

ЭЛЕМЕНТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕНИЯ

Сегодня в российском обществе формируется социокультурная потребность в образовании творческой личности, умеющей делать свободный персональный выбор и отстаивать своё право на него. Закономерно возрастает интерес к методическим вопросам педагогического обеспечения индивидуализации личности растущего человека. Этот интерес отражён в Национальной доктрине образования, где формирование навыков самообразования и самореализация личности заявлены в числе основных целей образования, а обеспечение свободного выбора форм образования — задачей государства.

Индивидуализация образовательного процесса, обеспечиваемая многообразием образовательных программ, видов и форм образовательных учреждений и учитывающая интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом реализации доктрины. Индивидуализация основана на доминанте учения как индивидуальной деятельности человека, направленной на выработку личностно-значимых способов своего образования.

Посмотрим на эволюцию этого термина в педагогике (табл. 1).

Как видим, изменение содержания понятия учения шло от глобальности этого термина, включающего воспитание и преподавание, через отождествление учения и обучения к пониманию учения как одной из составных частей образования.

В 70-е годы прошлого века (период социализма) учебники педагогики подвергались коррекции, имеющей политическую подоплёку. Они были ориентированы на авторитарный стиль педагогической деятельности. Именно в тех условиях получили образование те учителя и управленцы, которые сегодня составляют значительную часть педагогического сообщества, а их представления об «учении» формировались под влиянием учебников педагогики тех лет.

В этих учебниках учение воспринималось однозначно: как школьная деятельность детей по усвоению знаний, уме-

Таблица 1

Эволюция представлений об «учении» и соотношений понятий (XVII — XX вв.)

Век	Соотношение понятий	Комментарий
XVII — Россия Европейские страны	Учение = Образование Учение < Воспитание	Синонимичность понятий Воспитание начинает представлять собой сферу, включающую учение как составляющую часть
XVIII, вторая половина	Учение = Обучение	Синонимичность понятий
XIX, первая половина	Учение = Обучение	Синонимичность понятий
XIX, вторая половина	Учение / Обучение	Разграничение понятий
XX, начало	Учение \neq Обучение	Понятия начинают сближаться
Образование представляется сферой, включающей воспитание, обучение, учение как составляющие части		
XX, 70-е гг.	Учение < — > обучение (преподавание)	Понятия разграничены, но взаимобусловлены
XX, 90-е гг.	Учение + Преподавание = Обучение	Позиция со=творчества, со=причастия субъектов образовательного процесса, основа — самостоятельная деятельность учащихся

ний и навыков (В.Е. Гмурман, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев — 1967; Н.В. Савин — 1972). В некоторых учебниках понятие «учение» вообще не использовалось, а было исключительно «обучение».

Какие эпитеты употребляли авторы учебников для объяснения студентам значения и смысла учения? Например, характеризуя процесс учения, Н.В. Савин категорично заявлял: «главное, чтобы никто не отвлекался» (в свете современных педагогических взглядов на природу образования комментарию, как говорят, излишни).

Б.П. Есипов выделял в качестве основных составляющих

учения такие, как «обязанности», «внимание», «подчинение», «ответственность», подтверждая это рассуждениями: в школе ребёнок имеет обязанности, определённую работу, от него требуется активное внимание и подчинение учителю, учение вырабатывает чувство ответственности перед учителем, перед родителями, перед коллективом товарищей.

Это свидетельствует о явном занижении роли учения. При его характеристике акцент делался на послушании, подчинении, разнице в темпах освоения ЗУНами у разных учеников и доминировании деятельности педагога.

Однако при анализе научных и методических работ тех же лет мы увидели совершенно другую картину! Учение, его активизация, познавательная активность — предмет исследований Л.П. Аристовой, И.Ф. Харламова, Т.И. Шаповой, Г.И. Щукиной. Они рассматривали познавательную активность школьников как важнейшее условие учения. По их мнению, без активности школьников в учении не состоится и обучение в целом.

Так что же это? В учебниках, для учителей — одно: приоритет — активность педагога. В научных трактатах — другое:

приоритет — активность школьника.

В тот период было не принято акцентировать внимание учителя на идеях активного учения, поскольку это якобы принижало роль педагога, отодвигало его на второй план. Может быть, поэтому, заявляя вполголоса о важности «учения», авторы учебников по педагогике писали в основном о ведущей роли учителя, всячески, а местами излишне, подчёркивали её, хотя и говорили о двусторонности обучения.

