

# Личностно-ориентированный подход в системе развивающего обучения детей опережающего развития

Н.Ф. Хорошко

Многие педагоги ошибочно считают, что развитие ребёнка (в частности, его интеллекта) идёт за обучением и воспитанием. Однако педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития. Воспитатели и педагоги, работающие по экспериментальным программам, не всегда педагогически правильно оценивают общий смысл понятия «зоны ближайшего развития», смысл которого состоит в том, что на определённом этапе развития ребёнок может самостоятельно решать учебные задачи под руководством учителей и в сотрудничестве с более умными соучениками. Всё это обусловило приоритетность принципа обучения на высоком уровне трудности.

Реализация идей развивающего обучения в экспериментальном интегративно-образовательном комплексе (ЭИОК) потребовала разработки системы специальных учебных задач и заданий по развитию не только творческой мыслительной деятельности учащихся, но и формированию практических умений и навыков. Теорию развивающего обучения активно разрабатывали такие исследователи, как Л.В. Занков, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, их идеи мы использовали в своей работе. Так, системно-целостный подход к обучению игровой и учебной деятельности с учётом возрастных особенностей и психического развития младших школьников стал ведущим. Игровая деятельность обучающихся была ориентирована на общее и прежде всего умственное развитие, при этом особое внимание уделялось мотивационно-потребительской среде, которая создавала благоприятные сензитивные условия для вовлечения детей в динамично развивающиеся (через разноплановые обновляющиеся объекты) ситуации игровой по форме и учебной по содержанию деятельности.

Педагоги, задействованные как в общем, так и дополнительном образовании детей класса-комплекта ЭИОК, ориентировались в своей работе на модель психического развития ребёнка. Согласно теории Д.Б. Эльконина, полотно жизни человека можно описать через определённые типы ведущей деятельности, так как для каждого возрастного периода характерны свои психические новообразования (см. модель 1).

## Модель № 1. Полотно жизни человека, «сотканное» типами ведущей деятельности

### **1. Учебная деятельность: формируется у ребёнка от 6 до 10 лет**

У младших школьников возникает теоретическое мышление, развиваются соответствующие ему способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование, синтез, аналогия, моделирование и др.).

В этом возрасте происходит становление мотивов и потребностей учения

### **2. Целостная общественно полезная деятельность: присуща детям от 10 до 15 лет**

В этот период интенсивно развиваются учебная, трудовая, спортивная, художественная, техническая, общественно-организационная деятельности. Возникает потребность участвовать в работе, развиваются умения строить общение в рамках коллективов, рефлексия на собственное поведение, интенсивно формируется самосознание

### **3. Учебно-профессиональная деятельность: возраст 16 – 18 лет**

Формируются: потребность в свободном (на себя) труде, профессиональное самоопределение, познавательные интересы, исследовательские умения, способность лоцировать жизненные перспективы, устойчивое мировоззрение (идейно-нравственные, гражданские, гуманистические качества)

В связи с тем, что эксперимент нацелен на развитие творчески-деятельного потенциала обучающихся, их способностей, то здесь акцент смещался на формирование теоретического

мышления, что достигается с помощью специально отобранного содержания обучения и веерной системы, усложняющихся учебных заданий и задач. Как происходит реализация принципа веерности? Условием развития учебных действий является то, что вначале они выполняются совместно всей группой школьников и учителем, затем происходит интериоризация этих коллективных действий, идёт их превращение в индивидуально-групповые и, наконец, они трансформируются в индивидуальные способы решения задачи.

Учебная задача решается в режиме последовательного усвоения серии инвариантных действий (см. модель № 2).

## **Модель № 2. Последовательность усвоения инвариантных действий при решении учебной задачи**

1. Преобразование условия задачи для обнаружения всеобщего элемента (отношения) в изучаемом аспекте
2. Моделирование выдвинутого отношения в предметной, практической или знаковой форме
3. Преобразование модели для исследования её отдельных свойств
4. Построение системы частных задач, решаемых общим способом
5. Контроль — коррекция выполнения системы действий

### **Итоговая оценка усвоения общего способа решения учебной задачи**

Реализация идеи развивающего обучения предполагает определённую систему отбора и конструирования содержания учебных предметов, дидактических средств, разнопланового раздаточного учебного материала, подчинённую некоторым логико-психологическим требованиям, соответствующим формированию творческого теоретического мышления, что достигается движением мысли школьника в процессе усвоения от общего к частному, в частности, принципу восхождения (хождения в неизвестное, вверх) мысли от абстрактного к конкретному:

- усвоение знаний, имеющих общих и абстрактный характер, должно предшествовать овладению учащимися более частными и конкретными знаниями;
- необходимо, чтобы знания, конструирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваивались учащимися в процессе анализа условий происхождения этих знаний;
- при выявлении источника тех или иных знаний учащимися следует прежде всего обнаружить и выделить в материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру целостного учебного предмета;
- это отношение учащимся необходимо воспроизвести в предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в «чистом виде»;
- учащиеся должны конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого предмета в системе частных знаний о нём.

Особенностью реализации идей развивающего обучения в ЭИОК является фактор развёртывания дидактической системы стимулирования учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. Под рефлексией учащегося, в частности в учебной деятельности, понимается осознание им собственных действий, приёмов и способов.

Личностно ориентированный подход в системе развивающего обучения требует более глубокого системного анализа процесса становления личности школьника на всех ступенях её формирования. Приступая к эксперименту, мы понимали, что рубеж начальной школы нами будет преодолён без особых осложнений. Сегодня перед организаторами эксперимента, учёными, учителями и воспитателями ЭИОК стоит новая проблема: как трансформировать идеи развивающего обучения на уровень среднего и старшего школьного возраста. Считаем, что необходимо движение от ситуации «все предметы в равной степени для всех» к ситуации «предмет для каждого», когда ученик может выбрать из того или иного предмета то, что ему интересно, что отвечает его способностям и творческим запросам.

Экспериментальная работа в условиях ЭИОК потребовала организации коррекционно-

развивающего обучения. Здесь спектр проблем оказался очень широким, а интеллектуально-творческий разброс обучающихся столь большим, что пришлось создавать спринт-интерференционные группы. Причём такие группы создавались из пар учащихся, но чаще пара состояла из школьника и педагога.

Явление педагогической интерференции — взаимного усиления (своеобразной конкуренции) — состоит в том, что, работая в паре, т.е. в системе особо организуемых взаимоотношений человека с внешней средой (другим человеком), развиваются (пока не во всём ясно, как) связи со средой внутренней. Иными словами, стало очевидным, что следует изучать и экзозкологию, и эндоэкологию.

Человек как открытый биосоциальный объект находится в постоянных (параллельных) потоках воздействующей на него информации в виде вещества, излучений, различных полей... Таким образом, все ткани, органы и системы человеческого организма подвержены влияниям внешней среды. Через нервную систему они воздействуют на работу желез внутренней секреции. В ответ на это организм, очевидно, приводит в действие все свои защитные механизмы, в частности, активизирует выделение некоторых гормонов, которые способны, например, мгновенно повышать активность (пассивность), т.е. эмоциональный тонус. Возникающие на такой основе эмоции (вспышки) можно назвать *адаптационными зонами*. Всё это явилось теоретической базой создания гибкой системы коррекционно-развивающего обучения в школе одарённых детей, что позволяло в любое время переводить обучающихся с одного режима развития на другой, например, из групп коррекционно-развивающего обучения в соответствующие их уровню развития классы общеобразовательных школ, и наоборот.

Обучаемость как интегральная индивидуальность личности одарённого ребёнка предопределяет различный темп движения его в обучении, т.е. углублённую дифференциацию, особенно по степени познавательной самостоятельности. Следовательно способности ученика определяются его темпом учения. По темпам учения выделяют два типа дифференциации – внешнюю и внутреннюю. Пример внешней дифференциации – разделение учащихся по уровню обучаемости, что чаще всего и предопределяет создание в рамках одной школы профильных классов.

В рамках ЭИОК дифференциация осуществляется по типологическим особенностям учащихся (внутренняя). Именно это и определяет своеобразие стратегий их целостно-ориентированного обучения. Одна из них – ускоренное обучение. Здесь учитывается тот фактор, что снижение темпа развития интеллектуальных способностей одарённого ученика ведёт к «затуханию» его любознательности, глубины логических суждений, нестандартности мышления. Важнейшим уровнем ускоренного обучения является здоровье ученика, его эмоционально-волевая устойчивость.

