

А. А. Плигин

ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:

история и практика

МОНОГРАФИЯ

*Рекомендовано Институтом Общего Образования
Министерства Образования России. Протокол
заседания ученого совета № 2 от 28 января 2003 г.*

**«КСП+»
МОСКВА
2003**

ББК 430/49
УДК 371 (075.8)
ПЗ7

*Рекомендовано Институтом Общего Образования
Министерства Образования России. Протокол
заседания ученого совета № 2 от 28 января 2003 г.*

Рецензенты:

Суколенов И. В. — д.п.н., профессор;

Кузин В. С. — академик РАО, лауреат государственных премий РСФСР и РФ, д.п.н., профессор;

Горецкий В. Г. — член корр. РАО, д.п.н., профессор.

Плигин А. А.

ПЗ7 Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография. — М.: «КСП+», 2003, 432 с.

ISBN 5-89692-073-3

ISBN 5-89692-073-3 © Плигин А. А., 2003

© Изд-во «КСП+», 2003



Посвящается моему учителю Нине Григорьевне Минько, талантливому, смелому и энергичному руководителю, замечательному, мудрому и всегда вдохновляющему других человеку, являющемуся для меня примером преданности своему делу, целеустремленности и приверженности новым идеям, чей вклад в мое личностное и профессиональное становление трудно переоценить.

Спасибо Вам за то, что открыли мне дорогу, по которой я иду почти уже 20 лет!

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
ВВЕДЕНИЕ	9
ГЛАВА 1. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	19
ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	54
2.1. Очерк истории развития образовательных технологий.....	54
2.2. Образовательная технология П. Я. Гальперина	69
2.3. Технологии проблемного и развивающего обучения как основа развития личностно- ориентированных образовательных технологий...	83
ГЛАВА 3. СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ УЧАЩИХСЯ.....	100
3.1. Логические уровни субъектного опыта учащихся	100
3.2. Способности и стратегии	109
3.3. Методы изучения познавательных стратегий учащихся	132
3.4. Результаты исследования индивидуальных познавательных предпочтений учащихся.....	147
ГЛАВА 4. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	160

4.1. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА	160
4.2. ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ	168
4.3. КОНЦЕПЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	185
4.4. КОНЦЕПЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ	212
4.5. КОНЦЕПЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	229
4.6. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	253
ГЛАВА 5. ОБУЧАЮЩИЙ СТИЛЬ УЧИТЕЛЯ	283
5.1. ОБУЧАЮЩИЙ СТИЛЬ УЧИТЕЛЯ И МЕТОДЫ ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ	283
5.2. СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГО СТИЛЯ УЧИТЕЛЯ	297
ГЛАВА 6. СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ В МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	309
6.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ	309
6.2. ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	328
ГЛАВА 7. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	336
7.1. ПРИМЕРЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УРОКОВ	336
7.2. ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ВЫЕЗДНОГО ЛАГЕРЯ «ЛИДЕР»	396
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	400

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ415

КНИГИ И МОНОГРАФИИ.....	415
СТАТЬИ ИЗ СБОРНИКОВ И ЖУРНАЛОВ.....	421
АВТОРЕФЕРАТЫ	426
ИНОСТРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	428

Предисловие

Книга представляет собой одно из первых междисциплинарных исследований в области дидактики современного школьного образования. Опираясь на фундаментальные отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования, автор вводит в контекст педагогического процесса современные философские, методологические и психологические достижения, которые еще не нашли достойного места в реальной практике современного образования.

По существу излагаемая в книге концепция школьного образования является новой дидактикой, представляющей собой практическое выражение идей когнитивно-синергетической парадигмы. Концепция построена на принципах современной постнеклассической науки — идеях междисциплинарности, открытости, сложности, нелинейности, дополнительности, новом понимании субъективности как самоорганизующейся психофизиологической системы.

При этом под личностно-ориентированным образованием автор обоснованно понимает тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты. Новым является то, что автор целью образования считает развитие личности ребенка, его индивидуальности и неповторимости. В процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребенка и структура его убеждений, на основе которых формируется его внутренняя модель мира. При этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются на основе механизмов обратной связи с учетом внутренней структуры по-

знания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик организуются на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Автор рассматривает такие важные в контексте обучения понятия, как субъективный опыт, стратегии познания, познавательный стиль учащихся и учителя, педагогические технологии на всех логических уровнях их теоретического анализа и практической реализации.

Предлагаемая автором система образовательных технологий базируется на внутренних особенностях когнитивных механизмов учащихся, то есть предлагаемые технологии не являются внешними по отношению к субъективному опыту учащихся, как это имеет место при традиционной методологии и методах организации образовательного процесса.

Настоящая книга представляет несомненный интерес не только для педагогов-практиков, но и для методистов и руководителей в системе образования, а также для всех специалистов, работающих в области педагогики, педагогической психологии, философии образования, образовательного менеджмента.

Опытных педагогов, несомненно, заинтересует возможность обогатить собственную модель образовательного процесса как на практическом, так и на теоретическом уровнях.

*Заведующий сектором философских
проблем междисциплинарных
исследований Института философии
РАН, доктор философских наук
Ведущий научный сотрудник
Института философии РАН,
доктор философских наук
Доцент кафедры психологии Московско-
го Педагогического Государственного
университета, кандидат
психологических наук*

**Владимир
И. Аршинов**

**Олег Е.
Баксанский**

**Елена Н.
Кучер**

Введение

Российское общество, находясь в начале XXI столетия, переживает новый этап культурной революции, характеризующийся как технико-интеллектуальный, в котором происходящие изменения, как известно, сильно отличаются по своим масштабам и динамизму от всех предыдущих этапов развития человеческой цивилизации.

Такой динамизм развития современного общества требует переосмысления задач обновления образования. Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребенка становится главной линией системы образования.

Таким образом, снова наступила эра в отечественной педагогике и школьной практике, когда резко возрос интерес к педагогическому поиску, разработке новых образовательных концепций. Всё чаще учителя-практики, обращаясь к опытно-экспериментальной деятельности, относят свои результаты к личностно-ориентированному подходу, к личностно-ориентированному обучению, к личностно-ориентированному воспитанию, к личностно-ориентированным технологиям, зачастую глубоко не осознавая сущности и содержания данных педагогических понятий. Приведенные словосочетания сегодня можно встретить в качестве ключевых понятий в документах правительства в области модернизации образования, в концепции «Столичного образования», в образовательных программах большинства школ.

Сам термин «личностно-ориентированное обучение» прочно вошёл в систему образования и лексикон

современного учителя, отчасти стал «педагогической модой» и нередко неоправданно употребляется вместо прочно вошедших и привычных в педагогике понятий «индивидуальный подход» и «дифференцированное обучение». Однако это свидетельствует о том, что учителя и педагогические работники стремятся к отделению хорошо известных им способов индивидуализации обучения от зарождающихся сравнительно недавно приёмов и методов развития личности, учёта индивидуальности и уникальности каждого ребёнка. Важно заметить, что содержание, которое в большинстве своём вкладывается учителями в понятие «личностно-ориентированное обучение», совершенно неоднозначно и упрощённо трактуется как инновация, связанная, прежде всего, с изменением отношения к ученику, уважением его как личности, сотрудничеством с ним и т. д. А также затрагивающая лишь сферу взаимодействия, систему отношений и практически не отражающаяся на других компонентах педагогического процесса. Вместе с тем научные представления о личностно-ориентированном образовании во многом зависят оттого, в рамках какой науки и концепции оно рассматривается. Важно отметить, что в современной педагогической науке личностно-ориентированное образование активно разрабатывается на основе существующих традиций в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. При этом пока ещё дефиниция данного понятия не является устоявшейся, а содержание остается активно разрабатываемым и мало апробированным в практике современной школы.

Обновление образования, по нашему мнению, может быть определено как минимум в трех самостоятельных областях: в содержании образования, в технологии обучения и в модели школы как образовательной системе.

Преследуя цель развития гуманной, демократической, нравственной, высокоразвитой личности, педа-

гоги-исследователи накопили большое число разработок, связанных с обновлением содержания образования (И. Я. Лернер, В. В. Давыдов, В. С. Леднев, В. В. Краевский и др.). Но экспериментальная деятельность в практике школы, работающей в инновационном режиме в области содержания образования, к сожалению, сводится к разработке новых программ по отдельным дисциплинам и введению новых учебных предметов: «риторика», «психология», «логика», «зарубежная литература», «физическая химия» и пр. — или к изменению последовательности изучения учащимися учебного материала.

Также за последнее время многое достигнуто и в области конструирования моделей школы, представляющих собой особые воспитательные системы (Е. А. Ямбург, А. Н. Тубельский, М. П. Щетинин, В. А. Караковский, Т. Н. Ковалева и др.). Хотя и в этой сфере, как нам представляется, существует упрощенное понимание инновационной деятельности. Многие руководители школ и педагогические коллективы склонны менять тип и модель своего учреждения, глубоко не задумываясь над его сущностью и педагогическими эффектами, которые они получают в результате этих изменений, и лишь заботясь о дополнительном внимании со стороны родителей в части привлечения финансов и отборе мотивированных к обучению учащихся.

Вместе с тем, на наш взгляд, мало разработанной как в теории, так и в практике образования остается область образовательных технологий, которая при детальном ее рассмотрении в рамках личностно-ориентированного подхода может глубоко изменить качество обучения в целом.

Очевидно, от того, что будет определено основной целью образовательного процесса и какие методы, приемы работы будет использовать учитель на уроке, в конечном счете будет зависеть результат образова-

ния, педагогическая траектория движения ученика и тип отношений, который будет формировать ту или иную атмосферу образовательной среды.

Таким образом, в значительной мере цели обучения и технологии будут влиять на то, какой должна быть российская школа в новом тысячелетии: тоталитарной, демократической, развивающей или личностной.

Именно такое понимание важности и значимости разработки личностно-ориентированного образования и соответствующих этой педагогической модели образовательных технологий вдохновляет автора монографии на постоянные психолого-педагогические исследования и экспериментальную деятельность в данной области.