Дальнейшее развитие социокультурной ситуации закономерно привело к тому, что при структурировании понятия «образование» педагоги конца прошлого века начали вычленять «учение» не как его второстепенную составляющую, а как равноправную, и даже превалирующую, деятельность.

Это вычленение шло поэтапно.

1973 год. Появляется докторская диссертация Ю.К. Бабанского, где подробно рассматривается понятие «учение». Сравнивая его с обучением, Бабанский пишет, что процесс обучения не «механистическая сумма» преподавания и учения, а качественно новое целостное явление.

1981 год. С.П. Баранов выделяет «учение» как наиболее употребительный термин теории обучения, предлагая студентам его определение: *учение — активный познавательный процесс, в котором проявляются и формируются умственные силы ученика, моральные и волевые черты характера, свойства личности и темперамента.*

1984 год. Т.А. Ильина отмечает недостаточность изученности в педагогике и психологии области дидактики, связанной с учением, определяя последнее как познавательную деятельность учащихся, отдаёт ему **первенство** в сравнении с преподаванием.

1993 — 1999 годы. Формируется тенденция рассматривать «учение» как проявление самости («Я»), как процесс самоизменения и самостоятельности ребёнка (В.И. Андреев, В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.В. Мудрик, И.С. Якиманская и др.). Соглашаясь в принципе с этой позицией, мы предлагаем следующее понимание «учения»: **учение как самостоятельная деятельность предполагает прочувствование и понимание школьником какого-либо предмета или явления и выработку его индивидуального отношения к миру, системы чувств и понятий.**

Оно также предполагает определённое проектирование педагогической деятельности, базирующейся на учёте познавательных интересов и потребностей ребёнка, его общих способностей и стиля работы.

Несомненно, создание условий для индивидуализации учения необходимо начинать с осмысления специфики *ученического сообщества*. Это, в свою очередь, невозможно без качественной диагностики. К примеру, наша исследовательская и опытно-экспериментальная работа в этом направлении началась с наблюдения, бесед,

анкетирования и т.п. Мы поставили целью выяснить:

- какое отношение к учению как самостоятельной учебной деятельности превалирует у каждого из наших учеников (пассивное/активное);
- какой личностный процесс преобладает у ученика в данный момент (самоопределение, самореализация);
- кто выступает для него в роли «значимого другого» — учитель, родитель, одноклассник, приятель;
- какова степень его уверенности в собственных силах.

Параллельно проводилась совместная со школьником работа по его оценке проблемы учения (в сравнении с тем, какой её увидели мы с позиции значимости для самого ребёнка). Необходимость этих шагов вызвана тем, что проблема учения, которую видит учитель, может вообще не существовать для ученика или быть для него менее значима, чем какая-либо другая, не увиденная педагогом.

Далее мы работали над *поиском причин возникновения проблемы или трудности учения совместно со школьником.*

Мы предоставляли школьникам многообразные учебные задания (по степени сложности и способу выполнения) для того, чтобы они имели возможность выбора, а следовательно, самоопределения. Просили их определить наиболее интересное и/или лёгкое для каждого из них; отобрать самое трудное и тяжёлое задание; определить, с помощью кого из окружающих его людей ему будет легче выполнить задание, а так-

же выбрать необходимые материалы, ТСО, справочники, книги, таблицы.

Им предлагалось выбрать из групп заданий: репродуктивного, проблемного, реализующего, творческого характера. Текст этих заданий мы составляли так, чтобы они имели различные варианты предо-

ставления ответа и/или решения учеником (практически, теоретически). Нашей задачей было следить за тем, чтобы ученики не выбирали постоянно однотипные задания. Таким образом, каждый ребёнок перерабатывал одну и ту же информацию, но решал задачи собственным путём в зависи-

мости от того, какой стиль учения ему присущ.

Во многом при этом мы ориентировались на модель индивидуализации Б. Ливер. Эта модель основана на применении предпочтительных форм учебного процесса в зависимости от стилей учения детей (см. табл. 2).

