этапа доказательства должно быть понятно тем, кто будет его продолжать, поэтому на этом этапе также могут формироваться коммуникативные умения, но уже в плане обеспечения восприятия своих мыслей другими. Таким образом, этап доказательства гипотезы может способствовать не только развитию логического мышления (собственного или воспринятого) учащихся, но и формированию целенаправленного взаимодействия с товарищами, умения выразить и обосновать собственное мнение. Доказательство гипотезы предполагает уверенность автора доказательства в собственной точке зрения, однако при этом он должен быть готов и к тому, что в процессе доказательства может обнаружиться ошибка, приняв которую, придется отказаться от выбранного пути доказательства, а может быть, и самого суждения. В

сущности, речь также идет о формировании двух умений: сформулировать и доказать свою позицию и быть готовым к ее коррекции или замене.

Этап проверки правильности решения по существу является рефлексивным, так как предполагает пошаговую, поэтапную проверку правильности выполненных действий, сопоставление условий и требований, предъявляемых в условии задания, с характером и содержанием решения. Ценность данного этапа для личностного развития учащихся состоит в том, что систематически практикуемое «доказательство правильности доказательства» является тем педагогическим средством, которое формирует у учащихся способность к объяснению и самооценке собственных действий, сравнению их с общепринятыми нормами, ценностями.

При этом надо принимать во внимание то, что не все проблемные задания предполагают единственность верного решения. С учетом содержания проблемных заданий можно их разделить на две группы:

- ◆ имеющие единственное решение. Такие проблемные задания характерны в основном для заданий естественнонаучного, технического содержания, которые предполагают наличие образца и возможности сравнения, соизмерения с ним результата решения. Выполнение таких заданий формирует оценочный стиль взаимодействия учеников с другими, способность к однозначной оценке и самооценке;
- ◆ имеющие множественность решений. Задания этого типа характерны для ролевых игр, для которых существует оптимальное решение для конкретных поставленных условий (например, ситуационных, хронологических), решение для каждой из ролей. При этом в решении находят свое отражение и наличный опыт учащихся, их характер, убеждения и т.д. Выполнение таких заданий формирует у учащихся умение быть безоценочным, принимать окружающих, сложившуюся ситуацию такими, какие они есть, не пытаться подстроить их под собственное мнение.

Обязательность выполнения этапа проверки правильности решения проблемных заданий обоих типов способствует как развитию рефлексивных способностей у учащихся, так и формированию умений бесконфликтного взаимодействия с окружающими.

Итак, проблемное обучение имеет значительные возможности для развития личностного потенциала учащихся, однако реализованы они могут быть лишь тогда, когда:

- ◆ проблемные задания используются систематически и целенаправленно;
- ◆ используется весь спектр проблемных заданий, различающихся целевыми, содержательными и процессуальными характеристиками;
- ◆ на каждом этапе постановки и решения проблемного задания четко определяются и реализуются целевые установки личностно ориентированного образования.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Назовите достоинства и недостатки проблемного обучения в сравнении с объяснительно-иллюстративным.
2. Какими способами могут быть созданы проблемные ситуации?
3. В чем различие психологического и педагогического смыслов проблемной ситуации?
4. В чем главная особенность проблемного вопроса?
5. Можно ли «трудный» вопрос считать проблемным? Дайте обоснование ответа, приведите примеры.
6. Перечислите и охарактеризуйте этапы решения проблемного задания.
7. В чем заключается личностно ориентированная направленность проблемного обучения?
8. Какие идеи и принципы личностно ориентированного подхода можно реализовать с помощью проблемного обучения?
9. Какие трудности чаще всего возникают при реализации проблемного обучения? Насколько они связаны с готовностью учителя к организации проблемного обучения?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителей. – М., 1977.
3. Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1985.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. польск. Л.Г. Кашкуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990.

3.3. ТРИЗ – технология

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ТРИЗ

ТРИЗ – это теория решения изобретательских задач, основоположником и разработчиком которой является Г.С. Альтшуллер. Анализируя накопленный веками большой массив патентной информации, исследователь Г.С. Альтшуллер открыл законы развития технических систем, которые могут быть сознательно использованы в изобретательской и прогностической деятельности.

Для решения изобретательских задач был создан инструментарий и система поиска (АРИЗ – алгоритм решения изобретательских задач). Практика показала, что ТРИЗ универсальна, способна работать не только в технических системах, но и в искусстве, медицине, педагогике.

Какие же качества личности мы можем сформировать, используя ТРИЗ технологию в педагогике? По мнению Шпагиной Л.И. и Мееровича М.Ш. это:

- ◆ умение анализировать ситуации, т.е. устанавливать причинно-следственные связи, отношения, обнаруживать скрытые свойства и зависимости, умение аргументировать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, умение прогнозировать последствия;
- ◆ умение сознательно пользоваться знаниями (интегрирование и синтезирование информации), способность к умозаключениям, выводам;
- ◆ способность выделять противоречия, решать их, используя инструментарий ТРИЗ;
- ◆ развитие способности находить оригинальные идеи, гибкость ума, дивергентность мышления;
- ◆ развитие воображения;
- ◆ формирование способности представлять идеальную систему (стремление к идеалу).

