

ОБЩЕСТВО, КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ

В разделе публикуются статьи о месте и роли культуры, науки и образования в мире и обществе; о взаимном влиянии теории и жизненной практики в истории человечества; о ценностных основаниях науки и образования, сущностных смыслах исследовательской деятельности

Российская школа ищет пути перехода от предметоцентрированной модели обучения к личностно-центрированной, компетентностной. Перед исследователями стоит задача создать новую образовательную модель, где были бы реализованы условия и механизмы, востребующие личностно-творческий потенциал учащихся, формирующие образовательную компетентность.

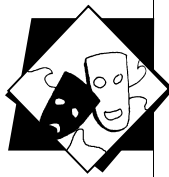
Переход к новой модели обучения: эволюционный путь

Галина Максимовна Анохина,

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник
лаборатории методов оценки качества общего образования
Воронежского областного ИПКиПРО

В российской школе большое внимание уделяется подготовке выпускников, умеющих овладевать высокотехническими технологиями в конкурентном мире XXI века. Доминирующей становится лично развивающая миссия общего образования, его направленность на развитие личности, обладающей системными знаниями, опытом самостоятельного познания окружающей действительности, умеющей находить решения нестандартных жизненных ситуаций.

Под «образовательными результатами» понимаются такие «приращения» в личностных ресурсах учащихся, которые могут быть использованы при решении проблем, значимых для личности, общества и государства. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения ставят задачу «формирования компетентности выпускников школы как интегрального качества личности, формирования универсальных учебных действий в образовательном процессе... Достижение поставленных целей и задач невозможно без перехода от предметоцентрированной модели образования



к модели вариативного, лично-центрированного образования».

Между тем конкретные пути решения этих задач проблематичны. Педагогическое сообщество осознаёт, что классическая образовательная парадигма, основанная на концепции познания как отражения, морально устарела, противоречит практике, не решает задач современного образования. Педагоги не случайно обращаются к гуманистической психологии, прагматизму и конструктивизму, предлагают подходы к решению педагогических проблем, ориентированные на реального, а не на абстрактного субъекта, его опыт жизнедеятельности, субъективный, личностный опыт, потребности и запросы личности. Гуманистическая педагогика центрирована не на результате обучения в предметной деятельности, а на ученике как субъекте образовательного процесса и его развитии.

Смещение акцента с предмета теоретического знания на его субъект — характерная черта постнеклассической методологии познания (А.Г. Бермус). Акцент на развитие лишь «классических» элементов теоретического мышления обедняет возможность учащихся постигать субъективные смыслы авторов научных текстов и создавать свои собственные смысловые конструкции. «Если ученик не видит смысла в учебной работе, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он действует по принуждению, действия его становятся формальными, и действия педагога обречены на бесконечный формализм» (С.Л. Рубинштейн).

В современных исследованиях показана взаимосвязь знаний на когнитивном уровне с ценностно-смысловыми установками ученика. Развитие смыслового аспекта учебной деятельности зависит от её организации, постановки учебной задачи и позиции ученика как субъекта познания.

Для построения новой образовательной модели современные исследователи обращаются к проблеме лично-развивающего или «лично-центрированного образования» (ФГОС) как образования, развивающего личность, её социально значимые качества, личностный потенциал, отвечающего запросам личности, помогающего её самореализации. В структуре содержания лично-развивающего образования в единстве с предметным опытом — опытом знаний и умений — должен присутствовать и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и самому познанию, опыт реализации ученика как субъекта познания. Мысль о включении такого вида опыта в структуру содержания образования была впервые высказана В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. Они же разработали классификацию методов обучения «по способу организации познавательной деятельности учащихся», среди которых поисковые, эвристические и иссле-



довательские методы занимают центральное место в проектируемой образовательной модели, поскольку они «квазиавтоматически» переводят учащегося из объекта образовательного процесса в его субъект.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру ещё называют личностным, ценностно-смысловым или личностно-смысловым. Он развивается как субъективная реальность ученика, детерминированная не учебными задачами как таковыми, а ситуациями, связанными с жизненными проблемами, событиями, требующими научного объяснения. Научного объяснения и обоснования требует донаучный опыт контактов ученика с явлениями и процессами в природе, быту, собственном организме, опыт общения с людьми, человеческие взаимоотношения. Для ученика важен личностный опыт, связанный с переживаниями: впечатлениями, потребностями, эмоциями. Одно из свойств, присущих всякой личности, — осознание и обоснование собственной деятельности и поведения: зачем я это делаю?