Таблица 2

Предпочтительные формы индивидуализации учебного процесса

Стиль учения	Предпочитаемая им форма учебной работы
«Левополушарный»	Контроль результатов объяснения
«Правополушарный»	Свободное обсуждение, подведение итогов, слушание
Контекст-независимый	Внеконтекстуальные тесты, вопросы с выбором ответа, слушание, задания на заполнения, зубрёжка грамматики, листы из словарика, математич. вычисления вне контекста, заучивание через повторение, поток новых слов
Контекст-зависимый	Сочинения на свободную тему, мозговые штурмы, упражнения с использованием индукции, задания в словах/картинках, некоторые виды самостоятельной работы
«Усилительный»	Контраст, грамматические упражнения, поиск различий
«Усреднительный»	Сравнение, упражнение на беглость, выделение типов
Дедуктивный	Объяснения, правила
Индуктивный	Исключения, задания с использованием неизвестного языка
Аналитический	Тесты множественного выбора, информация из учебника, концентрация на деталях, решение задач
Синтетический	Чтение без словаря, аутентичная информация (например, газеты), концентрация на общем содержании
Линейный	Точные последовательности действий
Нелинейный	Неструктурированная деятельность
Импульсивный	Задания на время, с фиксированным сроком выполнения
Рефлексивный	Долгосрочные проекты
Визуальный	Работа с бумагой и ручкой, письменные тесты, составление таблиц, иллюстраций изучаемых понятий
Аудиальный	Взаимодействие, ролевые игры, тесты с «открытыми» вопросами, устные тесты, подготовка отчётов в устной форме, выступление с докладом, сообщением
Ориентированный на кинестетическое восприятие	Шумные помещения, взаимодействие, подготовка и проведение сюжетно-ролевых игр
Ориентированный на абстрактное мышление	Лекции, письменное упражнение
Ориентированный на конкретное мышление	Учебные экскурсии

После этого предлагали каждому проанализировать ситуацию и ответить на вопрос: какие мысли были у него, когда он отвергал то или иное задание, как и когда он почувствовал затруднение в учении. Для того чтобы проблема была действительно прочувствована, мы просили ученика проговорить её вслух или ответить на наши вопросы письменно в индивидуальной психолого-педагогической карте в следующей последовательности:

1. Ты утверждаешь, что у тебя ничего не получается. Этого не может быть!

2. Сейчас мы с тобой убедимся в этом. Назови, что у тебя точно получается (ребёнок перечисляет). Вот видишь, это — получается!

3. Теперь мы вместе увидим, в чём, собственно, состоит твоя проблема;

4. С какого момента ты почувствовал наличие проблемы/затруднения?

5. Как и что ты почувствовал?

6. Появлялись ли аналогичные ощущения раньше? В ходе выполнения какого задания?

7. Что и как ты чувствуешь, когда тебе удаётся хорошо выполнить задание?

8. Появлялись ли аналогичные ощущения раньше? В ходе выполнения какого задания?

9. Хотел бы ты всегда чувствовать эти ощущения? В принципе это возможно! Сейчас мы сделаем к этому первый шаг.

10. Как ты думаешь, эта проблема для тебя труднораз-

решима или разрешима, но требует предварительной работы?

Как выяснилось, основными затруднениями школьников в учении были неумение самоопределиваться, самореализоваться, провести самоанализ. Поэтому нами были запланированы и проведены тренинги, нацеленные на устранение этих затруднений.

Неизменно положительный результат давал приём «глазами ребенка», взгляд на ситуацию с «его» стороны. Для этого ученику предлагалось ответить на вопрос — как бы следовало выйти из этой ситуации другому ученику, если бы она у него возникла? Почему вообще могла бы возникнуть подобная ситуация у другого школьника?

В результате наши ученики научились определять изначальную точку «рассогласованности» в учении. Она становилась отправным моментом для работы над учебной проблемой каждого.

Следующим нашим шагом стал максимально возможный учёт элементов индивидуализации обучения, влияющих на эффективность учения (Д. Болз, Р. и К. Даны) К ним относятся: элементы образовательной среды, эмоциональные, социологические и перцептивные элементы (табл. 3).

Остановимся на способах создания благоприятного эмоционального фона учения. Они устанавливаются при проектировании действий педагога и ребёнка и разделении функций и ответственности по решению проблемы. Мы, например, создавали условия для самоопре-

деления учеников в их учебной деятельности посредством выбора им роли для учителя: как эксперта, контролёра, советника по процессу, консультанта. Если ребёнок выбирал для учителя роль «эксперта», то мы и действовали исключительно в её рамках и выставляли оценку только после самостоятельного решения школьником задачи, не вмешиваясь в этот процесс.