Основная цель ТРИЗ – формирование культуры творческого мышления как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса.

ЯЗЫК ТРИЗ

В разработке ТРИЗ Г.С. Альтшуллер опирается на главный закон развития технических систем – стремление к увеличению степени идеальности. Идеальный конечный результат (ИКР) – это идеальный образ решения поставленной задачи, когда нужный результат достигается без ухудшения, усложнения системы и с минимальными затратами.

ТРИЗ имеет свой «язык». Поэтому есть необходимость дать расшифровку базовых понятий.

ИЗДЕЛИЕ – это тот элемент, который подлежит изменению или совершенствованию.

ИНСТРУМЕНТ – то, с помощью чего изменяется изделие с целью получения нужного результата.

ВЕЩЕСТВЕННО-ПОЛЕВЫЕ РЕСУРСЫ – все, что используется для решения задачи: вещество, поля, энергия, информация, время и т.п.

ИКР – идеальный конечный результат, получение положительного результата без отрицательных последствий, с минимальными затратами. Идеальной считают систему, которая сама выполняет нужные действия.

ПРОТИВОРЕЧИЕ – проявление несоответствия между разными требованиями, предъявляемыми человеком к системе, и ограничениями, накладываемыми законами природы или социальными, юридическими законами, уровнем развития техники, науки и т.п. Противоречия бывают:

- ◆ административные – ситуация, когда нужно что-то сделать, а как – неизвестно;

- ◆ технические – когда попытка улучшить одну характеристику системы приводит к ухудшению другой;
- ◆ физические – когда к объекту или его части предъявляются противоположные требования.

ОПЕРАТИВНАЯ ЗОНА – пространство конфликта.

ОПЕРАТИВНОЕ ВРЕМЯ – конфликтное время.

ВОЗМОЖНОСТИ АРИЗ

Основными рабочими механизмами совершенствования технической системы

служат алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) и система изобретательских стандартов. Если задача не решается с помощью стандартов, решение проводится с помощью АРИЗ.

АРИЗ предполагает следующую систему действий:

1. Корректировка формулировки задачи. Составление мини-задач по формуле: то, что есть, минус недостаток или плюс требуемое достоинство.
2. Построение модели задачи (МЗ). Составляют конфликтующую пару. Модели задач – это условная схема задачи, отражающая структуру конфликтного участка системы в определенное время (ОЗ и ОВ), а также имеющихся ресурсов: пространства, времени, вещества, полей.
3. Определение вещественно-полевых ресурсов (ВПР).
4. Формирование идеального конечного результата (ИКР).
5. Выявление и анализ физических противоречий (ФП).

При решении конкретной мини-задачи используют в первую очередь внутрисистемные ВПР, затем – внешнесистемные и в последнюю очередь – надсистемные.

Работа тризовцев со школьниками показала, что обучать их творчеству легче, чем взрослых, т.к. у них меньше стереотипов мышления и выше восприимчивость к новому, необычному. Важным открытием оказалось то, что для школьников подходят почти все задачи из взрослого курса ТРИЗ (в доступном для них изложении).

Отличие технологии ТРИЗ от проблемного обучения состоит в том, что она использует переработанный опыт и адаптирует его в педагогической деятельности. Рассмотрим на примерах, как решаются изобретательские задачи.

При составлении формулировки ФП следует записать: «Система (или часть системы) должна обладать свойством «А», чтобы (указать), и свойством «Не – А», чтобы (указать).

Формулируя ИКР, указываем, что система САМА должна выполнять нужное действие, не допуская вредных эффектов.

Сходные противоречия разрешаются однотипными приемами, наиболее сильные приемы – комплексные (сочетание нескольких приемов, часто сочетание приемов с физ-хим-геом-эффектами), самые сильные комплексные приемы образуют систему стандартов.

Пример: «Во время гражданской войны инженер Коржевников сопровождал состав, на платформах которого были закреплены новенькие самолеты со сжатыми для удобства перевозки крыльями. На одной из стоянок, когда паровоз ушел заправляться водой и углем, напали белые. Охраны у поезда почти не было, единственный шанс спасти самолеты – уехать, но паровоза нет! Что делать?

ИКР – самолеты САМИ спасают себя.

Ресурсы системы – в баках самолетов было немного топлива. Запустив моторы, создают энергетическую силу, способную двигать состав. Именно так Коржевников спас самолеты. Используемый ресурс называется энергетическим.