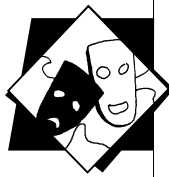
Абстрактный и отчуждённый характер теоретического содержания образования можно преодолеть, внося в него проблемные ситуации, представляющие личностный смысл для ученика, так как они для него — загадка, отражённая в сознании в форме переживаний: впечатлений, потрясений, чувств, эмоций. Личностный смысл — переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия, оказавшегося в поле действия ведущего мотива личности. Человеческое сознание обладает пристрастностью и субъективностью. В таких ситуациях ученики осознают смысл учения, у них возникает мотив и потребность в собственных поисках, исследованиях.

Методы, которые актуализируют поиск и исследование учащимися ситуаций, содержащих познавательные и жизненно-практические проблемы, можно назвать ситуационно-поисковыми, ситуационно-исследовательскими. Они используются в деятельности учащихся на уроке и вне урока, а также в работе над проектом. Проект, как правило, связан с решением жизненно-практических проблем с помощью поисковой и исследовательской деятельности учащихся. Метод проектов широко применяется учителями Воронежской области.

Многие исследователи убеждены: чтобы повысить качество образования выпускников, необходимо уйти от существующего механизма формирования школьного знания, предназначенного для запоминания, воспроизведения и «ответа у доски» (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Усова).

Субъект процесса познания сам ставит цели исходя из смыслов, интересов и мотивов, выбирает способы и формы решения поставленных учителем проблем. Ученик — субъект учебной деятельности и собственного развития, когда реали-





зует «хочу», «могу», «я сам» (А.В. Брушлинский). Для этого надо содержание обучения сделать жизненно ориентированным, чтобы включить ученика в творческий процесс познания, в котором он выступит как субъект деятельности учения и собственного развития на уроке, овладевая социокультурным опытом и опытом эмоционально-ценностного отношения к миру.

Человек включается в деятельность по своему «хотению», когда предмет активности представляет личностный смысл и ценность для личности. Тогда происходит «сдвиг мотива на цель» (А.Н. Леонтьев). На уроке цель связана с предметом изучения, задачей, поставленной проблемой.

Ситуационно-исследовательский механизм требует применения иных организационных форм — форм учебных занятий, отличающихся от урока, и форм организации учебной работы (имеется в виду индивидуальная, групповая, фронтальная).

Урок влечёт за собой преимущественное использование объяснительно-репродуктивных методов в ущерб поисково-исследовательским, методам диалогического общения (интерактивным) и эвристическим формам организации учебной работы, соответствующим «природным потребностям ребёнка в самостоятельном познании, общении, свободе» (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер). Он не даёт возможности в полной мере развивать самостоятельность, креативность, рефлексивность учащихся (способность к самоанализу собственных действий, осмыслению знаний). Поэтому педагоги-практики проводят так называемые нестандартные уроки: урок-игра, урок-путешествие, урок-исследование. Учителя Воронежской области используют поисково-исследовательские формы учебных занятий. Это занятия-поиски (самостоятельное изучение нового материала), занятия-исследования (наличие исследовательских заданий). Выбор таких форм учебных занятий обусловлен структурой учебного материала, степенью сложности тем и уровнем развития учащихся.

Главный принцип занятия-поиска

Технология обучения и учения на занятии-поиске (занятии-исследовании) радикально отличается от традиционного урока по структуре, содержанию, методам, механизмам. Это личностная самоорганизация субъекта учения:

1. Мотивирующее начало: учитель создаёт ситуацию, актуализирующую поиск смысла учебной деятельности, содержащую познавательную и жизненно-практическую проблему. Это задание (проблема), связанное с воспоминанием, донаучным личностным опытом взаимодействия ученика с явлениями



и процессами в быту, природе, технике, растительно-животном мире, человеческом организме, волнующее, интересующее детей, неожиданное, загадочное, но обязательно личностное, жизненно значимое.