В начале эксперимента мы предположили, что ребята будут редко предлагать нам эту роль. Так и произошло в самом начале. Но как только дети поняли смысл предлагаемого выбора и активно включились в работу, то всё чаще начали выбирать для нас именно данную роль. Свой выбор один из подростков объяснил следующим образом: «Я сделал всё сам и мне интересно знать, как это у меня получилось!» Мы констатировали практическое исчезновение страха перед оценкой в условиях эксперимента.

Роль «учитель — контролёр» предусматривала «по сценарию» наличие жёсткого контроля учения с нашей стороны, при этом ученик был уверен, что оценка ему сегодня выставляться не будет. Эта роль снимала опасения ученика по поводу возможной неуспешности в самореализации. В её рамках мы имели право поддерживать и направлять процесс его учения в нужное русло непосредственно в самом процессе выполнения задания. Вовремя помогая ученику, мы создавали условия для дальнейшего самостоятельного поиска собственных ошибок.

Таблица 3

Элементы индивидуализации обучения, влияющие на эффективность учения

Элементы	Примеры	Условия обучения	Практическое применение		
Образовательной среды	Звук, свет, температура, оформление кабинета	Шум/тишина; яркий/тусклый свет; жарко/холодно; парты /неформальная обстановка	Изменение декораций класса, вспомогательных помещений; Создание зон разной освещённости; Выбор индивидуального температурного режима; Выбор индивидуального комфортного положения в пространстве; Выбор индивидуальной зоны общения.		
Эмоциональные	Побуждения и мотивы к обучению	Соотношение «должен» и «хочу», степень самостоятельности, свобода действий/точные инструкции	Преподаватель — не надзиратель, а наставник и помощник, напоминающий тренера в спортивной команде; Перенос ответственности за результат обучения с преподавателя на ученика.		
Социальные	Степень потребности в партнёре	Одиночество; вместе с др. учениками; под прямым наблюдением преподавателя; комбинации условий	Предоставление ребёнку возможности работать в одиночестве, в группе, под руководством преподавателя или в комбинации вариантов, посредством изменения положения в пространстве кабинета/школы.		
Физические (перцептивные)	Органы, с помощью которых осуществляется учение	Виды памяти; желание перекусить; продуктивное время занятий; длительность непрерывной работы; потребность в движениях	Учёт в плане урока слуховых, визуальных, чувственных и кинестетических особенностей детей. Например:		
			Ведущая репрезентативная система ребёнка	Часто употребляемый ребёнком предикат	Желательное обращение учителя
			Визуальная	Взгляните, видите, ярко, обзорно, светло	«Мы видим, что данная тема ...»
			Аудиальная	Громко. «Слух», «хрустящий»	«Данная тема созвучна...»
Кинестетическая	«Ощущаю», «тепло», «уютный», «сухость».	«Я чувствую, что данная тема...»			

Назначив же нам роль «**учитель — советник по процессу (консультант)**», ученик изначально запрашивал наше мнение по тому, как лучше изучить данный материал, выполнить задание, получить квалифицированную помощь при

подготовке аргументов и фактов, необходимых для дальнейшего самостоятельного решения задач, но также не уполномочивал нас выставлять оценку. Наша роль как советника помогала школьникам определить их личностный смысл учения. Мы

вступали с учениками в договорные отношения и использовали договор как механизм, организующий субъект-субъектное пространство взаимодействия (С.М. Юсфин). Благодаря налаживанию договорных отношений и заключению договора

в любой форме (запись на доске, устная договорённость), создавался благоприятный положительный фон учения, начинался процесс самооценки и самоопределения, уточнялась иерархия ценностей учения.

Далее нашей целью стало создание условий для самостоятельного «добывания» знаний: организация групповой или индивидуальной работы с учётом стиля учения, составление индивидуального плана изучения материала и другие ситуации выбора.

Заметим, что индивидуальный стиль учения мы рассматривали не однозначно, не как предпочтение того или иного вида деятельности, а как предпосылку успешного протекания процессов самоанализа, самоопределения, самореализации и их соотношения.