Методологической основой исследования явились:

- концептуальные положения о содержании образования школьников;
- личностно-деятельный подход в обучении;
- теория поэтапного формирования умственных действий;
- общенаучные методы исследования;
- научные работы в области философии образования Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, В. В. Давыдова;
- психологические концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева;
- научные труды К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, П. П. Блонского, В. Н. Сорока-Росинского, С. Т. Шацкого, Д. В. Эльконина, Л. В. Занкова, П. М. Эрдниева, В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызиной, Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Э. А. Голубевой В. Н. Дружинина, М. А. Холодной, И. П. Иванова, О. С. Газмана, В. А. Сластенина, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, В. В. Гузеева, Т. В. Машаровой;
- работы зарубежных исследователей: Г. Бэйтсона, К. Прибрама, Д. Миллера, Ю. Галантера, Р. Дил-

тса, Д. Гриндера, Р. Бэндлера, Дж. Делозье,
Б. Блума, У. Р. Эшби, Б. Рассела, А. Адлера,
У. Гилфорда, Г. Уиткина, Г. Олпорта, Р. Стернберга.

В настоящий момент, с нашей точки зрения, методология личностно-ориентированного образования наиболее активно разрабатывается доктором психологических наук, профессором РАО И. С. Якиманской, которая вводит понятие субъектного опыта в качестве ведущего для построения личностно-ориентированного образования, выстраивая субъектно-личностную образовательную парадигму. Разрабатывая методологию личностно-ориентированной школы, И. С. Якиманская определяет в данной модели:

- цели,
- ключевые понятия,
- основные средства,
- требования к дидактическим пособиям,
- особенности образовательной среды.

Разделяя и развивая данные подходы, мы в своей работе большое внимание уделили исторической ретроспективе становления личностно-ориентированного образования и образовательных технологий. По нашему мнению, личностно-ориентированное образование предполагает изучение и учет субъектного опыта учащихся на различных логических уровнях: я-концепции, личностном своеобразии и особенностях характера, ценностных структурах, целях и мотивации, личностных смыслах, способностях и познавательных предпочтениях, разнообразии поведенческого арсенала.

В настоящее время многое из перечисленного разработано в зарубежной и отечественной педагогике и психологии. Так, например, определены подходы к развитию я-концепции и мотивационной ценностной сфере личности (Р. Бернс, Глассер, Б. М. Величковский, Л. И. Божович, отечественные педагоги-гума-

нисты). На теоретическом и психодиагностическом уровнях разработана проблема способностей. На технологическом уровне предложен целый арсенал образовательных технологий по развитию различных умений и навыков применительно к предметным областям знаний.

Однако, с нашей точки зрения, слабо разработанными остаются следующие аспекты личностно-ориентированной образовательной парадигмы:

- дефиниция личностно-ориентированного образования;
- способы учета субъектного опыта учащихся;
- учет личностных смыслов в процессе познания;
- способы изучения и развития индивидуальных познавательных стратегий;
- диагностика и учет личностных познавательных предпочтений;
- диагностика и развитие обучающего стиля учителя;
- способы согласования познавательного стиля учащегося с обучающим стилем учителя;
- технология организации личностно-ориентированного урока;
- личностно-ориентированные концепции и технологии, связанные с конкретными областями знаний;
- личностно-ориентированные воспитательные технологии;
- управленческие аспекты личностно-ориентированной школы;
- пути повышения квалификации и обучения педагогических кадров в модели личностно-ориентированного образования.

Именно эти аспекты личностно-ориентированной образовательной парадигмы мы пытаемся разработать и на теоретическом, и на практическом уровнях.

Наиболее важно, с нашей точки зрения, сконструировать и апробировать конкретные личностно-ориентированные образовательные технологии, которые смогут стать практической основой новой дидактики. Ныне существующие образовательные технологии в большинстве своём являются внешне ориентированными по отношению к субъектному опыту учащихся. В отечественной педагогике и педагогической психологии дидактика исторически строилась на основе подходов Л. С. Выготского, которые базировались на идее передачи знаний, умений и навыков по принципу «внешнее во внутреннее». Реализация данного принципа в педагогике и являлась основой для субъект-объектных отношений, где ученик получает, а учитель активно передает знания и опыт. При этом ученик должен был адаптироваться к формам, методам, способам и приемам работы учителя.

С. Л. Рубинштейн в своих работах предлагает иной подход к организации процесса познания: «внешнее через внутреннее», что, с нашей точки зрения, означает принципиально иной способ организации обучения, — создание условий, в которых ученик может выбирать свой способ познания в соответствии со своими личностными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями.

К сожалению, реализация этого принципа все еще не нашла адекватного отражения в современной дидактике. По нашему мнению, построение принципиально новой дидактики, основанной на учете особенностей субъектного опыта ученика и закономерностях внутренних механизмов усвоения, является одной из наиболее важных теоретических и практических задач педагогической психологии и педагогики.

Главным мерилом внешне ориентированной дидактики являются знания, умения и навыки. Понимая, что в конечном итоге результаты образования

будут проявлены в ЗУНах, не уменьшая их значимости, мы считаем, что центром новой личностно-ориентированной дидактики должно стать развитие способностей и познавательных стратегий, ценностных ориентаций, личностных смыслов и я-концепции. Именно такая дидактика сделает образование личностно-ориентированным.

Мы полагаем, что наименее разработанными с операциональной точки зрения являются познавательные способности и стратегии.

Традиционно способности связываются с успешностью в деятельности и, по нашему мнению, являются метауровнем по отношению к действиям, представляя собой обобщение различного арсенала действий и поведенческого репертуара. Так как реализация способностей происходит через конкретное поведение и действия, следовательно, качественные основания для определения способностей следует искать в структуре поведения, соответствующего данной способности. Для того чтобы выйти на метауровень, а не остаться на поведенческом уровне рассмотрения, необходимо ввести дополнительную поведенческую характеристику, которая позволяла бы качественно различать разнообразные аспекты действий. Для этого мы предлагаем ввести промежуточное понятие между деятельностью и способностями. По нашему мнению, им может стать понятие «стратегия» (в том числе познавательная).

В нашем понимании, конкретный набор и последовательность действий определяют познавательную стратегию, а комплекс стратегий, в свою очередь, — конкретную способность.

Именно поэтому в нашем исследовании мы осуществили попытку сконструировать и апробировать личностно-ориентированные образовательные технологии, учитывающие внутреннюю структуру субъектного опыта ученика для определения его индивидуальной познавательной траектории в таких предметных об-

ластях, как русский язык, литература, иностранный язык, а также в области воспитания.

В целом, в данной монографии мы пытаемся описать свое собственное видение построения модели личностно-ориентированной школы, определить сущность личностно-ориентированного образования, выделяя периоды становления данного педагогического понятия, раскрывая при этом различные подходы его трактовки, особенно на современном этапе развития теории и практики, и занимая собственную научную позицию.

Мы предлагаем практические пути изучения познавательных особенностей учащихся: когнитивных стратегий, познавательных предпочтений, семантики в процессе познания, что, в свою очередь, обеспечит учет особенностей субъектного опыта школьников.

Также в монографии рассматриваются принципы управления личностно-ориентированной школой.

В книгу вошли авторские подходы и разработки как на концептуальном, так и на технологическом уровнях, вплоть до примеров отдельных конспектов уроков и различных микротехнологий, которые могут применяться учителями для преподавания в различных областях знаний. Представлен опыт работы по анализу и развитию обучающего стиля учителя, что способствует согласованию процессов учения и обучения на технологическом и стилистическом уровнях.

В практическую часть данной работы частично вошли выполненные под руководством автора разработки учителей московской общеобразовательной школы № 975 и педагогического коллектива московской общеобразовательной школы № 507 в рамках городской экспериментальной площадки по разработке модели личностно-ориентированной школы, что, по нашему мнению, особенно ценно.

Результаты исследования и материалы данной монографии могут быть использованы для построения

лично-ориентированных технологий образования, выстраивания модели лично-ориентированной школы конкретного учреждения, переподготовки педагогических кадров, а также для повышения их квалификации.

Глава 1.

Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема

Понятие «личностно-ориентированное обучение», вошедшее в 90-е годы в педагогический арсенал без своей четкой дефиниции, по нашему мнению, может быть определено при рассмотрении таких категорий, как индивид, индивидуальность (индивидуальный подход), личность. При этом в конкретных исторических условиях педагогика и психология эти понятия использовали с различным значением, часто смешивая и употребляя как синонимы. Однако в связи с тем, что обучение является сущностно-человеческим видом деятельности и практика всегда богаче теории, понятие «индивидуальный подход» вошло в педагогику значительно раньше сущностного трактования таких понятий, как «индивидуальность» и «личность». Так, например, уже в педагогической системе великого чешского педагога Я. А. Коменского явно обозначены положения о том, что процесс обучения и воспитания необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, используя при этом систему педагогических наблюдений [№ 70, с. 25–31].

По нашему мнению, с исторической точки зрения развитие данной проблематики в отечественной педагогике можно отсчитывать уже со времен деятельности классика русской педагогики К. Д. Ушинского, который разработал обширную методику педагогических приемов индивидуального подхода к детям, основу профилактической работы по воспитанию полезных привычек. В своем труде «Человек как предмет

воспитания» он писал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [№ 134, т. 1, с. 23]. Здесь явно идет речь об учёте индивидуальных склонностей и предпочтений в процессе воспитания и обучения.

У истоков учета личностных сторон в обучении также стоял выдающийся русский психолог и педагог П. Ф. Каптерев, который в конце XIX и начале XX веков разрабатывал вопросы формирования детского мировоззрения, содержание и методы обучения, развитие ума, характера и воли. Он попытался психологизировать процесс обучения и воспитания, по сути один из первых основал отечественную педагогическую психологию [№ 60].

Анализ трудов педагогов и общественных деятелей дореволюционной России позволяет отметить, что, в принципе, они предварили разработку теоретико-педагогических положений об индивидуальном подходе к детям. В работах А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Л. Н. Толстого, Н. А. Добролюбова также можно отметить важную для исследуемой проблемы постановку вопроса о развитии индивидуальности человека, его задатков, о воспитании определенных качеств личности.

Достаточно убедительно об этом писал Л. Н. Толстой, являясь одним из первых теоретиков школы свободного воспитания. Он указывал на важные принципы рассмотрения свойств человеческой индивидуальности, считая одним из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет свои определенные свойства: человек добрый, злой, умный, глупый, апатичный, энергичный и т. д. Люди не бывают такими. О человеке можно сказать, что чаще он бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; и будет неправильно, если об одном человеке мы скажем, что

он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. Люди, как реки: вода во всех одинаковая, но каждая река бывает узкой или широкой, быстрой или тихой, чистой или мутной, холодной или теплой. Так и человек — каждый носит в себе задатки всех людских свойств. И иногда проявляет то одни, то другие, а часто бывает совсем не похож на себя, оставаясь самим собой. [№ 128, с. 117].