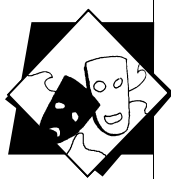
2. Индивидуальная работа: учитель даёт задания, которые связаны с поставленной проблемой, усвоенными знаниями, умениями и новыми знаниями (работа над текстом, задачей, звуками, моделями; своё видение проблемы; создание гипотезы; заучивание правила, определения; разработка проекта; анализ рисунка), которые предполагают свободу в выборе пути, способа решения, право на ошибку. Учитель наравне с детьми выполняет задание, по сути, учебное, но отвечающее на жизненный вопрос.

3. Самостоятельный поиск информации: когда ученику для выполнения всех заданий не хватает знаний, умений, у него возникает информационный запрос, потребность в самостоятельном «добывании» знаний, использовании учебников, справочников, Интернета. Идёт поиск, самостоятельная работа с источниками информации, работа мысли. Ученик проводит простейшие опыты. К знанию опыта и опыту умений приводят переживания совершаемых предметных, умственных и практических действий, представляющих смысл для личности. На этом этапе учитель может объяснить новый материал, удовлетворив возникшую познавательную потребность учащихся.

4. Работа в малых группах: парная сменяется групповой, ученики объединяются в пары (группы) стихийно или по инициативе учителя, регулирующего равновесие психологических качеств детей (экстравертность, интровертность, тип мышления, лидерские качества). Учащиеся обмениваются решениями, обсуждают способы решения, сопоставляют, сверяют, оценивают и корректируют, соотносят свою деятельность с деятельностью других, происходит самооценка, самокоррекция. Осмысливаются новые знания, обдумываются проблемы в диалогической «со-бытийной общности». Группа (ученическая общность) «заражает» ученика творческим поиском, служит благоприятной средой для активного и совместного поиска, для того, чтобы в индивидуальном развитии одновременно происходило овладение социальным опытом, формировалась коммуникативная культура, ответственность.

5. Межгрупповая дискуссия: группы учащихся и учитель предъявляют результаты своего поиска; выступать за группу ответственно и почётно, оно позволяет ученику самореализоваться, способствует его личностному росту. Решение задания учителем выглядит как нетрадиционное объяснение, его личный опыт становится частью содержания образования и представляет повод для дискуссии и корректировки учащимися выполненных заданий.





6. Индивидуальная работа с практическим преобразованием учебных знаний: учитель даёт задания — эвристические, конструкторские, инженерные, проектные; учащиеся, анализируя познанный материал, выдают субъективированный индивидуальный творческий продукт в конце занятия (вербальный, графический, практический — суждение, схема, таблица); после нескольких занятий — реферат, проект, модель.

Коррекция освоения, осмысление (рефлексия) изучаемых понятий происходят благодаря оперативной обратной связи, осуществляемой в межгрупповой дискуссии после обсуждения способов решения проблемы в малых группах, затем представления ими и учителем (нетрадиционное объяснение) результатов поиска на всеобщее обсуждение. Иными словами, в отличие от этапа закрепления на традиционном уроке понимание, рефлексия изучаемых понятий, законов проходят через несколько этапов: практические, материализованные действия (опыты, работа с текстом в учебнике, компьютере; «внешняя речь», проговаривание вслух (диалог, дискуссии вначале в малой группе, затем между группами и с учителем); «внутренняя речь», внутреннее проговаривание приобретённых новых знаний с практическим воплощением их в собственном продукте — суждении, коротком сочинении, схеме.

Структура занятия отражает не только алгоритм синхронных действий педагога и ответных действий ученика, но и содержание, методы и механизм обучения.

Анализ занятия-поиска, занятия-исследования

Мотивирующее начало: учитель создаёт ситуацию, затрагивающую жизненный опыт ученика, являющуюся проблемной для него; ученик осознаёт смысл учения, мотив и потребность в собственном развитии.

Индивидуальная работа и информационный поиск, исследование: учитель включает ученика в предметные действия и простейшие исследования — опыт самостоятельного добывания знаний и кинестетический; ученик, переживая дефицит знаний, спонтанно рождающий информационный запрос, изучает учебный материал, выполняет задания и проводит простейшие опыты самостоятельно, включая волевые усилия.