РЕСУРСЫ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Рассмотрим классификацию ресурсов:

1. Вещественные (любое вещество, материалы системы, окружение, отходы и т.п.).
2. Энергетические (тепло, химическая реакция, солнечная, атомная и т.д.).
3. Информационные (в Тибетской медицине существует способ определения состояния здоровья человека по пульсу, до 200 болезней).
4. Пространственные (объем, длина, площадь и т.п.).
5. Временные (использование временных промежутков, не использованных ранее).
6. Функциональные (возможность системы по совместительству выполнить дополнительные функции).
7. Сочетание всех ресурсов.

Например:

Ресурсы вещества

Эволюция снабдила народы Центральной Африки эффективным оружием против перегрева головы. Курчавые волосы и воздух между ними составляют изоляционную «подушку», которая защищает голову от перегрева.

Звуковые

Увеличив частоту «визга» фуговального станка, звук вывели за диапазон человеческого восприятия, получили ультразвук, который режет твердые металлы, сваривает разнообразные металлы.

Если задача не решается с помощью ВПР, то для устранения противоречия используют типовые преобразователи:

1. Разделение противоречивых свойств в пространстве.
2. Разделение противоречивых свойств во времени.
3. Объединение однородных или неоднородных систем в подсистему.
4. Переход от системы к антисистеме или сочетанию системы с антисистемой.

5. Вся система наделяется свойством А, а ее части – анти А.
6. Замена фазового состояния части системы или внешней среды.
7. Переход к системе, работающей на микроуровне.
8. Двойственное фазовое состояние одной части системы.
9. Использование явлений, сопутствующих фазовому переходу.
10. Замена однофазного вещества двухфазным.
11. Физико-химический переход: возникновение-исчезновение вещества за счет разложения-соединения, лонизации-рекомбинации и т.д.

Пример (4 тип):

А.с. 523695: способ остановки кровотечения

– прикладывают салфетку, пропитанную кровью другой группы.

Следующий этап – решение с помощью «Указателей эффектов».

Пример:

Основание пирамиды Хеопса – 4,5 га – имеет абсолютно ровную горизонтальную поверхность. Как древние египтяне, не имея современных точных приборов и способов выравнивания поверхностей, могли хорошо выполнить эту работу?

Решение:

Использование физического эффекта – горизонтальность свободной поверхности жидкости в гравитационном поле земли. По периметру площадки выкопали канаву и заполнили ее водой; по уровню воды выравнивалась вся площадка.

ВЕПОЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

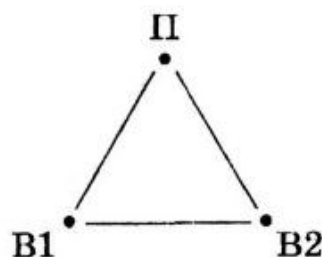
Когда задачи не решаются с помощью вышеперечисленных средств, то пользуются вепольным анализом. Для ТРИЗ вепольный анализ равносителен уравнению для математика и химика. Мы уже говорили о том, что любая ТС содержит взаимодействующую пару, но взаимодействия не будет, если нет силы, энергии воздействия, которые принято называть полем. В ТРИЗ существует аббревиатура МАТХЭМ, что означает поля воздействия: М – механическое, А – акустическое, Т – тепловое, Х – химическое, Э – электрическое, М – магнитное.

Если обозначить В1 – изделие или вещество, В2 – «инструмент», П – поле воздействия, то соединив это воедино получили фигуру, называемую ВЕПОЛЬ (от понятия вещество и поле). В веполе должно быть обязательно 3 элемента.

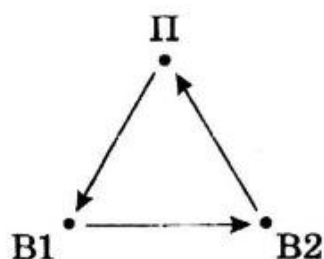
Рассмотрим на примере, как пользоваться этим веполем.

Задача:

В книге «Золотой дух Ямбуя» автор Г.Федосеев описывает охотника, который оглох. Чтобы выжить, охотнику надо разрешить противоречие: со-



баку следует отпустить, т.к. она должна найти зверя, но лай ее не будет слышен и надо держать при себе, чтобы видеть. Итак:

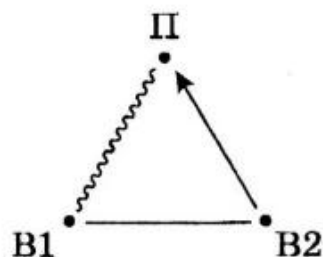


B1 – охотник

B2 – собака

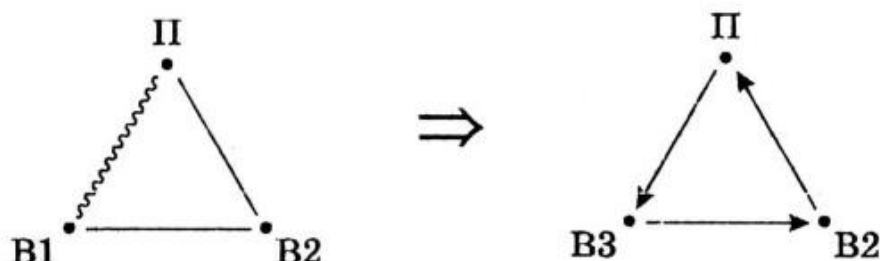
П – акустическое поле, создаваемое собакой B2.