В педагогическом кредо Л. Н. Толстого легко просматривается особое внимание к различным сторонам индивидуальности человека, особое отношение к личности, как к динамическому и изменяющемуся феномену.

Проведенный анализ зарубежной и отечественной литературы по данной проблеме убеждает нас в том, что в начале XX века на фоне изучения различных черт и сторон индивидуальности появились первые научные попытки определить понятие «личность». Так, один из патриархов американской психологии В. Джеймс писал, что личность в широком смысле этого слова — есть общий итог того, что человек может назвать своим. И не только собственное тело, собственные психические силы, но и принадлежащие ему дом и платье, жена и дети, предки и друзья, собственная добрая слава и творческие произведения, земельная собственность и лошади, яхта и текущий счет [№ 48, с. 135].

Известно, что в этот период в России происходило бурное развитие промышленности и рост сельскохозяйственного производства, стимулированный реформами П. А. Столыпина, что, в свою очередь, формировало необходимость подготовки грамотных, образованных людей. В произведениях Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, М. Горького проявляется тревога за будущее России. Все это вместе с мировыми успехами русской физиологической школы И. М. Сеченова, И. П. Павлова стало хорошей почвой для распростра-

нения педологии, представители которой (Н. Е. Румянцев, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко) вплотную занялись идеями интеграции знаний о человеке на основе экспериментальной педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и этнографии [подробнее №№ 77, 94, 117].

Важным событием в российской педагогической практике стало создание в Петербурге (1904 г.) педологической лаборатории им. К. Д. Ушинского. В центре внимания находилось физическое и психическое здоровье ребенка. В частности, проводя клинические исследования, лечение и воспитание, педологи основывались на гуманистических принципах. По их мнению, не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения должны принаравливаться к ребенку, где его индивидуальность, особенно характер и поведение, определяют выбор средств воздействия. Они утверждали, что нет «среднего ребенка», а повышенные и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребенка к каким-либо явлениям — ключ к его воспитанию. По их мнению, никакая школа не может дать всех знаний. Главная задача школы — научить его самостоятельно мыслить, создать среду для удовлетворения его пытливости, реализации творческой самостоятельности. Особое внимание уделялось взаимоотношениям между учителями и учащимися на основе взаимоуважения [№ 24, т. 1., с. 241]. По нашему мнению, именно педологи оказались наиболее близки к современному пониманию построения основ лично-отно-ориентированной школы. Особенно значимым в их педагогических воззрениях является тезис об адаптации всей образовательной среды к индивидуальности ребенка. Выступая против усреднения, они открывали путь для подлинных исследований различных сторон личности и их учета в образовательном процессе.

Идеи российских педологов нашли отражение и в нашем исследовании.

В России, после революции 1917 года, после изменения общественного строя и общественной идеологии, понятие «индивидуальный подход» также рассматривалось как обязательное условие всестороннего развития личности. Советское воспитание, как известно, было направлено на то, чтобы в каждом ребенке развить все его способности, поднять его активность, его сознательность, всесторонне развить его личность и индивидуальность [№ 75, т. 2, с. 205]. При этом понятие «личность» связывалось с марксистско-ленинским учением о роли личности в общественной жизни, где основной общественной доминантой был коллектив, при обязательном наличии которого могла развиться личность. Вместе с тем, понятия «индивидуальный подход» и «личностный подход» начинают выкристаллизовываться как собственно педагогические, намечаются пути изучения индивидуальных особенностей ребенка методом педагогического наблюдения в процессе рисования, лепки, построек из строительного материала в различных играх.

В этот период были созданы опытно-экспериментальные станции НАРКОМПРОСА под руководством С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, В. Н. Сарока-Россинского, М. М. Пистрака. Наиболее широкое распространение среди педагогической общественности получил опыт А. С. Макаренко. Хотя важно отметить, что в каждой из опытно-экспериментальных станций был накоплен свой самобытный и неповторимый педагогический опыт учета индивидуальных особенностей ребенка в процессе воспитания.

Так, А. С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода к детям основополагающим при организации и воспитании детского коллектива. И был глубоко убежден: для того чтобы понять ребенка и установить причины его поведения, необходимо видеть не только то, что бросается в глаза, но и вникать

глубже в особенности его личности, в его побуждения. Он видел необходимость в систематическом ведении дневника, в котором педагог отмечал бы характерные случаи поведения детей, анализировал бы их поступки, отношение к коллективу, к товарищам. А. С. Макаренко также придавал особое значение дошкольному периоду развития, так как полагал, что 90% всего воспитательного процесса заложено в ребёнке именно до пяти лет [№ 85].

Уделяя огромное внимание индивидуальному подходу, выдающийся педагог не рекомендовал специальных методов, а считал, что учитель должен выбирать соответствующие средства, исходя из сложившейся ситуации. Причем выбранное средство будет иметь значение лишь тогда, когда применяется в общей системе воспитания, а не изолированно от неё. А. С. Макаренко не только обосновал необходимость индивидуального подхода к детям, но и осуществил его на практике, показывая таким образом взаимосвязь индивидуального подхода с общими целями воспитания. Он утверждал, что строить приемы и методы работы необходимо, обязательно учитывая возрастные и личностные особенности ребёнка.

Полезно помнить, что педагогические воззрения и подходы великого русского педагога А. С. Макаренко формировались в особой идеологической обстановке, где коллективное всегда преобладало над личностным. В те времена во главу угла своей столь многогранной и в полной мере еще не оцененной педагогической деятельности был положен учет отдельных свойств и проявлений ребенка, особенностей его личностной истории. Несмотря на идеологическую зависимость всей системы образования от установок коммунистической партии, А. С. Макаренко воспринимал коллектив как средство развития и становления личности. Надо заметить, что понятием «личность» пронизаны все его педагогические работы.

Важно обратить внимание на то, что известные выдающиеся психологи и педагоги еще в 20-е годы доказывали необходимость индивидуализации воспитания и обучения как целенаправленного процесса. Так, например, П. П. Блонский, размышляя о различиях хорошего и плохого учителя, говорил, что для хорошего — все ученики разные, одинаковых нет, а для плохого учителя все учащиеся абсолютно одинаковы [№ 24, т. 2, с. 137].

П. П. Блонский, наряду с А. С. Макаренко, был одним из самых известных педагогов и психологов. Им было написано более двухсот педагогических, педологических, психологических и философских работ. Он был в то время самым известным советским педагогом на Западе, его называли советским Песталотци. О целях отечественной школы он писал, что будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача — создать чуткого к человеческой жизни человека [№ 23, с. 39]. Он представлял, что главная цель воспитания — развитие мысли ребенка. По его мнению, обучать ребенка — значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир [№ 23, с. 45]. Он выстраивал школу мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства. Одна из его работ называется «Учитель, стань человеком!». В ней Павел Петрович критикует тех «отдавшихся своему делу» учителей, которые «...беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники... деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьников-автоматов... Любите не

школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а саму действительность, не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью» [№ 23, с. 61].

В своей работе «Трудовая школа» [№ 23, с. 71] он критикует классно-урочную систему, считая, что, разбив школу на подобные классы, растерзав жизнь на предметы, а предметы на уроки, превратив школьный день в калейдоскоп бессвязных уроков, уничтожив таким образом цельность и последовательность занятий ребенка, учитель начинает упрекать новую школу в том, что в ней нет системы и последовательности, сваливая свой же главный грех на чужую голову. Он также был убежден, что в учебниках знания располагаются в логическом порядке, который мало доступен ребенку, а знания должны располагаться в дидактическом порядке, то есть сообразно ходу развития ребенка. В статье «Педология в массовой школе. Первые ступени» [№ 23, с. 104] П. П. Блонский разработал систему педагогического наблюдения, по результатам которой предложил целый комплекс практических рекомендаций для развития таких базовых учебных навыков ребенка, как почерк, орфография, письменная речь, чтение, основы литературного творчества, счет, арифметика и т. д., которые не потеряли своей актуальности и сейчас. Он разработал различные методики анализа типичных детских ошибок в процессе обучения и действенные приемы их устранения. Им была сделана попытка создания основ периодизации развития ребенка и определены простейшие пути учета особенностей развития ребенка: возрастные, умственные и некоторые личностные (особенно темперамента). Таким образом, можно сделать вывод, что работы П. П. Блонского в целом относились к гуманистической педагогической и психологической мысли, а его практическая деятельность была направлена

на учет индивидуальных сторон развития ребенка. Как нам представляется, П. П. Блонский уже тогда закладывал основы личностно-ориентированной педагогики. Однако в целом массовая школа того времени на практике была очень далека от реализации большинства педагогических идей выдающегося педагога.

С. Т. Шацкий же утверждал, что важно было бы нащупать для каждого ученика наиболее целесообразный темп и способ работы. Этот индивидуальный подход, связанный с индивидуальной ответственностью, мог бы оказаться в высшей степени полезным [№ 142, с. 274].

Вслед за И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым И. А. Арямов, А. А. Дернова-Ярмоленко и Ю. П. Фролов развили поведенческую концепцию, в которой на основе рефлексологии были сделаны попытки связать психическую деятельность с высшей нервной деятельностью. Они создали тонкую и сложную методику наблюдения за детьми в разных ситуациях, что и сегодня остается актуальным для построения личностно-ориентированного образования.

Однако, как мы уже показывали ранее, находясь в большой зависимости от идеологических установок, дидактика и теория воспитания в целом были в значительной степени ориентированы на формирование личности по принципу «социальных образцов». В воспитании это были черты коммуниста-борца, а в дидактике — простейшие умения и навыки, необходимые для активного труда и приближения к идеалу, который изначально задавался педагогами извне. После кризиса идей комплексного построения программ произошел переход к предметному обучению, в связи с которым начали зарождаться требования к ЗУНам по предметам.

Одновременно с этим, начиная с 30-х годов, в психологии под руководством Л. С. Выготского началась разработка концептуальных подходов развиваю-

щего обучения, где основной целью выдвигалось развитие личности. На первом плане в изучении индивидуальности находились не столько существующие свойства ребенка, сколько те, которые еще отсутствуют. Л. С. Выготский различал два уровня в развитии ребенка: актуальный, уже сформировавшийся уровень, и зону ближайшего развития. Последний определяется теми видами деятельности, которые ребенок еще не в состоянии выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослого. Зона ближайшего развития ограничена, так как существуют определенные виды деятельности, с которыми ребенок не мог справиться и при помощи взрослого. Под развивающим обучением понималось такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития [№ 37, с. 34]. Таким образом, правомерно вытекает одна из важнейших дидактических задач — найти такой способ обучения, который развивал бы ребёнка в большей степени.