Мы определили **индивидуальный стиль учения как проявление процессов самостоятельной учебной деятельности школьника, направленную на поиск знаний и самоопределение в средствах, приводящих к успешности.**

С учётом этих процессов мы разработали типологию индивидуальных стилей учения, в основе которой лежит соотношение самоопределения (Я выбрал свой стиль) и самореализации (Я умею использовать собственную систему приёмов и методов учебной деятельности), при обязательном валидном самоанализе (Я узнаю, в чём моя проблема) и учёте мотивации дея-

тельности (Я хочу успешно самореализоваться).

Подчеркнём, что резкой границы между этими стилями и опорой на мотивацию со стороны кого-либо не существует. Школьники чаще всего находятся в «перекрестье стилей». Типология выделена нами для теоретического анализа и удобства практической реализации замысла.

Итак, мы выделили **три группы проявлений индивидуального стиля учения.**

В основе стиля, который мы назвали **«определяющим»**, лежит преобладание самоопределения над самореализацией. Ученики, относимые к этому стилю, много времени уделяют конкретизации целей учения. Определение целей положительно влияет на развитие их самоуважения, интереса к себе, стремления к самопознанию, роста самосознания. Школьникам, владеющим подобным стилем учения, относительно легче выбрать свой путь в учении, определиться в учебном материале, структурировать новые знания. Заметим, что это может происходить и визуально, и аудиально, и кинестетически, что, в свою очередь, зависит от личностных свойств учащегося.

Детям с подобным стилем свойственно чтение дополнительной литературы, просмотр фильмов, обращение к дополнительным источникам научных знаний. Что касается вопроса положительного подкрепления деятельности, то мы выделяем три разновидности стиля в зависимости от обращения школьника за помощью в про-

цессе самоопределения к взрослому, к сверстнику или к самому себе. В последнем случае наблюдается самомотивация учебной деятельности. Внешне «определяющийся» стиль выражается в повышенной познавательной активности учащегося и отсутствии ярко выраженного стремления к практической деятельности.

Представители другого, **«реализующего»**, стиля отличаются преобладанием процесса самореализации над самоопределением. Мы считаем, что самореализация взаимосвязана с умением ученика успешно применять знания, приобретённые им самостоятельно. Для школьников с подобным стилем более значимо не просто знать материал, а что-либо сделать. Поэтому эту группу ещё можно назвать практико-ориентированной. В качестве положительной мотивации для этого стиля можно выделить похвалу взрослого, признание сверстников, осознание собственного успеха, самодостаточность. Стиль внешне выражается в желании ребёнка больше уметь делать, творчески реализовать свои умения и навыки.

Третий стиль, **«определяюще-реализующий»**, характеризуется равновесием значимости самоопределения и самореализации. Ребёнок в равной степени интересуется как определением в материале, так и его практическим применением, его радуют теоретические и практические успехи в равной мере. От взрослых в этом случае он ожидает помощи и в изучении материала, и в реальных

делах. При этом похвала взрослого является значимой, ребёнок всячески старается создать ситуации, в которых взрослый обратит внимание на его деятельность и одобрит его.

В случае ориентации на сверстников школьник старается использовать те способы деятельности, к которым чаще всего прибегают его ровесники, стремясь к тем же результатам (или превзойти их). Значимо одобрение и принятие его сверстниками как «своего», равного. Если ученик ориентируется на своё «Я», внешним проявлением стиля становится самодостаточность в самоопределении и самореализации. Ребёнок может высказать и отстоять своё мнение, способ решения задачи, какой-либо проект.

Мы считаем, что последний стиль — наиболее оптимален, поскольку в нём сочетаются чер-

ты предыдущих стилей, что предоставляет человеку возможность успешного вариативного и адекватного поведения.

В таблице 4 мы постарались показать типологию наглядно. Используя её содержание, мы можем заранее проектировать занятие, поскольку будем знать, для кого из учеников важно обратиться к взрослому, кто востребует для себя групповую работу со сверстниками и кто займётся своими исследованиями самостоятельно.

Для индивидуализации учебного процесса важно знать, какой процесс становления личности превалирует у ребёнка в данный момент: самоопределение, самореализация или они находятся в равновесном состоянии. Для этого мы использовали специально разработанный нами критериально-ориентированный опросник.