Современные дидактические теории, как правило, ориентируют ученика на учебно-познавательную, творческую деятельность (развивающее, проблемное и эвристическое обучение). В них творчество, развиваемое в рамках любых предметов, нацелено на решение нестандартных задач, что, естественно, формирует творческий потенциал личности. Однако здесь не всегда затрагиваются процессы «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, самосовершенствования, самореализации, самовысвобождения, свободы выбора, самодеятельности), хотя хорошо известно, что концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самости» (Н.А. Бердяев, К. Роджерс, А. Маслоу и др.).

Чтобы развить человека, необходимо рационально, т.е. сообразуясь с его «самостью», выбрать цели, содержание, методы, формы обучения. В общеобразовательной школе, где срабатывает традиционная дидактика, упускается главное: насколько и будет ли вообще востребовано то, что даётся человеку, которого обучают, воспитывают, развивают. В ЭИОК педагогическая система строится на четырёх базовых идеях:

- осознании самооценности каждого школьника как уникальной, неповторимой личности;
- неисчерпаемости возможностей развития каждого ребёнка, в том числе его творческих способностей;

- приоритете внутренней свободы перед внешней как свободы, необходимой для творческого саморазвития;
- понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», изначальными компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоорганизация, самоуправление, творческое самосовершенствование и самореализация личности школьника.

Таким образом, творческое развитие одарённого школьника начинается с осознания учителем его уникальности, с высокой мотивации его учения, с глубокого понимания им самим того, «что» и «как» необходимо изменить в себе. Именно запуск мотивационно-потребительского механизма «самости» личности одарённого ребёнка является отправной точкой его творческого развития. На эти закономерности в своё время и обратил внимание американский психолог А. Маслоу, назвав их самоактуализирующимися личностями. Назовём основные качества, которые психолог выделил у данного типа личности, признав её как идеал для человека и человечества: большая ориентированность на настоящее; высокая степень самоорганизации; опора на собственное мнение; богатая эмоциональная жизнь; свободное поведение; тяга к новому; способность правильно предсказывать события; естественность; деловая направленность; демократичность в отношениях; устойчивые внутренние моральные нормы; «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми; предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного «Я». Именно на формирование этих качеств и нацелена вся воспитательная система ЭИОК, и она действительно способствует становлению человека («кем он может стать»).

На уроках «Окружающий мир» в ЭИОК широко использовался разработанный нами метод «эвристической беседы». Здесь выделяется пять основных этапов её организации.

Первый — задаётся «веер» вопросов, способствующих осмыслению (выяснению) целевой установки темы как некоторой особо значимой проблемы, требующей разрешения. При этом исходным моментом беседы является наблюдение. Именно оно становится основой, формирующей опыт учащихся. Создаётся условие, когда тема урока не просто объявлена, а возникла проблема, которую учащиеся ставят самостоятельно, ибо они встретились с тем или иным противоречием. В этом случае роль учителя сводится к тому, чтобы путём оригинально поставленных вопросов и наблюдений пробудить творческую мысль учащихся, которая выразится в постановке и формулировке проблемы — темы.

Второй этап — предлагается обновлённая серия тех же вопросов, которые должны направляться на поиск решения выдвинутой проблемы. Здесь необходимо соблюсти два условия: во-первых, обоснованное составление плана исследования; во-вторых, обеспечить реализацию плана в данных условиях.

Третий этап — предлагаются лоцирующие вопросы, именно они осуществляют «проводку» учащихся по пути выполнения намеченного плана.

Четвёртый этап — перед учащимися ставятся таким образом сформированные вопросы, что они непременно приводят не только к обобщениям и самостоятельным выводам, но и сопоставлению с ранее выявленными фактами.

На пятом этапе задаются такие вопросы, которые нацеливают учащихся на применение установленной закономерности (правила, способа, приёма).

Исследованием установлено, что в организации эвристического обучения педагогу необходимо следовать следующей логике развёртывания системы вопросов: кто? (субъект), что? (объект), зачем? (цель), чем? (средство), как? (метод), где? (место), когда? (время).

Исследовательский метод — базовый в проблемном обучении. Именно оно преобладало в нашем эксперименте. В теории проблемного обучения центральным понятием является «проблемная ситуация». Её характеризуют два основных признака: 1) возникает противоречивая ситуация, т.е. состояние интеллектуального затруднения, когда знания и умения ученика не позволяют ему понять, объяснить, решить ту или иную задачу; 2) проблемная ситуация создаётся таким образом, что обучающиеся чувствуют, что им необходимо какое-то комбинированное решение.