Если есть слух, то все в порядке, но охотник глухой. Есть поле П, но оно не воспринимается. Покажем это волнистой линией. Веполь разрушен.



П не действует на B2, поэтому он не идет к B1. Нужно восстановить веполь. Ввести B3, которое решит проблему охотника. Охотник взял еще одну собаку, которая была привязана к его поясу и вела его на лай собаки.

В схеме это выглядит так:



Работая над задачей с веполем следует использовать алгоритм:

1. Внимательно прочитать задачу. Не решать в лоб, т.к. первые решения могут быть неверными.
2. Определить суть задачи. Лучше всего оставить все как было минус вредный эффект или плюс полезный.
3. Постараться найти противоречие.
4. Выделить B1, B2 и П. Построить исходную вепольную модель.
5. Совершить типовые преобразования:
 - а) дострой недостроенный веполь;
 - б) разрушь вредный веполь.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Решая задачи, мы имеем дело с системами. Что же можно назвать системой? В

ТРИЗ – это совокупность элементов, способных выполнить полезную функцию. Системность – наличие связей исходной системы и ее надсистемами и подсистемами. Процесс выявления связей назван системным разбором.

При изучении системы необходимо познакомить с подходами, которые характерны для системы. Компонентный подход изучает состав системы и

подсистемы. Система «Дом» входит в подсистему «город» и состоит из подсистемы, включающей стены, пол, потолок, окна, крышу.

Структурный подход включает взаимное расположение подсистем и взаимосвязи между ними в пространстве и во времени (это прошлое подсистемы, настоящее подсистемы и будущее подсистемы).

Функциональный подход определяет роль и место функций и их взаимодействие по каждому подсистемному элементу и системы в целом. Функции могут быть полезными и вредными.

Так основная функция машины – перевозить грузы. Но со временем машины стали подразделяться на легковые и грузовые. Легковые также специализируются: скорая помощь, автобус, личная легковая... Грузовые: пожарная, бензовоз, подъемный кран и т.д. Вредные функции: загрязнение атмосферы парами бензина, выхлопными газами.

Генетический подход определяет становление системы, последовательность ее развития.

Чтобы выявить связи в системе, необходимо следовать алгоритму:

1. Выбрать систему, определить для какой цели она предназначена (функцию).
2. Определить подсистему (части).
3. Определить подсистему подсистемы.
4. Определить в состав какой надсистемы входит система.
5. Надсистема может быть частью более крупной системы.

Техническая система отличается тем, что включает 4 части: двигатель, трансмиссию, рабочий орган и орган управления.

Система возникает при наличии потребности. История развития ТС – это непрерывная цепь изобретений и усовершенствований. Так, система автомобилей, возникнув как что-то несовершенное и одиночное, состоящее из нескольких простых элементов (закон наполнения частей), усложняется, «обрастает» множеством подсистем, которые в свою очередь делятся на более мелкие подсистемы и т.д. – до вещества. Идет количественный рост. Закон согласования требует согласованности системы и внешней среды (светофоры, ГАИ), необходимы системы обслуживания (автодороги, гаражи, ремонтные службы), потребность в производстве порождает автозаводы и т.д. И мы видим, как система реализует цель – увеличение и ГПФ (главная полезная функция): увеличение скорости, комфорта, безопасности.

Период развертывания наталкивается на объективные ограничения (физические, экономические, экологические), и начинается период свертывания за счет того, что часть полезных функций начинает выполняться в подсистемах идеальным веществом. При увеличении ГПФ ухудшается какая-то часть системы, возникают ТП, решение которых сопровождается изобретением и т.д.

Как правило ИКР достигается за счет совмещения функций на уровне подсистем (а.с. 1225525 хирургическая перчатка выполняет функции измерительного прибора: для измерения размеров внутренних органов в кончик

одного из пальцев вшит плоский магнит, а в кончик другого – гальваноманитный преобразователь, а на запястье установлен индикатор); совмещения функций двух веществ в одно (в польском патенте 106109 предложен утюг, в котором нагревательный элемент выполнен в виде тонкого полупроводникового слоя окисей металлов, нанесенных на внутреннюю поверхность стеклянной подошвы утюга); свертывания подсистем в идеальное вещество (идеальный огонь – «светлячок» изобретен в США; состоит из двух идеальных веществ – люминофора и трития. Они видны с 3 км., не требуют ухода и служат 10 лет).

Идеальная система в искусстве. Изобрели «синтезатор успеха». Если зал не реагирует на выступления, синтезатор выдает хлопки, в начале жидкие, постепенно переходящие в бурную «оvation».