Опросник для определения индивидуального стиля учения школьника

Инструкция

Обратите внимание: каждый пункт опросника состоит из утверждения, после которого следуют три возможных варианта его окончания-ответа.

Ваша задача — отметить то «продолжение» утверждения, которое наиболее близко Вашему мнению. Ваши ответы отмечайте на бланке опросника соответствующими цифрами:

- 1 — наиболее соответствует,
- 2 — меньше,
- 3 — наименее соответствует.

В случае, если Вы посчитаете, что два ответа одинаково значимы для Вас, тем не менее постарайтесь провести их градацию.

Таблица 4

Индивидуальные стили учения, основанные на соотношении значимости процессов самоопределения и самореализации личности

Соотношение значимости самоопределения и самореализации	Ориентация в ходе самоанализа на: (может изменяться с возрастом)			Видимое проявление индивидуального стиля учения
	Взрослого	Сверстника	Своё «Я»	
Преобладает самоопределение	Обращение за помощью к взрослому	Обращение за помощью к сверстнику	Обращение за помощью к самому себе, самомотивация	Хочу сделать свой выбор
Преобладает самореализация	Значима похвала взрослого	Значимо признание сверстников	Самодостаточность	Хочу уметь реализовать свои идеи
Равновесие значимости	Скажи мне — как, что, и потом похвали	Они все делают это таким способом, значит, и меня одобряют	Я пойму и сделаю сам. Я молодец	Хочу выбрать путь и реализовать свою идею

Текст опросника

№	Текст	Оценка, выставяемая респондентом (от 1 до 3)
А	Чтобы на уроке мне было интересно, необходимо...	
	1. проводить больше практических работ	
	2. предлагать на выбор задания	
	3. сочетать объяснения теоретического материала с практическими заданиями	
Б	Больше всего на уроке мне нравится...	
	1. решать задачи	
	2. решать задачу опытным путём	
	3. проводить опыты	
В	У меня всегда вызывают интерес задания, которые позволяют...	
	1. выбрать способ действия и успешно выполнить намеченное	
	2. показать, на что я способен	
	3. выбрать способ их решения	
Г	Я часто читаю (предпочёл бы прочесть) книги о...	
	1. выдающихся философах и учёных	
	2. деловых лидерах	
	3. людях, сумевших найти свой путь в жизни и реализовать себя	
Д	В свободное время я люблю...	
	1. думать о своей жизни	
	2. что-нибудь делать	
	3. планировать и реализовывать планы	
Е	Если меня вызывают к доске, я предпочту показать, как я умею...	
	1. ориентироваться в теоретическом материале.	
	2. что-нибудь сотворить, используя теоретические знания	
	3. применять знания на практике	
Ж	Когда я читаю книгу, я делаю это потому, что хочу...	
	1. совершенствоваться в своих теоретических и практических знаниях	
	2. чему-либо научиться	
	3. расширить свою общую эрудицию	
З	Я предпочту сдать экзамен по выбору в форме...	
	1. теоретического доказательства моего выбора данного предмета как любимого	
	2. выполнения практической работы	
	3. защиты своего изобретения, проекта	
И	Когда мне не хочется выполнять задание, я уговариваю себя, что эти знания...	
	1. пригодятся в дальнейшей жизни на практике	
	2. необходимы для дальнейшего самообразования	
	3. в любом случае пригодятся	

№	Текст	Оценка, выставяемая респондентом (от 1 до 3)
К	Когда я впервые сталкиваюсь с новым видом задания, я...	
	1. пытаюсь связать его с имеющимися знаниями	
	2. ищу теоретические пути для быстрейшего практического решения задания	
Л	Люди, чьи качества я уважаю больше всего, это...	
	1. умеющие понять, в чём их задача и цель	
	2. практики, умеющие реализовать свою цель	
М	Я нахожу теорию полезной, если она...	
	1. помогает мне систематически объяснить множество взаимосвязанных ситуаций	
	2. имеет конкретное практическое приложение	
	3. объясняет и помогает использовать на практике новые для меня знания	

После ответов на все вопросы перенесите свои оценки в бланк-дешифратор.

Сложите свои результаты по горизонтали и впишите их в клетки бланка, обозначенные знаком «*».