В этот же период С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев предложили важнейшую общепсихологическую теорию деятельности. Они понимали деятельность как сложный процесс, несущий в себе внутренние движущие противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности и определяют механизмы развития деятельности как условия формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности [№ 80, с. 153].

Так, например, деятельность в понимании А. Н. Леонтьева — это не процесс отправления какого-то сугубо внутреннего (психологического или физиологического) механизма, а процесс, организуемый предметами внешней среды. Именно в ходе деятельности как сложного взаимодействия субъекта и объекта происходят процессы «опредмечивания» (субъект воплощает свои замыслы — в конечном счете свои психологические качества — в предмете) и «распредме-

чивания» (субъект присваивает качества объекта деятельности). Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения. Она всегда сопряжена с определенной потребностью объекта, отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потребности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию конкретного мотива деятельности. Внешнюю и внутреннюю предметную деятельность отличает общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопревращениях и взаимопереходах [№ 80, с. 84]. Таким образом, при изучении внешней деятельности появляется возможность проникновения во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе интериоризации внешней деятельности.

При этом интериоризация понималась так, как ее трактовал Л. С. Выготский, имея в виду прежде всего формирование социальных структур когнитивных процессов ребенка в целом. Л. С. Выготский утверждал и доказывал, что все внутреннее в высших формах было внешним, то есть было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция проходит через внешнюю стадию развития [№ 37, с. 62].

Для нас и сегодня актуально утверждение о том, что всякая высшая психическая функция сначала является внешней, т. е. предметной, и уже затем внутренней, собственно психической функцией. Л. С. Выготский сформулировал культурно-историческую концепцию развития высших психических функций: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах. Сначала в социальном, потом в психологическом; сначала между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится к произвольному вниманию, логической памяти, образованию понятий и развитию воли. За всеми

высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения людей. Сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, — есть слепок с социального. Все высшие психические функции — интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функцию общения. Психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [№ 80, с. 144–46].

Важным для нашего рассмотрения является и то, что А. Н. Леонтьев выделил три компонента деятельности (единицы), которые специфицируются при соотношении их с мотивами в особенную деятельность, с целями — в действия, с условиями осуществления — в операции. Эти структурные компоненты в ходе развития деятельности трансформируются: становятся более дробными или могут укрупняться, переходить друг в друга.

Кроме того, А. Н. Леонтьев доказал, что виды деятельности человека не являются рядоположенными, в их общей массе следует выделять ведущую деятельность (не столько по отношению к другим деятельности, сколько по отношению к психическому, личностному развитию). Ведущая деятельность — такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка [№ 80, с. 276]. Важно, что он выделил характеристические признаки ведущей деятельности.

Во-первых, это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в

более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, то есть именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не только в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных.

В-третьих, от ведущей деятельности ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности ребенка [№ 80, с. 285—286].

В целом, в развитии леонтьевской парадигмы в отечественной психологии были выделены шесть генетически преемственных типов ведущей деятельности: непосредственно эмоциональное общение (у младенцев), манипулятивная деятельность (у детей в раннем детстве), игровая (у дошкольников), учебная (у младших школьников), общение (у подростков), учебно-профессиональная (у старшеклассников).

Возвращаясь к рассмотрению развития понятия «личностно-ориентированное образование» в отечественной педагогике, важно заметить, что в этот период психолого-педагогическая теория обогащалась представлениями о развитии личности, изучались процессы социализации и механизмы интериоризации.

Вместе с тем, многими исследователями под понятием «развитие личности» понималось любое изменение ее качеств, свойств, новообразований в широком смысле.

Ряд известных ученых-педагогов: В. С. Лунев, Ю. В. Васильев — отмечали, что в 50-е годы сохраняется приверженность дидактики к ЗУНам, стандартизируются приемы и формы обучения.

В области воспитания идеи изучения индивидуальных особенностей получили дальнейшее развитие и в работах В. А. Сухомлинского. Он писал, что без знания ребенка: его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей — нет воспитания [№ 121, с. 9]. Необычайно талантливый педагог находил интересные формы работы для развития индивидуальности каждого ребенка при воспитании его эстетических чувств. Одним из наиболее важных средств её развития он считал природу, художественное слово, музыку, рисование, так как, по его мнению, индивидуальность раскрывается при соприкосновении с прекрасным. Он создал оригинальную систему воспитания, в основе которой находилось эмоциональное переживание ребенка при раскрытии его творческих способностей.

Однако, по нашему мнению, в целом в этот период в педагогике начинают преобладать подходы к определению индивидуальности через стороны коммунистического воспитания: идейно-политические, нравственные, эстетические, трудовые, спортивные и т. д. Образовательный процесс больше связывается с процессом передачи опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Также важно отметить, что именно в этот период продолжается работа видных отечественных психологов и педагогов над пониманием понятия «личность». Так, например, С. Л. Рубинштейн писал, что личность — «...воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. (В число внутренних условий включаются свойства высшей нервной деятельности, установки личности и т. д.)» [№ 112, с. 308].

В 60–80-е годы, развивая идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, исследователи-практики под руководством В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина предприняли попытки существенно усилить развивающую составляющую в обучении [№ 54, с. 198].

Л. В. Занков и М. В. Зверева исходили из идеи, что знания сами по себе еще не обеспечивают развитие, хотя и являются его предпосылкой, поэтому развитие необходимо вести целенаправленно, на основе комплексной развивающей дидактической системы. Эксперименты по реформированию начальной ступени образования, выполненные ими, убедительно доказывают необходимость индивидуального подхода. При этом, по их мнению, внимание педагогов должно быть направлено, прежде всего, на общее развитие, что является предпосылкой приобретения знаний, умений и навыков [№ 54, с. 59].

Д. Б. Эльконин исходил из предположения, что возможности стимулирования умственного развития кроются в формировании содержания учебного материала и что повышение его теоретического уровня влечет за собой рост умственных способностей [№ 143, с. 84].

Известно, что указанные идеи были в дальнейшем развиты В. В. Давыдовым, который разработал теоретические и технологические подходы для интенсификации умственного развития учащихся младших классов [№ 46, с. 112].

В конце 60-х годов поисковый эксперимент Е. Н. Кабановой-Меллер подтвердил возможности развивающего обучения, при этом показателем умственного развития рассматривалось качество способов и приемов умственной деятельности [№ 58, с. 139–140]. Также были показаны большие индивидуальные различия в формировании переноса приемов умственной деятельности [№ 58, с. 211].

Эксперименты Н. А. Менчинской, на наш взгляд, убедительно доказали, что развитие учащихся можно ускорить, отбирая соответствующий учебный материал и формируя рациональные умения самостоятельной работы, необходимые для самостоятельного освоения данного учебного материала. Одним из основных выводов ее исследовательской работы можно считать следующее утверждение: оптимально развивающим может быть лишь такое обучение, которое развивает учащегося с уже достигнутого уровня [№ 183, с. 28].

Анализ результатов исследований по развивающему обучению показывает, что достигнутый в обучении уровень у школьников внутри одной возрастной группы различается в значительной степени. Таким образом, развивающим можно считать такое обучение, которое будет приспособлено к уровню развития каждого ученика, что возможно только в случае большей индивидуализации учебной работы. По мнению многих специалистов, для анализа результатов обучения необходимо специальное изучение достигнутого уровня обучения учащихся. Индивидуализация сохраняет различия в развитии учеников, а не нивелирует их. Поэтому развитие умственных способностей предполагает различные средства — развивающие задания разной трудности, формирующие рациональные умения умственного труда.

К рассмотрению парадигмы развивающего обучения мы вернемся в других разделах данной работы, так как оно имеет принципиальное значение для конструирования технологий личностно-ориентированного образования в современных условиях.

В 60-е и 70-е годы предпринимается множество попыток определить понятие «личность». По нашему мнению, наиболее точная трактовка данного понятия дана Б. Г. Ананьевым на основе выделения четырех основных макрохарактеристик (личность, субъект, индивидуальность, индивид) в общей структуре пред-

ставления о человеке и взаимосвязи развития его свойств [№ 6, с. 79].

В его работах личность является субъектом деятельности, «вершиной» всей структуры человеческих свойств. По отношению к личности как к субъекту деятельности индивидуальность составляет ее «глубину», а определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционально-биохимических) входит в структуру личности [№ 6, с. 118].

При этом Б. Г. Ананьев определяет личность как КАЧЕСТВО человека, проявляющееся в его сознательной деятельности, поэтому личность представляет собой сущность человека, вне которой человека уже или еще нет. Это замечание согласуется с необходимым различением понятий «свойство» и «качество».

Качество личности как отдельная подсистема человека имеет сложную структуру составляющих ее свойств, координационно взаимосвязанных между собой. Субординация этих свойств является дополнительной особенностью в их координации. Структура личности должна отвечать идее развития и поэтому фактически в своем построении определяется не только уже упоминавшимися координационными и субординационными принципами, но и принципом развития. Обобщая последнее, можно заключить, что структура личности принципиально трехмерна, то есть существует идеальное пространство личностного развития, личностного роста.

Содержательное наполнение личностного пространства представляет собой конструктивный поиск оснований, критериев и, разумеется, соответствующего экспериментального материала для построения открытой для взаимодействия интегральной модели личности.

Автор замечает, что условием адекватной познавательной активности является ситуация целенаправ-

ленного притяжения, когда существенно изменено содержание активности, направленной на личностно значимый смысл задачи, на конструирование смысловой системы познавательной деятельности личности. Продуктом адекватной конструктивной активности при этом становится личный когнитивный стиль.

Формирование когнитивного или, шире, индивидуального стиля деятельности обнаруживает, что структуры образов-знаков в отношении ситуаций, имеющих в общем одинаковую приемлемость, неодинаковы. Выделяются две большие группы образов-знаков. Для одной из них характерно преобладание процессов словесно-логического обобщения, а для другой — сенсорного обобщения. Для обеих групп в процессе формирования представлений и понятий в структуре образов-знаков существенно единство чувственного и логического, восприятия и мышления. Различное содержание образов-знаков саморегуляции конструктивной активности лежит в основе разделения людей на «художников» и «мыслителей». Сенсорное обобщение также общедоступно. Кроме того, как показали опыты В. А. Петровского, активность человека может быть и «немотивированной», направленной навстречу опасности, на преодоление заключенной в субъекте абстрактно-индивидуальной природы, на изменение своих природных границ [№ 96, с. 36].