рованное применение ранее усвоенных знаний. Всё это требует от учителя особого искусства в постановке вопросов.

При организации эксперимента уже изначально была видна его трудно разрешаемая проблема: обеспечение учителя и обучающихся учебно-методическими средствами. Выход здесь нами виделся во внедрении элементов модульного обучения. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), в познавательной деятельности учащихся можно выделить ориентировочную, исполнительскую и контрольную части. Любое действие человека может быть представлено как система управления (см. модель № 3).

### Модель № 3. Система управления познавательной деятельностью



Модульное обучение детей с опережающим развитием предполагало реализацию таких дидактических принципов: модульность, мотивация, структуризация содержания, системное квантование, динамичность, проблемность, гибкость, осознанная перспектива, когнитивная визуализация, действенность знаний и их систем, опора на «опредмеченное» незнание, паритетность.

После трёхлетнего опыта работы в ЭИОК можно сделать вывод о том, что проблемно-модульное обучение позволяет успешно реализовать как индивидуальную, так и групповую самостоятельную работу учащихся, экономить до 25% учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала; развить гибкость и мобильность как в формировании знаний и умений учащихся, так и в их применении.

Реализация лично ориентированной системы обучения, как замечает И.С. Якиманская, требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жёстко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности школьника, её коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задаёт вектор развития, сколько создаёт для этого все необходимые условия. Его задача — не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учётом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личности. Таким образом, основная суть лично ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика, его неповторимая, многогранная индивидуальность составляет приоритетную ценность, ту точку отсчёта, от которой расходятся лучи образовательного процесса.

Технология лично ориентированного обучения, реализуемая нами в работе с детьми с опережающим развитием, отражена в модели № 4.

### Модель № 4. Технология лично ориентированного обучения

#### 1. Стартовый срез (тестирование на начало учебного года)

Цель — определить начальный уровень, с которого следует начать обучение

#### 2. Тестирование по выявленному начальному уровню

Цель — выявить, чем ребёнок овладел (требуется 85% овладения для каждой учебной цели)

#### 3. Оценка результата тестирования

Цель — составить индивидуальные планы, в которые включены все виды учебной деятельности (индивидуальные консультации с учителем, работа с источниками информации, учебные задания и др.)

4. Ученик получает задание, выполняет его фрагменты, проходит текущую проверку  
Цель — саморазвитие, определяется по степени достижения цели (85%)

5. Заключительный срез (тестирование) по всему блоку заданий (поставленных целей)  
Цель — оценка уровня проработки всех заданий

Особенностью личностно ориентированного обучения является то, что каждый ученик прорабатывал раздел, тему или конкретное задание в свойственном ему темпе. Последовательность его действий была следующей: ознакомление с программой; проработка с учителем набора рабочих планов, каждый из которых посвящён овладению тем или иным умением, навыком, самооценка уровня овладения умением.

В эксперименте важное место отводится всестороннему изучению личности школьника. Здесь среди большого набора методов особо следует выделить педагогический консилиум, в основе которого лежит экспертная оценка психологов, воспитателей, учителей общего и дополнительного образования. Оценка велась на основе следующих взаимосвязанных критериев:

- развитие психических процессов и свойств мышления и, в первую очередь, умения выделять существенное в изучаемом; самостоятельность мышления;
- умения и навыки учебного труда (рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль, выполнять в необходимом темпе учебные действия);
- ведущие интересы и склонности;
- нравственная воспитанность, сознательность дисциплины, настойчивость;
- работоспособность;
- образовательная подготовленность, обучаемость;
- способность «опредмечивать незнание», творческое мышление, воображение.

Творческое развитие учащихся ЭИОК требовало преодоления стереотипов заданности целей обучения только извне, когда ориентируются на социально значимую модель личности, детерминированную лишь социальным заказом (государственным стандартом). В ЭИОК всё подчинено идее обеспечения условий свободного творческого саморазвития личности с ориентацией на самоценность её представлений и мотивов. Такая стратегия требует учёта динамики как психофизиологических изменений, так и динамики изменений в мотивационно-потребностной сфере ученика, в том числе и при изучении того или иного предмета.