Затем сложите получившиеся суммы по вертикали, впишите их в клетки, обозначенные знаком «!», и сравните три получившиеся цифры. Наибольшая из них покажет, какой индивидуальный стиль учения преобладает.

Бланк-дешифратор

ОТВЕТЫ						
А	Д	И		*		
1	1	1		*		
2	2	2			*	
3	3	3				*
Б	Е	К				
1	1	1			*	
2	2	2				*
3	3	3		*		
В	Ж	Л				
1	1	1				*
2	2	2		*		
3	3	3			*	
Г	З	М				
1	1	1			*	
2	2	2		*		
3	3	3				*
				«!»	«!»	«!»
Стиль учения				«реализующийся»	«определяющийся»	равновесное сочетание стилей учения

Свобода учеников в выборе ими нюансов учения всё чаще заявляется как неотъемлемая черта современной школы, а сама ситуация свободного выбора обеспечивается его вариациями на разных уровнях.

На уровне города (района, области) — это выбор учебного заведения; на уровне учебного заведения — выбор профиля класса, факультативов, спецкурсов. На уровне занятия — это выбор:

- индивидуального образовательного маршрута;
- форм, способов, темпа учения, его режима (например, интенсив);
- заданий (в том числе и домашних) по степени сложности на тот или иной балл;
- заданий и форм отчётности различного характера: творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих индивидуальному стилю учения;
- «коллеги» — соученика или учителя для партнёрской работы над заданием;
- дидактических материалов, дополнительных источников информации и т.п.

Ситуация свободного индивидуального выбора ведёт к тому, что в контексте проблематики педагогики свободы задание перестаёт исходить от педагога (перестаёт быть «дамкловым мечом» обучения), а становится процессом и результатом самостоятельного выбора ученика. Однообразное домашнее задание уступает место вариативному домашнему творчеству, и это влечёт за собой необходимость изменений методического плана.

Домашнее творчество в этом случае выступает как творческий проект, причём проектная деятельность уместна практически по всем дисциплинам учебного плана. По мнению Н.Б. Крыловой, это могут быть: разработка и создание действующих макетов, учебных пособий для школы с подготовкой соответствующей документации, выполнение конкретной практической работы (переплётные работы, дизайн-проекты для школы или для соседнего детского сада), описание научной проблемы или культурного явления, исторического процесса (с указанием их социального значения), проведение и описание эксперимента, создание гербариев, коллекций, осуществление постановки, организация и презентация конкурса или выставки работ учащихся, учителей и родителей, создание школьного (классного) лингвистического журнала и многое другое.

Наше рассмотрение других форм индивидуального домашнего творчества будет по неволе кратким. Они крайне многообразны и лабильны. Среди них могут быть:

- подготовка к дебатам различной направленности;
- критический анализ газетных/журнальных статей, телевизионных передач на определённую тему;
- дайджест статей (передач);
- сравнительный анализ текстов, например, сопоставление содержания параграфов из учебников разных лет выпуска (разных авторов);
- создание и озвучивание (текст и музыка) видеофильма

как констатирующего («мой город», «флора и фауна родного края»), так и проблемно-действенного характера (видеозапись хода эксперимента с комментариями, подбор ситуаций с возможными вариантами их разрешения). При отсутствии видеокамеры — фотозарисовки;

- составление задачника по физике, химии, математике на определённую тему (например, включающего задачи и примеры по теме «химия в быту», «физические явления в нашей жизни», «ежедневные математические расчёты»);
- разработка аналогичного сборника упражнений по русскому языку, иностранным языкам;
- создание генеалогического древа семьи в любой форме (например, предложение нарисовать/сделать из веточек, пластилина, глины дерево, приклеить/привязать фотографии/рисунки, дополнить это афоризмами, подписями, пожеланиями, воспоминаниями);
- выпуск сборников рефератов, сочинений и т.п.

Подобный подход весьма отличается от общепринятой формы домашнего задания «от сих до сих» и предоставляет ученикам реальную возможность индивидуального свободного творчества. Не менее ценно и то, что мы создаём условия для развития у учеников ряда ключевых компетентностей, признаваемых современной культурой: большого количества общих способностей (например, инициативности, мобильности) и, что важно, компетентности в области принятия решения.