Используя системный подход, можно сформировать у детей системное мышление, т.е. умение видеть систему в развитии и со всеми взаимосвязями и умением решать творческие задачи, не забывая о закономерностях развития систем.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ

Для развития творческого воображения и снятия психологической инерции существует курс по РТВ, который включает

целую серию специальных методов.

Наиболее известным методом является созданный А. Осборном (США) в конце 30-х годов метод мозгового штурма (МШ).

В основе МШ лежит идея разделения процесса генерирования идеи от процесса ее оценки. МШ проходит в два этапа. На первом этапе работают 6–8 человек, склонных к генерированию идей. Принимаются любые идеи, поиск идет в условиях запрета на критику. Идеи фиксируются. На втором этапе работают аналитики, которые оценивают и отбирают перспективные идеи. Проверить идею на прочность позволяет обратный штурм. Суть его в том, что каждая идея подвергается тщательному анализу. В группе из 6–8 человек работают люди, способные не обижаться на критику. Так как в рамках данного издания нет возможности подробно остановиться на всех методах, мы их назовем и лишь некоторые опишем более подробно.

Попыткой усовершенствовать МШ считают метод синектики, разработанный У.Гордоном (США) в 50-е годы. Синектика в переводе с греческого «объединение разнородных элементов». В синектике для поиска новых идей используют аналогии.

Прямая аналогия – сравнение совершенствуемого объекта с аналогичным объектом из другой отрасли или объектом живой природы (висячий мост – паутина).

Личностная (эмпатия) – вхождение в образ, т.е. стать кем-то или чем-то (я – самолет, вживаюсь в образ, представляю, как я действую в ситуации боя, использую свои ресурсы, чтобы обеспечить победу).

Фантастическая – игнорируются существующие законы природы, все «как в сказке». Проблемы излагаются в терминах и понятиях сказок, мифов, легенд.

Символическое – когда совершенствуемый объект описывается с использованием поэтических образов, метафор, сравнений. Удачен прием использования антонимов. Парадоксальная форма дает возможность вскрыть противоречивую сущность явлений, характеров или характеристик объектов. Посудите сами: «Горячий снег», «Живой труп», «Оптимистическая трагедия», «Без вины виноватые». Список можно продолжить:

Радужное постоянство – мрамор;
Видимая теплота – пламя;
Могущественное ничтожество – атом;
Страж неуловимого – часы.

Работа синекторов ведения поэтапно:

- 1 этап – уточняется и формулируется проблема «как она дана» (ПКД);
- 2 этап – формулируют «проблему, как ее понимают» (ПКП). Незнакомую проблему надо превратить в ряд обычных задач.
- 3 этап – генерирование идей с использованием различных аналогий;
- 4 этап – перенос идет с ПКД и ПКП. Критический анализ идей, консультация со специалистами, эксперименты, отбор жизнеспособных идей.

Для развития творческого воображения можно использовать специально разработанные приемы. К основным приемам фантазирования относятся следующие:

1. Наоборот. Меняем качества, функцию, свойство объекта на противоположный:

Волк – добрейшее животное, Папа Карло – разбойник, волшебный горшок стал поедать не только кашу, но вообще все продукты.

2. Дробление – объединение: Чтобы спастись от Лисы, Колобок в момент опасности распадается на мельчайшие колобки, которые Лиса не способна увидеть.

3. Ускорение – замедление действия:

«И растет ребенок там
Не по дням, а по часам»

А.С.Пушкин «Сказка о царе Салтане».

4. Увеличение – уменьшение:

Мальчик-с-пальчик.

5. Универсализация – специализация: Сделать объект универсальным, т.е. умеющим выполнять множество операций, или ограничить действия до узкоспециализированного.

6. Непрерывность – квантование: если действие прерывистое, необходимо сделать его непрерывным и наоборот. Например, горшочек каши из сказки братьев Гримм «Сладкая каша».

7. Динамизация – статичность: если объект статичен – сделать его динамичным и наоборот. «Мойдодыр» К. Чуковского. – «Вещи завертелись, закружились и помчались...»

8. Изменение свойств: изменить закон природы. Закрыв глаза и обнаружил, что ты вернулся в прошлое столетие.

9. Что-нибудь отделить от объекта или приписать какое-нибудь свойство объекту: Ихтиандру спланировали жабры.

Для получения новых идей, преобразования существующих, используется фантограмма, разработанная Г.С. Альтшуллером (см. 6, с.112).

Развитию умения решать проблемы нестандартно помогают аналогии. Существует целый ряд приемов и упражнений для развития этого умения. Назовем некоторые:

1. «Что это глазами...» или «точка зрения». Это умение взглянуть на проблему, вживаясь в образ. Передать, например, чувства снежной бабы, когда начинает пригревать солнце.

2. Аналогии в загадках. Мы называем загадываемый объект и ищем аналогии.

Например:

По форме – похожа на веретено.

Среде обитания – живет в жидкой среде.

Особенностям питания – хищник.