Практические умения, как и достояние ума «практиков», в мотивационном отношении обеспечены двояко: мотивами выступают и способы умственных (точнее, мыслительных) действий, и способы действий восприятия (перспективных действий). В своем совершенно реальном воплощении «практик» — «золотые руки» — свидетельствует в пользу сосуществования типов «художников» и «мыслителей», выраженного в исходной универсальности ручного труда, особенно в начале человеческой истории. Таким обра-

зом, еще ранее двух названных И. П. Павловым типов — художественного и мыслительного — следовало бы более всего выделить эволюционно первый тип «практика», или «практико-художественный» тип.

Подчеркивая важность исследований Б. Г. Ананьева, в которых активность выделяется как одна из важных индикаторов человеческой индивидуальности, воплощающей «великие возможности исторической природы человека», прежде всего мы опирались на его понятия «индивидуальность» и «личность» [№ 6, с. 23].

Существенным аспектом определения психологического смысла активности является адекватное осознание ее цели. Предметный характер активности достаточно обоснован в психологии, но вне проблемы объективации субъективного в этой активности. Важен не столько непосредственный чрезвычайный акт встречи потребности с предметом, сколько уже за пределами конкретной ситуации, осуществление человеком себя, своей «самости» [№ 6, с. 85].

Достаточно важными с точки зрения развития дидактики явились работы В. В. Краевского и И. Я. Лернера, которые определили уровни формирования содержания образования: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, структуры личности [№ 81].

Важным шагом на пути осмысления роли ученика в обучении и воспитании, а также в решении исследуемой нами задачи стала концепция оптимизации учебного процесса Ю. К. Бабанского, где ученик является целью и элементом системы. Активизация учебного процесса реализуется в развитии программированного и проблемного обучения. Программированное обучение предполагает индивидуализированное обучение с высокой долей самостоятельности ученика (особенно по поводу «маршрута следования»), а проблемное — самостоятельность поиска решений [№ 15, с. 181].

В целом, проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что особое место в этот период занимает «педагогический поиск» таких педагогов-новаторов, как Ш. А. Амонашвили [№№ 2, 3, 95, с. 9], С. Н. Лысенковой [№ 95, с. 57], И. П. Волкова [№ 95, с. 101], В. Ф. Шаталова [№№ 140, 141, 95 с. 141], Е. Н. Ильина [№ 95, с. 205], Т. И. Гончарова [№ 95, с. 271], А. Б. Резника [№ 95, с. 301], И. П. Иванова [№ 95, с. 363], О. С. Газмана [№№ 170, 171], Е. Ю. Сазонова [№ 33, с. 441], А. А. Дубровского [№ 95, с. 501]. В их практической деятельности в широком смысле осуществлялась педагогика сотрудничества и содружества учителей и учеников, были претворены и претворяются в жизнь идеалы гуманизма и демократии. По духу организации эти отношения (особенно в системе Ш. А. Амонашвили) мы рассматриваем как личностно-ориентированные. Также был накоплен богатейший опыт микротехнологий и приемов работы учителя по учету индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения и развития, становления личности.

В 70–80-е годы продолжается работа педагогов-новаторов, создаются различные авторские концепции и школы, в которых осуществляется практический поиск различных форм учета индивидуальности. В отечественной психологии происходит систематизация подходов к описанию личности и индивидуальности, происходит изучение общих и специальных способностей (например, в работах Э. А. Голубевой).

Ниже приведена схема, в которой Э. А. Голубева показывает структуру индивидуальности и личности, в которой природное и социальное, организм и личность составляют единое целое (см. схему № 1) [№ 40].

В современный период (последние 20 лет) состоящие системы образования России, по нашему мнению, характеризуется гуманизацией и психологизацией [№ 14, с. 14], стремлением соединить научные подхо-

ды [№ 14, с. 16]. Усиливается интерес теории воспитания и дидактики к личности ученика, формируется такое важное педагогическое понятие, как «траектория развития личности», указывающее на самобытность жизненного пути каждого и признание индивидуальности и неповторимости личности.

Схема № 1.



В 90-е годы XX столетия термин «личностно-ориентированное образование» входит в педагогическую лексику учителей-практиков как интуитивное отделение ранее существующих подходов и способов индивидуализации в процессе обучения от нарождающихся новых принципов развития личности в образовательном процессе. Понятия «развитие», «обучение» и «воспитание» все чаще понимаются теоретиками и практиками педагогики как единый «образовательный процесс». Именно в этом значении нами используется последний термин. Понятие «личностно-ориентированное образование» как постфактум начинает наполняться исследователями в области педагогики и психологии конкретным смыслом.

Учеными-педагогами, психологами и методистами предпринимаются различные попытки определить понятие «личностно-ориентированное образование». Так,

например, Т. И. Кулыпина приходит к выводу, что личностно-ориентированное образование основывается на развитии личности ребенка, включающем два взаимосвязанных плана: оно представляется как саморазвертывание внутренних, сущностных, природных, универсальных свойств человека и как становление системы ценностей личности [№ 218, с. 10].

Историографический анализ научно-методической литературы показывает, что научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования достаточно глубоко разрабатывает Е. В. Бондаревская [№№ 161–166], которая считает, что новое качество личностно-ориентированного образования определяется принципом культуросообразности. Он заключается в определении отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием ребёнка как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребёнку определяться, исходя из его понимания культуры как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Как нам представляется, следующий отличительный принцип данной модели — это принцип индивидуально-личностного подхода, который определяет положение ребёнка в воспитательном процессе и означает признание его активным субъектом образовательно-воспитательных процессов. Индивидуально-личностный подход исходит из того, что каждая личность уникальна, и главной задачей педагогической работы является формирование её индивидуальности, создание условий для развития её творческого потенциала. Индивидуальность интегрирует все социально

ценные свойства личности, придаёт ей целостность, и её становление предполагает творческий поиск вариантов развития и воспитания, адекватных её возможностям и особенностям.

В концепции образования Е. В. Бондаревской личностно-ориентированное воспитание *в дошкольном и младшем возрасте* — это процесс «вскармливания» и обеспечения здоровья ребёнка, развития его природных способностей: ума, нравственных и эстетических чувств, потребностей в деятельности, овладения первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Основные педагогические механизмы в этом возрасте включают научение, воздействие словом и примером, общение, чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание.

В подростковом возрасте — это процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающей предпосылки начала процесса культурной самоидентификации, вхождение в мир национальной культуры, её понимания, согласия с культурой, обретения позиций человека культуры. Основные педагогические предпосылки развития в этом возрасте — включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество.

Наконец, *в старшем школьном возрасте* смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, вхождение в жизнь общества, жизненного самоопределения, социально-психологической адаптации. Механизмы личностного развития существенно меняются: на первый план выступает теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог с культурой, интеграция знаний в целостную картину мира, культурная рефлексия, са-

морегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, жизнелюбие, саморазвитие.

Приоритетное значение в системе культурологического личностно-ориентированного образования *в младшем возрасте* приобретают технологии развивающего обучения, *в подростковом возрасте* — технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, и другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе); *в старшем школьном возрасте* — технологии рефлексивно-творческого обучения.

Наиболее убедительно, с нашей точки зрения, методология личностно-ориентированного образования и связанные с ней дефиниции разрабатываются И. С. Якиманской [№№ 145–147].

Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение, по ее мнению, исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» заданного и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития.

По мнению И. С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Для выстраивания модели личностно-ориентированного образования она считает необходимым различать следующие понятия.

Разноуровневый подход — ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход — распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход — отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

В концепции И. С. Якиманской *целью* личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

И. С. Якиманская считает также необходимым в построении модели личностно-ориентированного образования различать следующие термины:

— Индивид — человек как представитель рода, обладающий определёнными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами

(биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

- Индивидуальность — (от лат. — «особь») единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.
- Личность — человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе [№ 204, с. 16–18].

По нашему мнению, именно И. С. Якиманская вводит достаточно полную классификацию моделей личностно-ориентированного образования [№ 145, с. 18], условно разделяя их на три основные:

- социально-педагогическая;
- предметно-дидактическая;
- психологическая.

Мы согласны с такой классификацией, принимая психологическую модель как истинно личностно-ориентированную. Основные отличия данных моделей по целям, средствам, критериям оценки представлены в разработанной нами таблице (см. таблицу № 1).

Таблица № 1.

Образовательные модели

	Социально-педагогическая	Предметно-дидактическая	Личностно-ориентированная
Цель	Воспитание личности по заданному образцу.	Усвоение ЗУНов, фактология.	Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля.

Средства	Коллектив (борьба с второгодничеством), педагогика требований, поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу), акцент на простейшие учебные навыки.	Дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению ЗУНов, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения.	Элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля ученика и обучающего стиля учителя, изменение роли и функций учителя, создание технологий «обучение учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися.
Критерии оценки	Соответствие/несоответствие образцу.	Бальная система отметок, средний бал аттестата.	Качественные. Продвижение по персональной траектории.

Подобная классификация соотносится с полученными нами результатами историографического исследования.

Социально-педагогическая модель была основана на педагогике социального заказа: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало

типовую модель такой личности. Задача школы заключалась в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным, конформизм, послушание, коллективизм и т. п. Образовательный процесс при этом был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех.

Проектирование образовательного процесса основывалось на идее педагогического управления, формирования и коррекции личности без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания).

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, сложившаяся на сегодняшний день, связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель — развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности с учетом рациональных приемов усвоения, «порцией» подачи материала, сложности его переработки и т. п. В основе дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление предпочтений ученика в работе с материалом разного предметного содержания, на интерес к его углубленному изучению, ориентации ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности. Проектирование предметной дифференциации строилось на учете сложности и объема учебного

материала (задания повышенной/пониженной трудности). Для предметной дифференциации учеными, педагогами и методистами разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол: языковые, математические, биологические; открывались классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные и т. п.; создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности: политехническая школа, УПК, различные формы сочетания обучения с общественно-полезным трудом [№ 145, с. 20–22].

Это свидетельствует о том, что на определенном историческом этапе развития российской общеобразовательной школы организация знаний по научным направлениям, программированное, проблемное обучение признавались основным источником личностно-ориентированного подхода к ученику. Создавалась ситуация, в которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития.