Работа в малых группах: учитель организует работу учащихся над заданиями в «со-бытийной» общности, переводя их через возможный «барьер» — «зону ближайшего развития» для усвоения предметного, рефлексивного, опыта социализации с помощью товарищей, педагога, используя методы диалогического общения; учащиеся обмениваются информацией, способами решений, обсуждают, убеждают, корректируют, рефлексуют.

Межгрупповая дискуссия: в процессе межгруппового взаимодействия и взаимодействия учащихся с учителем, усиливающего самообучение, происходит усвоение и активное воспроизводство социального опыта – социализация. Поиск, совместная работа, обмен идеями и решениями приводят к рефлексии, пониманию, «озарению», торжеству новых знаний.

Индивидуальная работа с практическим преобразованием учебных знаний: самоанализ, рефлексия движение собственной мысли, чувства, знания. Учащиеся анализируют свои пути познания, успехи и неудачи на каждом этапе, опыт творческих решений. Учитель с учётом высказываний учащихся строит следующий этап работы, который способствует развитию знаний, результатом которого является собственный продукт

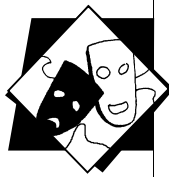
Механизм обучения – ситуационно-поисковый, исследовательский. Учитель организует творческое познание: личностное, практическое, не односторонне теоретическое. Не традиционное ролевое взаимодействие, а партнёрские отношения с учителем. Учитель вместе с детьми выполняет все задания, участвуя в процессе познания. Нет привычного объяснения. Преподавательскую функцию учитель выполняет, подавая необходимую информацию малыми дозами, когда в ней возникает необходимость, оставляя пространство для мысли детей, когда все – и учащиеся, и учитель – представляют результаты поиска всему классу. Заслуживают одобрения педагогом не только учащиеся, нашедшие правильный ответ, но и активно участвующие в поиске.

Отсутствие оценивания в баллах, снятие заниженных самооценок, боязни ошибиться создают спокойную рабочую атмосферу, возможность дать оригинальное решение, проявить фантазию, вызывают у ученика не только желание учиться, но и осознание того, что учиться необходимо, что учёба – это труд, требующий волевых усилий. (Оценивание в баллах происходит на уроках, уроках-зачётах.)

Ситуационно-поисковый механизм обучения выступает как психолого-педагогическая основа построения и функционирования образования в новой общеобразовательной школе. Он отражает способ организации образовательного процесса, реализации закономерностей обучения и усвоения знаний, создающих условия для личностных проявлений и развития личности: самостоятельности, рефлексивности, ответственности, креативности, образовательной компетентности.

Ситуация развития личности

Это центральная характеристика ситуационно-поискового механизма обучения. Суть механизма в том, что обучение не объяснительно-репродуктивное, это не формальная организа-



ция предметной деятельности учащихся, не принуждение и воздействие, а включение их в последовательность развивающих личностно ориентированных ситуаций, учебных по сути, но преподнесённых в форме жизненных ситуаций. Эти ситуации представляют смысл познания для ученика, и потому направляют его к самостоятельному поиску информации, исследования, включают волевые усилия при вхождении в учебную деятельность, предмет активности которой отражается в сознании как самостоятельно поставленная цель.

Механизм демонстрирует, как активизируются потребностно-мотивационная, эмоциональная, ценностная, рефлексивная, волевая, познавательная сферы личности, как совершаются новообразования. Совокупная целостность педагогических и психологических ситуаций превращается в ситуацию саморазвития школьника:

- ситуация мотивационно-смысловая, связанная с «донаучным» личностным опытом впечатлений, переживаний, потрясений от «встречи» с природными явлениями, процессами в собственном организме; человеческими взаимоотношениями, явившимися событием для ученика; с использованием учебного опыта других дисциплин (например, яркое явление природы – гроза, которую описывает учитель перед изучением темы «Электризация тел», приводящая к гибели людей);