Внешний вид – чешуя, как серебрянные монетки.

Получаем загадку:

Похожа на веретено, живет в жидкой среде,

Хищник, покрытый серебрянными монетками. Кто это?

3. «Цепочка слов». Называется объект, явление и составляется целый список слов, в зависимости от того, с чем они ассоциируются. Например, берем слово – стакан.

Стакан – чай – гости – артист – сцена...

Занятие эмпатией имеет свои недостатки. Человек, как правило, отбрасывает те решения, которые связаны с дроблением, растворением в кислоте, разрезанием. Поэтому для решения задач используют ММЧ (методику маленьких человечков).

Суть метода в том, что объект представляют в виде скопления множества маленьких человечков. Для моделирования необходимо, чтобы человечки воспринимали окружающее подобно человеку. Правила применения ММЧ:

1. Выделить часть объекта, которая не может выполнить требуемые противоположные действия, представить эту часть в виде «толпы» МЧ.
2. Разделить МЧ на группы, действующие по условиям задачи.
3. Рассмотреть полученную модель задачи и перестроить так, чтобы выполнялись конфликтующие действия, т.е. разрешалось противоречие.
4. Перейти к техническому ответу. Обычно выполняют серию рисунков – «было», «надо» и совмещают их, чтобы получилось «как должно быть».

Использование ММЧ способствует развитию логического мышления, внимания, наблюдательности, позволяет моделировать строение вещества и процессы, происходящие в веществе, а также строить модели технических систем.

В настоящее время идеи ТРИЗ технологии воплощаются в практике начальной школы и дошкольных учреждениях, в работе ПТУ. Широкое применение для развития ТВ находят приемы Д. Родари, изложенные в книге «Грамматика фантазий». Используются приемы Веполя при решении противоречий в сказках.

Алгоритм работы здесь таков:

1. Внимательно слушаем часть сказки;
2. Определяем проблему;
3. Находим противоречие;
4. Выделяем компоненты;
5. Формируем ИКР;
6. Совершаем типовые преобразования с помощью Веполя;
7. Ищем решения с помощью МАТХЭМ.

Результативна работа с использованием методики, предложенной авторами И.Н. Мурашковой и Н.П. Валюмс (10).

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ «ДА – НЕТ»

В курсе ТРИЗ давно используется игра «Да – нет», суть которой сводится к разгадке тайны, заданной ведущим. Участники

могут задавать вопросы ведущему, но в такой формулировке, чтобы на вопрос можно было ответить «Да» или «Нет».

Содержание задач можно брать из энциклопедии, справочников, литературы.

Пример задачи с линейным атрибутом.

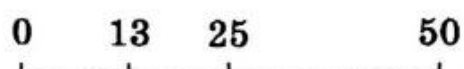
«У меня есть друг, нужно определить его возраст». Первый вопрос может быть: «Ему больше 50?».

«Нет».

Определяется диапазон поиска от 0 до 50.

А далее делим данный отрезок пополам вопросом: «Ему более 25?». Ответ: «Нет» – дает возможность сократить поле поиска, а здесь следующий вопрос: «Ему более 13 лет?», мы вновь сокращаем поле поиска и получен-

ный отрезок между цифрами 13 – 25 делим вновь пополам. На схеме это выглядит так:



– «Ему 19?» «Да».

Аналогично с географическими атрибутами. Я загадала город. Какой?

Система вопросов:

«Этот город в южном полушарии?»

«Нет».

«В России?»

«Нет».

«В Америке?»

«Да».