Однако предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не раскрывала сущностных истоков жизнедеятельности самого ученика как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

Предметная дифференциация, как уже отмечалось, строилась с учетом содержания научного познания с опорой на классические образцы познания. На этой основе разрабатывался программный материал, научные тексты, дидактические материалы и т. п. Это приводило к углублению познания, расширению объема научной информации, ее более теоретическому (методологическому) структурированию. Между тем, от-

сутствие учета духовной дифференциации (более личностно значимой для учеников) затрудняло не только реорганизацию образования, но нередко порождало формализм в усвоении знаний — расхождение между воспроизведением «правильных» знаний и их использованием, стремление скрыть личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения, заменить их социальным клише.

Таким образом, психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии [№ 145, с. 22–23].

Общепризнано, что в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом целью образовательного процесса с позиции психологии является развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышенно-пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития.

Образовательный процесс, по мнению психологов, должен быть ориентирован прежде всего на цели развития личности, ее способности [№ 145, с. 23].

Мы разделяем точку зрения многих авторов о том, что в рамках проблематики личностно-ориентированного образования выполнено много исследований, но все они были мало востребованы образовательной практикой в силу их оторванности от разнообразных в то время педагогических технологий, построенных по модели общественно-исторического познания. Конечной целью обучения признавалось овладение знаниями,

умениями, навыками, общечеловеческой практикой. Развитие индивидуальных способностей считалось побочным результатом обучения.

В целом, подводя итог сказанному, важно отметить, что в педагогике и педагогической психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно-ориентированного образования (Т. И. Кулыпина, Е. В. Бондаревская, В. П. Сериков, И. С. Якиманская).

Проведенный анализ историко-педагогических аспектов проблемы личностно-ориентированного образования позволил нам занять собственную научную позицию и под **личностно-ориентированным образованием** понимать такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора [№ 225, с. 12].

В нашем понимании модель личностно-ориентированной школы существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь тем, что она предоставляет ребёнку большую свободу выбора в процессе обучения. В её рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приёмы и методы работы с познавательным стилем обучения ребёнка. Специально составленная нами таблица сравнения ЗУНовской модели обучения

с личностно-ориентированной достаточно полно отражает различия в возможностях выбора учителем и учеником целей, содержания и средств обучения:

МОДЕЛЬ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ЗУН	ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ <i>(субъектно-личностная модель)</i>
1. Цели обучения задаются учителем.	1. Цели обучения взаимно согласовываются учителем с учениками, зачастую учитель и ученики по отдельности выстраивают собственную систему ожиданий от урока.
2. Ориентир на коллективную и фронтальную работу учителя.	2. Ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося.
3. Работа с группами различной успеваемости, учитывающая гуманитарные или естественные предпочтения.	3. Работа с каждым учащимся, выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения.
4. Работа с конечным результатом.	4. Работа с познавательными стратегиями в процессе познания.
5. Используется дидактический материал, рассчитанный на определенный объем знаний «среднего» ученика.	5. Используется дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью.
6. Устанавливается одинаковый для всех учащихся объем знаний и подбирается в	6. Устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого учащегося с учетом их познавательных способностей, и

МОДЕЛЬ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ЗУН	ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ <i>(субъектно-личностная модель)</i>
<p>связи с этим учебный материал.</p> <p>7. Изучение учебного материала, задания в котором меняются от простого к сложному и делятся на определенные группы сложности.</p> <p>8. Активность класса как группы.</p> <p>9. Учитель планирует индивидуальную или групповую работу.</p> <p>10. Учитель задает темы прохождения учебного материала.</p> <p>11. Сообщение новых знаний только учителем.</p> <p>12. Оценка ответа учащегося только учителем.</p> <p>13. Использование учителем только количественных способов</p>	<p>подбирается в связи с этим учебный материал.</p> <p>7. Изучение учебного материала, сложность которого выбирается учеником и варьируется учителем.</p> <p>8. Активность каждого учащегося с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей.</p> <p>9. Учитель предоставляет возможность выбора ученику групповой или самостоятельной работы.</p> <p>10. Темы прохождения учебного материала согласуются в соответствии с познавательными особенностями ребенка.</p> <p>11. Открытие действующих законов, закономерностей, способов решения различных задач при совместном участии учителя и учащихся.</p> <p>12. Сначала оценка собственного ответа учащимся, потом — оценка учителя.</p> <p>13. Совместное использование учителем и учащимися количественных и качественных спосо-</p>

МОДЕЛЬ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ЗУН	ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ <i>(субъектно-личностная модель)</i>
<p>оценки (баллы, %).</p> <p>14. Определение объема, сложности и формы домашнего задания учителем.</p> <p>15. Книги для чтения рекомендуются учителем.</p> <p>16. Учителя не интересуют стратегии познания учащихся, а важны исключительно конечные или промежуточные результаты.</p> <p>17. Изучение учащимся заданных образцов искусства и, исходя из их осознания, участие в собственном творчестве.</p> <p>18. Определение учителем, обладающим собственным обучающим стилем, «маршрута» познания и подстройка учащихся под стиль его работы.</p>	<p>бов оценки процесса и результатов познания: учет способов, фактических результатов, объема, фактической разницы стартового и промежуточного результатов.</p> <p>14. Возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания.</p> <p>15. Книги для чтения выбирают дети, а учитель согласует различный опыт учащихся в процессе урока.</p> <p>16. Учитель помогает осознать учащимся их познавательные стратегии, организуя между учениками обмен стратегиями и способами познания.</p> <p>17. Ученик изначально является автором различных видов творчества (особенно в литературе), а лишь затем соотносит свои достижения с известными образцами культуры.</p> <p>18. Согласование учителем собственного обучающего стиля с познавательными предпочтениями и когнитивным стилем учащихся.</p>

Таким образом, на основе проведенного нами анализа можно сделать следующий вывод. В настоящий момент в теории образования сложилось два основных подхода в разработке личностно-ориентированного образования: личностно-культурологический (Е. В. Бондаревская) и субъектно-личностный (И. С. Якиманская), которые не противоречат друг другу, а скорее могут взаимно дополняться.

Кроме того, можно также выделить дидактически-развивающий подход (Л. В. Занков, М. В. Зверева, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и личностно-дифференцированный подход (В. В. Гузеев и др.), которые, по нашему мнению, больше тяготеют к педагогике индивидуального учета развития личности, сохраняя свою полезность и значимость [№№ 42–44, 46, 54, 144].

Из всех выше рассмотренных подходов наиболее перспективным и новообразующим мы считаем субъектно-личностный подход построения модели личностно-ориентированного образования.

Глава 2. Образовательные технологии

2.1. Очерк истории развития образовательных технологий

Человечество, переживая технико-интеллектуальный этап культурной революции, все больше и больше стремится к универсализации, разрабатывая новейшие технологии производства, компьютерные и информационные технологии и постепенно перенося их в различные сферы своей жизнедеятельности.

Обновление идеологии и содержания образования, гуманитаризация многих областей знаний, выдвижение личности на пьедестал обучения и воспитания, новое понимание механизмов познания, структуры познавательных способностей и познавательной деятельности — все это в целом объективно требует перевода новационных подходов на технологический уровень.

Понятие «педагогическая технология» появилось сравнительно недавно в педагогическом лексиконе. Его неоднозначное толкование связано с различными подходами к определению сущности данного явления.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой «технология» трактуется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание

способов производства» [№ 92], что еще раз показывает заимствование данного термина из производственной сферы. Многие исследователи и педагоги выступали против подобного переноса. Нам это заимствование кажется вполне оправданным, давно назревшим и необходимым.

Такой выдающийся педагог, как А. С. Макаренко, уже давно почувствовал эту необходимость. Он один из первых в отечественной педагогике обратил внимание на важность переноса технологической точности в педагогику, подчеркивая, что наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а строилось всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

В настоящий момент образовательная технология распространяется на технологии разного уровня (от тех, которые позволяют выстроить целостный педагогический процесс, до тех, которые характеризуют системный способ построения отдельных элементов этого процесса: например, технология целеполагания).

Термин «технология» начинает употребляться значительно шире и постепенно проникать в науки человекознания, практическую психологию и педагогику, появляются психотехнологии и образовательные технологии.

Анализируя современный уровень разработанности данной проблемы, важно остановиться на обзоре основных позиций и сравнительном анализе ключевых идей исследователей и разработчиков данной области, связанных со становлением и определением сущности образовательной технологии.

Одним из авторитетных исследователей данной тематики по праву можно считать М. В. Кларина, ко-

торый в своей работе «Педагогическая технология в учебном процессе» показывает становление понятия «педагогическая технология» в зарубежной и российской педагогике, выделив наиболее важные периоды [№ 63].

По его мнению, до середины 50-х годов XX столетия попытки ввести данное понятие были связаны с созданием некой технической среды, комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения. И уже с середины 50-х годов технология стала касаться самого процесса обучения. Одной из первых технологий этого класса можно считать программированное обучение, в котором обуславливалось четкое задание целей и последовательная, пошаговая процедура их достижения.

В 60-е годы XX столетия программированное обучение видоизменяется и начинает трактоваться более широко: не просто как любой упорядоченный набор дидактических материалов, а как некоторый комплекс целей, подбор критериев их достижения, оценка, описание условий обучения.

Затем, в 70–80-е годы, доминировали идеи системного подхода, в рамках которого пытались решать дидактические проблемы через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

По нашему мнению, с начала 90-х годов и по настоящее время — современный этап, характеризующийся продолжением педагогических инноваций в этом направлении. Педагогической и научной общественностью активно разрабатывается личностно-ориентированный подход в образовании, и в этих целях осуществляются поиски внутри целостной педагогической системы. Таким образом, появляется еще одно важное, с нашей точки зрения, новообразование — «личностно-ориентированная технология».

Переходя от становления понятия к определению его сущности, следует отметить, что попытки более точно определить содержание термина «педагогическая технология» были достаточно успешно предприняты зарубежными авторами: Дж. Кэрроллом, Б. Блумом, Д. Брунером, Д. Хамблиным, Г. Гейтсом, В. Коскарелли.

В отечественной теории и практике образования попытки построить и обосновать необходимость целостной педагогической технологии отражены в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, Л. Н. Ланды, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И. П. Раченко, Л. Я. Зориной, В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. А. Сластенина, И. С. Якиманской, А. К. Количенко, В. В. Гузеева, Т. В. Машаровой и других [№№ 15, 20, 38, 42, 63, 78, 122, 146, 182].