- ситуация переживания кризиса компетентности личности, дефицита знаний, спонтанно рождающая информационный запрос, потребность в самостоятельном познании (явление осталось для ученика загадкой);

- ситуация личностной самоорганизации и волевого усилия при вхождении в учебную деятельность, предмет активности которой отражается в сознании как самостоятельно избранная цель («молния», вызванная электрофорной машиной, усиливает потребность самому узнать);

- ситуация «открытия» свойств, признаков изучаемых явлений в собственных исследовательских опытах (учащиеся проводят опыты по электризации тел);

- ситуация самореализации, удовлетворения социально-психологических мотивов в признании другими, самосовершенствования в совместной групповой деятельности;

- ситуация осмысления изучаемого предметного содержания и формирования рефлексивно-критического отношения к нему в «диалогической событийной общности» (рефлексия при обсуждении явлений, понятий, занятие учеником своей активной позиции);

- ситуация включения в творческий процесс усвоения знаний, осознания ценности, значимости учения (как вести себя во время грозы, как отвести молнию; каков механизм ксерокопирования);



— ситуация рефлексии собственного продвижения по пути становления образовательной компетентности.

Динамика ситуаций ведёт к ситуации саморазвития школьника, когда знания, усвоенные на уровне внутренней установки и убеждений, превращаются в предмет творческого практического преобразования (проекты, модели, установки для опытов, рефераты), умение применить приобретённые знания в результате собственного труда.

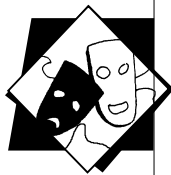
Обучение представляет процесс познания, организуемый и управляемый учителем, в котором ученик, выступая субъектом процесса познания, самостоятельно приобретает знания, представляющие для него смысл и ценность, постигает закономерности объективного мира в творческой деятельности. Учитель выступает в роли консультанта, сотрудника и партнёра в совместной деятельности с учащимися, представляя своё решение на обсуждение как итог в «диалогической со-бытийной общности».

Социокультурный опыт, изучаемый учащимися вне ученической общности, остаётся для них всего лишь «сырой материей», внешними обстоятельствами их жизни, а знания, умения, навыки — заученными, отчуждёнными знаниями. Осознание смысла и ценности изучаемого, механизм становления рефлексивных знаний происходят в со-бытии, т.е. в совместном бытии, совместной деятельности и общении педагога и учащихся. В пространстве связей и отношений между учащимися, педагогом и учащимися складываются ситуации развития благодаря противоречиям, возникающим между участниками со-бытия из-за их разных мнений, суждений, отношений к изучаемому.

На занятиях-поисках (уроках-поисках, уроках-исследованиях) реализуется качественно новый тип учебной деятельности ученика, представляющий творческий процесс познания самим учеником предметно-когнитивного опыта в межсубъектном общении.

Использование учителями уроков-поисков, уроков-исследований с личностно значимым содержанием, с методами диалогического общения, информационными, поисковыми, исследовательскими, проектными, включающими личностно-смысловые переживания, рефлексии в собственной деятельности по «добыванию знаний», наряду с традиционным уроком есть постепенное движение к построению образовательной системы в новой школе. Такая динамика отражает эволюцию педагогического мышления, эволюционный путь перехода к новой модели обучения в общеобразовательной школе и соответствует одному из законов общей теории систем — «постепенно вводи новое, не разрушай старое» (В. Парето).





Литература

1. *Анохина Г.М.* Проектирование и реализация лично адаптированной системы обучения в средней школе. Воронеж, ВОИПКРО, 2004.
2. *Анохина Г.М.* Развитие и саморазвитие личности ученика в образовательном процессе. М.: МГГУ, 2006.
3. *Бермус А.Г.* Современная научно-педагогическая культура // Педагогика. 2007. № 4. С. 21–28.
4. *Бондаревская Е.В.* Смыслы и стратегии лично ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–23.
5. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Педагогика, 1994.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психолог. произвед. М.: Наука, 1983.
7. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. 2008. № 10. С. 9–28.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М.: Просвещение, 1935.
9. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999.
10. *Chabris C. Kosslyn S.* How do the cerebral hemispheres contribute to encoding Spatial relation // Current direction in psychology. 1998. Vol.7.