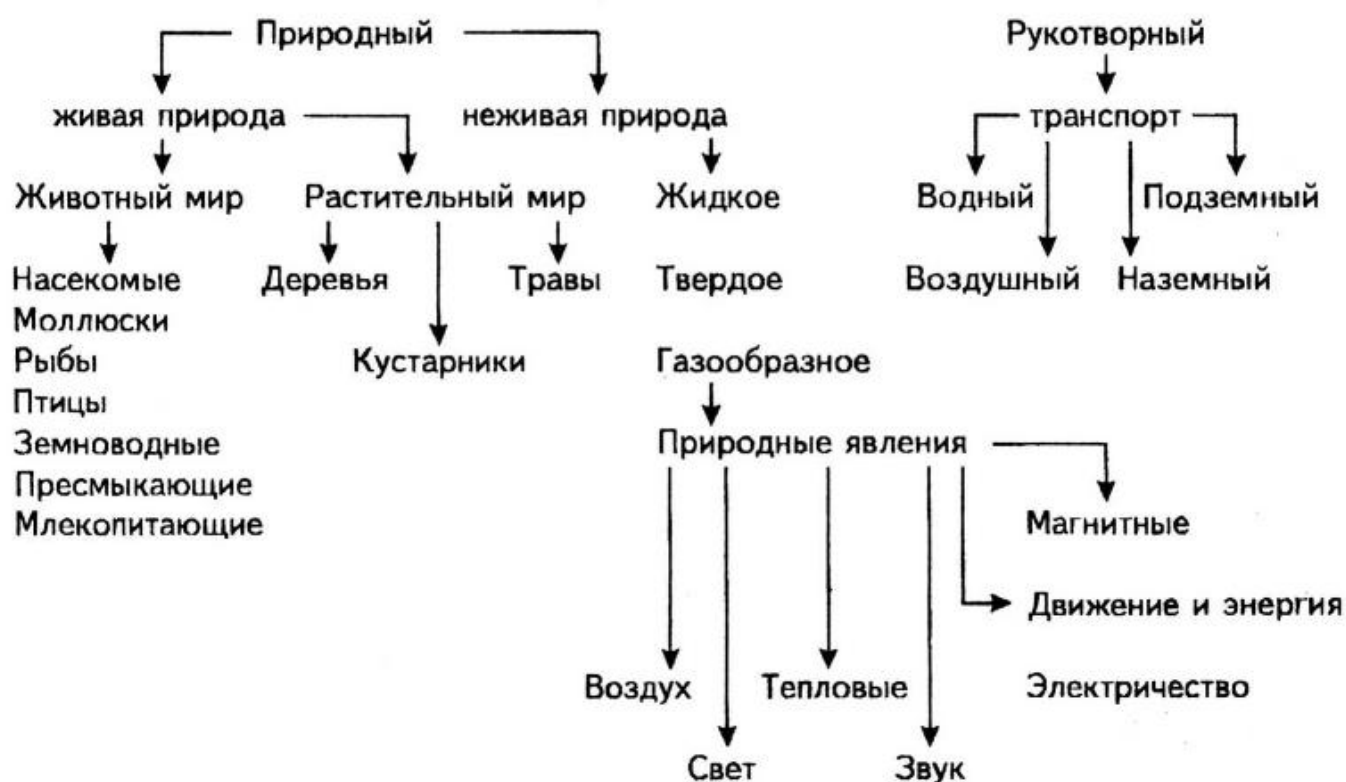
«Это столица?»

«Да».

«Вашингтон?»

«Да».

Анализируя систему поиска, мы видим, как идет свертывание информации. Можно просто задать вопрос типа: «Кто такая Эдит Пиаф?» Задача слушателя – определить, когда жил этот человек, чем занимался, почему вошел в историю. Можно вести систему поиска, используя модель Мира. Выглядит она так:



Детализацию можно продолжить. Игра используется также в диагностических целях. Анализируя, как идет поиск, можно отследить, сформировано ли системное мышление.

Игра – хороший тренер для отработки навыков использования механизмов ТРИЗ и их переноса в другие области, а также инструмент для развития творческого мышления.

Итак, использование ТРИЗ-технологии в педагогическом процессе открывает новые возможности для развития творческого потенциала детей: их интеллектуальной и эмоциональной культуры, богатого воображения, творческого стиля мышления, обеспечивает формирование у учащихся качеств творческой самоактуализирующейся личности.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ:

1. Какие качества личности формирует ТРИЗ-технология?
2. Что такое АРИЗ?
3. Определите ресурсы стакана, глаз, листа бумаги.
4. Приведите примеры решения проблем с использованием разделения противоречий: во времени, в пространстве.
5. Определите сущность системного подхода в ТРИЗ.
6. В чем суть синектики?
7. Какие приемы фантазирования вы знаете?
8. Используя прием «дробление – объединение», преобразуйте объекты: ручка и стул.
9. Как в практической деятельности учителя можно использовать игру «Да – Нет»?
10. В чем заключается личностно ориентированная направленность ТРИЗ-технологии?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альтшуллер Г.С. Как научиться изобретать. – Тамбов, 1961. Основы изобретательства. – Воронеж, 1964.
2. Альтов Г. И тут появился изобретатель. – М., 1984.
3. Альтшуллер Г.С., Верткин М.М. Как стать гением. – Минск, 1994.
4. Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В. Поиск новых идей: от озарения к технологии. – Кишинев, 1989.
5. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. – М., 1993.
6. Злотин Б.Л., Зусман А.В. Месяц под звездами фантазии. – Кишинев, 1988.
7. Злотин Б.Л., Зусман А.В. Изобретатель пришел на урок. – Кишинев, 1988.

8. Клеймихина Т., Крейшина С. От незнакомки до... – Санкт-Петербург, 1996.
9. Кругликов Г.И., Симоненко В.Д., Цырлин М.Д. Основы профессионального творчества. – Курск, 1995.
10. Мурашкова И.Н., Валюмс Н.И. Картинки без запинки. – С-Пб., 1995.
11. Саламатов Ю.П. Как стать изобретателем. – М., 1989.
12. Селюцкий А.Б. Нить в лабиринте. – Петрозаводск, 1989.
13. Селюцкий А.Б. Как стать еретиком. – Петрозаводск, 1990.
14. Тимохов В.И. Сборник творческих задач по биологии, экологии и ТРИЗ. – Санкт-Петербург, 1996.
15. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности. / Педагогика. – 1998. – № 1.
16. Шпагина Л.И., Меерович М.И. Педагогика творчества: возможность ТРИЗ как образовательной технологии. // Школьная технология. – 1997. – № 1.