Кратко охарактеризуем практику формирования рабочих групп. Мы определяли их состав, учитывая индивидуальный стиль учения, создавая как однородные по стилю (что приводило к быстрой и сплочённой деятельности), так и гетерогенные, благодаря работе в которых дети получали возможность посмотреть на проявления других стилей и овладеть не собственными им действиями. Практика показала нерациональность объединения в одну микрогруппу более 4 учеников при изучении нового материала. В случае же проведения позиционной дискуссии возможна группа из 10 школьников, но уже привыкших к подобной форме проведения занятий.

Ученики вначале с некоторыми затруднениями, затем всё с большей самостоятельностью приступали к созданию индивидуальных планов учения. Ребятами составлялся план работы изучения конкретной темы на уроке. В том случае, если ученики работали над материалом, объединяясь в микрогруппу, они составляли общий план, но индивидуальный — для данной группы. Если школьник выбирал стратегию индивидуальной работы, вне микрогруппы, то он готовил собственный план.

Хочется подчеркнуть, что мы считаем недопустимым в ходе занятия жёстко определять способ выполнения задания, ограничивая индивидуальные и творческие задатки ребёнка. Если же он испытывает затруднения в выборе варианта, средств решения задачи или, выходя из проблемной ситуации, и ориен-

тирован в мотивации на взрослого, то мы задавали наводящие вопросы, находили аналогичные примеры, вспоминали соответствующие загадки, шутки, рекомендовали наглядный и справочный материал и т.п. Если для ребёнка значимыми были его сверстники, то рекомендовали обратиться за помощью к одноклассникам.

Практически в любой детской группе существуют школьники, которые не желают, чтобы им помогали (ориентация проявления индивидуального стиля на самого себя). В этом случае любая попытка помочь им или поддержать их (особенно на первых порах) будет наталкиваться на реакцию отторжения со стороны ученика. Часто его поведение в этот момент бывает неадекватным ситуации в группе в целом. Ученик может обособиться, сесть за отдельную парту, в угол класса, сказать учителю, что он не нуждается в помощи, иногда, в крайних случаях, проявить грубость.

Необходимо постоянное внимание и стимулирование успешности самостоятельных шагов школьника, поощрение его инициативы. Например, мы практиковали организацию «Минут поддержки», когда ученик имеет право продемонстрировать «значимому другому» свои результаты и получить его одобрение или совет перед «выходом на публику» или же ещё раз посоветоваться с самим собой.

При этом мы установили, что некоторая опасность может возникнуть в тех классах, в которых устанавливается ситуация центрированности на педа-

гоге. В таком случае дети зачастую перекалывают ответственность за решение задач на учителей. Поэтому собственные потребности учебника будут удовлетворяться только в той степени, в какой их педагоги смогут или захотят распространить на них свои знания.

Бывают и ситуации неудачи. В этом случае незаменима идея П. Вайнцвейга о том, что ощущение своей свободы в успехе невозможно без ощущения свободы в неудаче. Критику же ученика он трактует как внушение, переходящее в негативное самовнушение и порождающее будущие неудачи ребёнка. Мы сделали для себя вывод: детям необходимо обучать поведению при неудаче. Неудача должна служить стимулом к дальнейшей самостоятельной деятельности, а не препятствием к ней. Для этого неудачные действия ребёнка мы преподносили как удачную оговорку, случайный промах, благодаря которому выигрывает весь классный коллектив. Например: «Ребята, посмотрите, какая удачная оговорка! Давайте все вместе подумаем, что может произойти, если процесс будет развиваться подобным образом? И мы с вами заодно сможем повторить...» Как следствие, ученики имели возможность проявить свой индивидуальный стиль учения в самостоятельной работе, не боясь ошибок, имея условия для успешной самореализации.

Как оценить человеку свою успешность, не сравнивая себя с другими, а только с самим собой «предыдущим», как отсле-

дить собственное самодвижение в учении? Ответ (заметим, один из возможных): предоставить ученику права выбора способа самоанализа, обеспечив разнообразные тестовые методики самоконтроля по изучаемой дисциплине и организовав

совместное обсуждение успехов и неудач учения.

Отметим, что введение в образовательный процесс универсальных элементов индивидуализации учения целесообразно осуществлять комплексно, в рамках всех дисциплин.

При системной работе команды педагогов, в равной степени разделяющих идею индивидуализации учебного процесса, перед школьником раскрывается истинный смысл учения, он постигает его ценность, назначение и специфику.