На современном этапе развития образовательным технологиям были посвящены разделы педагогических конференций и симпозиумов. Так, в частности, более десяти исследователей отразили свои взгляды на данную проблему в рамках международной конференции «Педагогическое образование для XXI века», которая, как нам представляется, была одной из первых в этой области. Если проанализировать понимание исследователями сущности понятия «педагогическая технология», то можно сделать вывод о значительном разбросе дефиниций.

Например, исследователь С. Н. Батракова [№ 158, с. 142] отмечает, что под технологией понимается стремящаяся к формализации система способов и приемов трансляции обучающего материала в границах определенного метода обучения. Технология крепко связана с определенным методом обучения. Метод накладывает ограничения на интерпретацию обучающего материала одной или нескольких технологий.

И. Л. Яцукова [№ 206, с. 144] констатирует, что в последние десятилетия поиски педагогов активно свя-

заны с разработкой педагогических технологий. Она считает, что педагогическая технология — модель будущего педагогического процесса, который представляет собой конкретную цепь действий по доведению исходного состояния до состояния, когда предмет обладает новым качеством — сформулированным умением, навыком или ценностным знанием в определенной предметной области.

М. М. Левина утверждает, что технологии обучения занимают промежуточное положение между теорией и практикой. Целевое определение технологии обучения было основано на функциональном анализе управления учебным процессом. В пределах одной и той же теории и метода обучения считают, что можно разработать не одну технологию обучения. При этом технология обучения является научно обоснованным прикладным инструментальным знанием об управлении учебной деятельностью, проекцией теории на деятельность педагога и учащихся, а также способом реализации отдельного обучения или совокупности методов [№ 177, с. 115].

Д. А. Ковалев и О. А. Манзадей указывают, что главной особенностью новых технологий, внедряемых в образование, становится их гуманистическая направленность. Именно с разработкой идеи личностно-ориентированного обучения в образовательной политике связывается переход от педагогики грамотности к педагогике развития. Это, прежде всего, проявляется в изменении статуса предметных знаний: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения школьниками окружающего мира, развития их личностного мировидения [№ 176, с. 123].

Группа авторов (Н. В. Бочкина, В. П. Бочаров, Н. М. Белякова) определяет данное понятие в профессиональной педагогической сфере через особенности конструирования технологии, отмечая, что они руководствовались пониманием педагогической технологии,

данным через определение следующих требований к ее конструированию: альтернативность действий преподавателя и студентов как свободы выбора; возможность выбора в определенных границах целей, содержания, средств профессиональной подготовки и вида своей педагогической деятельности (в качестве учителя, социального педагога, педагога-исследователя и др.); оптимальность как соответствие способов выбора целей профессионально-педагогической подготовки — самоопределение студентами возможностей их профессионально-личностного развития в процессе обучения в ВУЗе; определенность границ условий и сферы выбора, обеспечивающая возможность самопознания студентами их профессионально-педагогических способностей, интересов и самораскрытия творческого потенциала; достаточность вариантов выбора, предлагаемых студентам для реализации целей профессионально-педагогического образования, возможность переориентации студентов в выборе путей профессионально-педагогической подготовки; логическая взаимозависимость этапов развертывания ситуации выбора; системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятого решения [№ 167, с. 126].

В. В. Гузев под образовательной технологией подразумевает планируемые результаты обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, выбор моделей обучения, критерии выбора оптимальной модели для данных конкретных условий. Он считает, что в обучении можно выделить два яруса. Верхний (методы и формы) относится к дидактике, нижний (средства и приемы) составляет педагогическую технику. Так как нижний ярус дополнен личностными особенностями учителя: интуиция, манеры поведения, мимика, жесты, отношения и т. д. — и является педагогическим искусством [№ 42, с. 9].

И. С. Якиманская останавливает внимание на том, что технологизация личностно-ориентированного об-

разовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля над личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями [№ 146].

В целом в настоящее время образовательные (педагогические) технологии рассматриваются учеными-педагогами как один из видов человековедческих знаний и базируются на педагогической психологии, социальной психологии, кибернетике, теории управления и менеджменте.

Педагогическая технология многими авторами связывается с педагогическим мастерством.

Сам термин «технология» восходит к греческим словам «мастерство», «наука». Владение эффективной педагогической технологией, по мнению В. А. Сластенина, и есть мастерство, но, с другой стороны, в его представлении «мастерство» — высший уровень владения педагогической технологией, несмотря на то, что оно и не ограничивается только технологической составляющей.

В. А. Сластенин отмечает, что в среде педагогов прочно утвердилось убеждение: педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя «передать» из рук в руки. Однако, по мнению большинства исследователей данной области (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. А. Сластенин), с которыми мы согласны, ясно, что педагогической технологией можно владеть, как и любой другой. Хотя она напрямую и связана с личностными параметрами педагога, ее также могут осуществлять разные учителя. Мы считаем, что, с одной стороны, педагогическая технология возобновляема и передаваема от педагога к педагогу, но, с другой стороны, каждый педагог, который вынужден осуществлять подобный перенос, будет вносить свой стилистический вклад в ее реализацию,

поэтому следует рассмотреть вопрос об адаптации технологии к личностным особенностям учителя. Здесь явно имеет место пересечение понятий «образовательная технология» и «обучающий стиль учителя».

Обращаясь к понятию «образовательная технология», В. П. Беспалько считает, что соответственно этапам решения педагогической задачи, вне зависимости от их содержания и временных рамок, можно определить взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим, по его мнению, относятся технологии конструирования, например, процесса обучения и его осуществления. К частным — технологии решения таких задач обучения и воспитания, которые позволяют осуществлять педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценку результатов и более конкретных задач (например, анализ учебной ситуации, организация начала урока и т. д.).

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о том, что в соответствии с целостным подходом к разработке и реализации педагогического процесса как системы, целесообразно стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения в других. При этом образовательная технология, в отличие от методики, предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих учащихся. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие конкретной личности школьника.

По мнению В. П. Беспалько, именно поэтому системный подход должен лежать в основе педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и целесообразной структурированности.

При этом под педагогической системой традиционно понимается определенная совокупность взаимо-

связанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности. Следовательно, ценностными ориентациями конкретного общества задаются цели формирования личности, а та или иная образовательная технология определяет сменяемость цели и системы, воздействуя на личность обучающегося.

Структура любой педагогической системы, как доказывает В. П. Беспалько [№ 20, с. 5–13], представляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: учащиеся, цели (общие и частные), содержание, процессы (воспитания и обучения), учителя (или ТСО — технические средства обучения), организационные формы воспитательной работы.

В связи с тем, что требования к качественному уровню сформированности личности объективно непрерывно растут, соответственно необходимо постоянно обновлять инструментальные средства педагогики. Сегодня таким обновлением является переход к методам и средствам педагогической технологии. Глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований связан с тем, что, во-первых, посредством педагогической технологии педагоги стремятся свести к минимуму педагогические экспромты (получится/не получится) в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения его в классе. Это может быть успешно сделано только в указанном выше контексте — на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения».

Во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяю-

щий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося. Если методическая поурочная разработка не может быть воспроизведена однозначно каждым учителем, то, как показал опыт программированного обучения, проектирование учебно-познавательной деятельности ведет к высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

В-третьих, существенная черта педагогической технологии — это процесс целеобразования. Если в традиционной педагогике проблема целей не особенно волнует теоретиков и практиков (цели задаются весьма нечетко, а степень их достижения определяется «на глазок»), то в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) диагностичное целеобразование и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развитие личности в целом.

В-четвертых, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как о проекте определенной педагогической системы, можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике — принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности означает, что при разработке проекта будущей педагогической системы любого из видов образования необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех ее элементов как по горизонтали (в рамках одного периода обучения — четверти, триместра, семестра или учебного года), так и по вертикали — на весь период обучения. При этом недопустимо внесение изменений в один из элементов, не затрагивая соответствующей перестройкой другие. К примеру, изменяя цели образования, нельзя оставлять неизменным его содержание и процессы обучения.

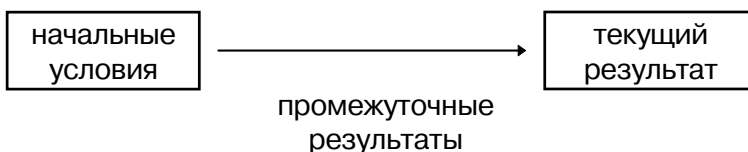
Одну из важнейших задач, связанную с разработкой образовательных технологий и являющуюся акту-

альной в настоящее время, сформулировал Д. Р. Спитцер (D. R. Spitzer). По его мнению, исторически образовательная технология действовала тактически, а не стратегически, поэтому необходима разработка ее стратегии. Следовательно, важная задача педагога — уметь выделить оптимальную модель, включающую метод обучения, формы, в которых он реализуется, педагогические средства и конкретные педагогические приемы в практике своей работы [№ 262, с. 18–21].

Взаимосвязь модели обучения с технологическим уровнем мастерства учителя выстраивает В. В. Гузеев [№ 42, с. 12].

По его мнению, простейшая технологическая модель любого обучения в общем виде может быть представлена следующим образом (см. рис. № 1).

Рис. № 1.



Где начальные условия — это знания, умения, представления, ценности, которые уже есть у ученика и к которым должны прибавиться новые результаты обучения.

В отличие от наиболее распространенной классификации методов обучения в отечественной педагогике: по способу предъявления учебной информации обучаемым (словесный, наглядный, практический и т. д.) и по степени самостоятельности ученика в приобретении знаний (репродуктивный, частично-поисковый, поисковый, исследовательский) — В. В. Гузеев для выстраивания своей модели использует интересную классификацию методов обучения, предложенную известным педагогом В. А. Оганесяном [№ 91, с. 19]:

- объяснительно-иллюстративный;
- программированный;
- эвристический;
- проблемный;
- модельный.

В этой классификации модель обучения тесно соотносится с методами обучения:

— если ученик знает, из чего нужно исходить, через какие промежуточные результаты пройти и как их достичь, то его задача сводится к репродукции (объяснительно-иллюстративный метод);

— если ученик не знает промежуточные результаты, то это программированный метод;

— если известны промежуточные результаты, но не известны пути их достижения — эвристический метод;

— если не известны промежуточные результаты и пути их достижения, то это проблемный метод.

По мнению В. А. Оганесяна и В. В. Гузеева, в последнее время очень популярным стал модельный метод, при котором исходные условия не выделяются учителем, а отбираются самим учеником в зависимости от его понимания задачи. Из этих условий он получает результаты и сравнивает их с планируемыми. При наличии расхождений он возвращается к начальным условиям, вносит изменения и проходит весь путь снова.