Содержание

Введение	3
Раздел 1. Сущность и специфика личностно ориентированного обучения	5
1.1. Психологические теории как основа личностно ориентированного подхода к обучению	5
Теория самоактуализации А. Маслоу	6
Черты самоактуализирующейся личности	7
Выбор педагогических ориентаций	9
Возможные препятствия для самоактуализации	10
Точка зрения К. Роджерса на природу человека	11
Черты полноценно функционирующего человека	11
Клиентоцентрированная терапия К. Роджерса	12
Концепция обучения К. Роджерса	15
Вклад отечественных психологов в развитие личностно ориентированных аспектов обучения	16
Вопросы для самоконтроля	17
Литература	18
1.2. Личностно ориентированный образовательный процесс ...	19
Личностно ориентированная парадигма образования	19
Личностно ориентированное образование и обучение	21
Функции личностно ориентированного образования	21
Сравнительная характеристика традиционного и личностно ориентированного образовательных процессов	23
Личностно ориентированные технологии обучения	24
Учитель как субъект личностно ориентированного образовательного процесса	27
Вопросы для самоконтроля	28
Литература	29
1.3. Дифференциация обучения как педагогическая проблема ..	29
Сущность дифференциации обучения	29
Борьба двух тенденций в образовании	30
Формы дифференциации обучения. Анализ их эффективности ..	31
Вопросы для самоконтроля	36
Литература	36

Раздел 2. Адаптивные педагогические модели 37

2.1. Технология полного усвоения	37
Основные цели и задачи	37
Характеристика процесса усвоения	37
Уровни усвоения	38
Технология целеполагания	38
Организация обучающего цикла	43
Оценка эффективности технологии	44
Вопросы для самоконтроля	45
Литература	45
2.2. Технология разноуровневого обучения	45
Цели и задачи	45
Основные принципы и правила	46
Характеристика уровней при разноуровневом обучении	47
Педагогическая диагностика при разноуровневом обучении ..	48
Организация разноуровневого обучения	52
Оценка эффективности технологии	53
Вопросы для самоконтроля	54
Литература	54
2.3. Технология коллективного взаимообучения	55
Специфика коллективного способа обучения	55
Основные методы и приемы	56
Оценка эффективности КСО	59
Вопросы для самоконтроля	60
Литература	60
2.4. Адаптивная система обучения А.С. Границкой	60
Основные положения концепции	60
Организация адаптивного обучения. Объяснение нового материала	62
Самостоятельная работа учащихся на уроке	63
Индивидуальная работа с учащимися на уроке	66
Планирование учебного процесса	67
Оценка эффективности технологии	68
Вопросы для самоконтроля	69
Литература	70

3.1. Развивающее обучение как личностно ориентированная модель образовательного процесса	71
Обучение и развитие. Зона ближайшего развития	71
Система развивающего обучения Л.В. Занкова	72
Теория развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова ..	74
Концепция «школы диалога культур»	74
Теория развивающего обучения З.И. Калмыковой	75
Концепция И.Я. Лернера – В.В. Краевского	75
Требования к учителю	76
Вопросы для самоконтроля	76
Литература	77
3.2. Особенности реализации проблемного обучения в условиях личностно ориентированного подхода к образованию	77
Актуальность проблемного обучения. Условия эффективного внедрения	77
Основные понятия проблемного обучения	79
Классификация проблемных ситуаций	80
Процесс решения проблемного задания	83
Вопросы для самоконтроля	87
Литература	87
3.3. ТРИЗ – технология	87
Цели и задачи ТРИЗ	87
Язык ТРИЗ	88
Возможности АРИЗ	89
Ресурсы и их классификация	90
Вепольный анализ	91
Системный подход	92
Методы развития творческого воображения	94
Возможности игры «Да – Нет»	97
Вопросы для самоконтроля	99
Литература	99

Учебно-методическое издание

Личностно ориентированное обучение: теории и технологии

Под общей редакцией
**Натальи Николаевны
Никитиной**

Учебное пособие

Редактор: Плаксин А.Я.
Компьютерная верстка: Плетнёва В.А.
Подписано в печать: 05.01.99
Формат: 60×84 1/16
Бумага: офсетная
Усл.п.л.: 5,81
Усл.-изд.: 5,63
Тираж: 500 экз.
Заказ: 99-03
Гарнитура: ScoolBook

Н/К
ЛР № 020803 от 05.08.93

Оригинал-макет подготовлен в редакционно-издательском центре ИПК ПРО.

Отпечатано в лаборатории оперативной полиграфии ИПК ПРО.

Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова.

432063, г.Ульяновск, ул. 12 Сентября, д.81.