## **Таксономия разноплановых целей обучения в ЭИОК**

Успешность обучения детей с опережающим развитием во многом зависит от правильной постановки и своевременной оценки достижения *целей в когнитивной, аффективной и психомоторной* областях.

I. Таксономия когнитивного поведения включает в себя следующие элементы: знание; перевод; интерпретация; применение; анализ; синтез; оценка.

II. Таксономия аффективных целей — восприятие; отклик; оценка; организация; ценностное руководство.

III. Таксономия целей обучения в психомоторной области — рефлексивные, основные движения; перцептивные, физические способности; адаптивные двигательные умения; невербальная коммуникация.

**Примеры общих целей обучения и глаголов для формулировки конкретных учебных результатов для когнитивной области**

### **Общие цели обучения**

ЗНАЕТ общие термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, принципы

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Определяет, описывает, идентифицирует, обозначает, перечисляет, подбирает, называет, обрисовывает (намечает), воспроизводит, выбирает, констатирует

### **Общие цели обучения**

ПОНИМАЕТ факты и принципы

ИНТЕРПРЕТИРУЕТ словесный материал

ПЕРЕВОДИТ словесный материал в математические формулы

ОЦЕНИВАЕТ будущие последствия, заключённые в данных фактах

ОБЪЯСНЯЕТ использование методов и процедур

ИНТЕРПРЕТИРУЕТ схемы и графики

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Переделявает, защищает, различает, оценивает, объясняет, расширяет, обобщает, приводит примеры, делает вывод (заключает), предсказывает, суммирует

### **Общие цели обучения**

ПРИМЕНЯЕТ понятия и принципы к новым ситуациям

ПРИМЕНЯЕТ законы и теории к ситуациям практики

РЕШАЕТ математические задачи

КОНСТАТИРУЕТ схемы и графики

ДЕМОНСТРИРУЕТ правильное использование метода или процедуры

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Изменяет, подсчитывает, демонстрирует, обнаруживает, манипулирует, модифицирует, действует, предсказывает, приготавливает, производит, относит, показывает, решает, использует

### **Общие цели обучения**

РАЗЛИЧАЕТ несформулированные предложения

ОСОЗНАЁТ логические ошибки в доводах

РАЗЛИЧАЕТ факты и выводы

ОЦЕНИВАЕТ достоверность данных

АНАЛИЗИРУЕТ организационную структуру работы (искусство, музыка, литература, техника)

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Подразделяет, изображает схематически, дифференцирует, иллюстрирует, делает выводы, обрисовывает, выбирает, отделяет, подразделяет, различает, выделяет, идентифицирует

### **Общие цели обучения**

ПИШЕТ хорошо структурированное сочинение (тему)

ПОРОЖДАЕТ хорошо организованную, логичную речь

СОЧИНЯЕТ короткий рассказ (стихотворение, музыкальное произведение)

ПРЕДЛАГАЕТ план эксперимента

ИНТЕГРИРУЕТ знания из разных областей в план для решения проблемы

ФОРМУЛИРУЕТ новую схему для классификации предметов (событий, идей)

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Категоризирует, распределяет по категориям, комбинирует, составляет, сочиняет, создаёт, изобретает, конструирует, объясняет, порождает, модифицирует, организует, планирует, реорганизует, реконструирует, относит, перерабатывает, суммирует, рассказывает, пишет

### **Общие цели обучения**

СУДИТ о логической последовательности письменного материала

ДАЁТ оценку соответствия выводов данным

СУДИТ о ценности работы (искусство, музыка, литература, техника, используя внутренние критерии и внешние показатели качества)

### **Операционные глаголы для оценки конкретных учебных результатов**

Оценивает, сравнивает, заключает, сопоставляет, противопоставляет, критикует, описывает, различает, объясняет, подтверждает, интерпретирует, соотносит, суммирует, поддерживает

«Знание только тогда знание, когда оно обретоено усилиями своей мысли, а не памятью».

Эти слова Л. Толстого ещё раз убеждают в том, что умственные способности развиваются в процессе мышления. Отсюда «Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить» (Т. Эдисон). Поэтому раннее знание, например английского языка, развивает ребёнка, расширяет его кругозор, но работает в основном на становление его памяти. Всё это говорит о том, что надо как-то менять содержание образования, чтобы развивать мышление, а не только вводить раннее изучение языков. Тем более что дети от природы различаются по умственным способностям: у одних преобладает словесно-логическое мышление, у других – образное.