Мы согласны, что ситуации с неизвестным конечным результатом не характерны для школы, поэтому скорее всего с модельным методом будут связаны новые технологии обучения.

Методы и формы организации обучения находятся во взаимосвязи. Если ограничиться двумя элементами учебного процесса: изучением нового материала и закреплением, то можно говорить, например, о модель-

ном, проблемном, объяснительно-иллюстративном семинарах и т. д. В. В. Гузеев ставит вопрос: все ли методы обучения могут быть реализованы во всех формах? Применительно к математике он дает положительный ответ [№ 42, с. 18].

С нашей точки зрения, особый технологический интерес представляет взаимосвязь форм и методов обучения в виде «Матрицы разнообразия методов и форм обучения», предложенной В. В. Гузеевым. Он предлагает расположить по горизонтали методы обучения, а по вертикали — организационные формы (см. раздел «Развитие обучающего стиля учителя»). С помощью этой матрицы он предлагает осуществлять диагностику и конструирование образовательного процесса.

Нам также представляется целесообразным сформулировать основные различия между педагогической технологией, технологией обучения и методикой преподавания и воспитания.

Анализ свидетельствует о том, что термин «педагогическая технология» чаще используется авторами применительно к обучению с помощью технических средств. В настоящее время многие авторы понимают педагогическую технологию как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Мы остановились на сущности педагогической технологии, которая представляет собой строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

В нашей работе мы исходим из того, что педагогический процесс строится на базе определенной системы принципов, и педагогическая технология может рассматриваться в качестве совокупности внешних и внутренних действий, направленных на последова-

тельное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где наиболее полно проявляется личность педагога. В этом, по нашему убеждению, состоит отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Результаты экспериментальной работы, проводимой нами, позволяют подчеркнуть, что понятие «методика» больше отражает процедуру использования комплекса методов, приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, осуществляющему их, а «педагогическая технология» предполагает учет личности самого педагога во всех ее многообразных проявлениях. Для нас очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Подводя итог рассмотренному нами выше, необходимо отметить, что к наиболее важным признакам педагогической технологии многие авторы относят:

- педагогический замысел, в основе которого лежит определенная методологическая, философская позиция (технология процесса передачи знаний и технология развития личности);
- технологическую цепочку педагогических действий, операций, коммуникаций, которые выстраиваются строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- воспроизводство любым учителем элемента педагогической технологии, что гарантирует достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

- диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [№№ 20, 145, 147].

Таким образом, обобщая современные взгляды на понятие «образовательная технология», можно выделить несколько сложившихся подходов:

1. *Стратегический (процессуальный) подход* — педагогическая технология рассматривается в качестве способа построения образовательного процесса в определённой последовательности действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение результата, который прогнозируется и диагностируется на различных этапах его реализации в изменяющихся условиях образовательного процесса.
2. *Системный подход* лежит в основе целостного образовательного процесса в образовательном учреждении, определяя совокупность целей, содержания, средств, методов обучения и воспитания. Близок к понятию «педагогическая система».
3. *Инструментальный подход* — предполагает совокупность методов, приёмов, средств обучения и воспитания (близок к понятию «методика»).
4. *Стилистический подход* — подразумевается как компонент педагогического мастерства учителя (личностные предпочтения к построению образовательного процесса, умение проектировать и осуществлять педагогический процесс в определённой последовательности действий, процедур).

На наш взгляд, стратегический и стилистический подходы наиболее точно отражают сущность педагогического новообразования. Именно они делают его

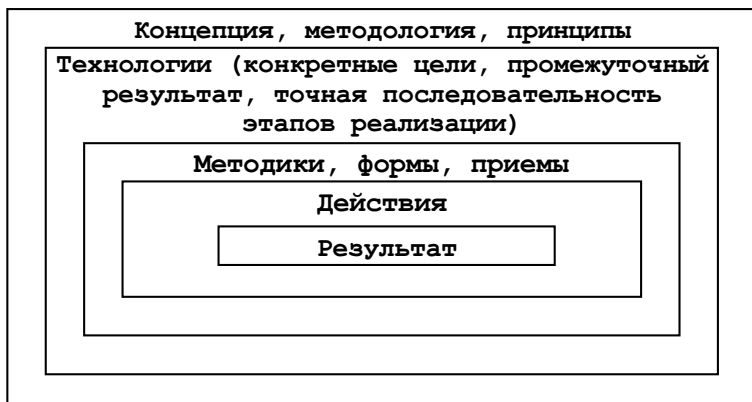
отличным от имеющихся и хорошо разработанных в педагогической науке и практике понятий: привычного и конкретного — «методика» и более широкого — «образовательная система».

В заключение нам кажется важным отметить собственную позицию по отношению к разделению педагогических технологий на различные виды. Нам представляется целесообразным считать понятие «образовательная технология» тождественным педагогическим технологиям. А последние, в свою очередь, разделять на дидактические и воспитательные технологии. Классическим примером, по нашему мнению, образовательной технологии является технология (в трактовке автора «система») В. Ф. Шаталова, а воспитательной — технология (в трактовке автора «методика») коллективно-творческого воспитания И. П. Иванова. При этом заметим, что в каждую из этих технологий включено и обучение, и воспитание, и развитие.

В целом место образовательных технологий в образовательной системе отражает следующая схема:

Схема № 1.

Образовательная система (глобальные цели и субъекты образовательного процесса)



2.2. Образовательная технология П. Я. Гальперина

В качестве одного из ярчайших примеров отечественной образовательной технологии мы сочли необходимым рассмотреть разработки П. Я. Гальперина, которые, с нашей точки зрения, могут служить хорошим фундаментом для конструирования новых образовательных технологий в целом [№№ 38, 39].

В 50-х годах в Московском Государственном Университете им. М. В. Ломоносова начался критический анализ сущности обучения, в результате чего стала разрабатываться теория поэтапного формирования умственных действий и понятий профессора П. Я. Гальперина, постепенно ставшая теоретической основой принципиально новой концепции обучения, основные положения которой изложены в его работе «Методы обучения и умственное развитие ребенка». Также достаточно полный и ясный для понимания обзор основных понятий теории П. Я. Гальперина и его последователей как с теоретической точки зрения, так и с прикладной дает Б. Ц. Бадмаев в своей книге «Психология и методика ускоренного обучения» [№ 16] и Н. Ф. Талызина в учебнике «Педагогическая психология» [№ 123].

До работ П. Я. Гальперина считалось «научно» обоснованным то, что учебное заведение должно давать знания, а что касается практических навыков и умений, то этому должна научить сама жизнь.

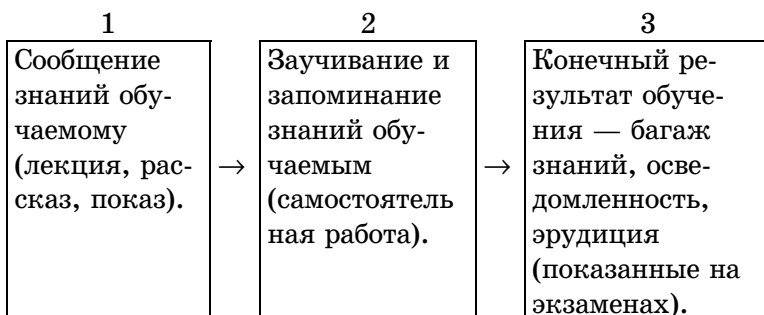
В большинстве учебников по педагогике в те годы упрощенно трактовали учение, считая, что оно представляет собой восприятие, осмысление, запоминание знаний (или информации, как стали писать в наши дни) и лишь в последнюю очередь — их применение.

Профессор П. Я. Гальперин начал с того, что сместил акценты в целеполагании. В его модели цель обучения заключается в том, чтобы дать человеку

умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.

Он также проанализировал структуру учебного процесса во многих учебных заведениях и пришел к выводу, что она в большинстве своем сводится к следующим этапам (см. схему № 1):

Схема № 1.



Таким образом, он обнаружил существенное противоречие: объективная логика обучения требует формирования умения применять знания, но субъективно она не реализуется, так как обучение завершается только получением знаний.

Кроме того, П. Я. Гальперин выделил ряд причин, по которым обучение является трудным для учащихся.

Первая причина состоит в том, что при сообщении знаний преподавателем обучаемому *не все понятно*.

Вторая причина — *трудность запоминания* даже того, что было понято.

Это психологически объясняется тем, что сообщаемые знания до их сопоставления с реальным объектом, отраженным в этих теоретических положениях, можно запомнить только путем механической зубрежки, ибо представлений о соответствующих жизненных реалиях у обучаемого в этот момент еще нет.

Третья причина — *забывание*. Многое из того, что понято и запомнилось, может с течением времени за-

бываться. Даже частичное забывание ведет к потере запомнившейся логики процессов, разрывает причины и следствия, нарушает целостность когда-то полученных знаний.

Традиционная педагогика рекомендует бороться с забыванием путем повторения, но на практике повторение превращается в элементарную зубрежку.

Самым простым и понятным каждому способом эффективной борьбы с забыванием является практическое применение знаний. Но в большинстве своем в структуре учебного процесса не остается места и времени на практическую отработку получаемых научных сведений (или отведенное количество часов на применение знаний очень мало).

Четвертая причина того, что прошедшие обучение лица не умеют практически пользоваться теоретическими знаниями, заключается в том, что часть знаний, прочно запечатлевшихся в памяти, оказывается и вовсе *неприменимой*, — настолько полученные знания бывают далеки от реальной практики. Между тем на их приобретение затрачивают те драгоценные часы, дни и недели, которые могли бы пригодиться для получения действительно полезных знаний. Такие лишние знания (избыточную информацию) обычно объясняют тем, что нужно повышать «общую эрудицию» обучаемых, но на деле это объяснение не оправдывается.

По мнению П. Я. Гальперина, они по существу приносят только вред, создавая иллюзию обучения и мешая ему приблизиться к жизни, к практике. По указанным причинам уже в ходе самого учебного процесса теряется весьма значительная часть сообщаемых учащимся знаний. Еще больше забывается после обучения, если знания сразу же не получили подкрепления в практическом применении.

Это происходит по одной, более широкой и общей для всей традиционной системы обучения, причине: *обучение действиям подменено обучением знаниям*, а

сам процесс приобретения знаний прочно отделен и слишком удален от процесса применения знаний.

Следовательно, давать человеку знания — это еще вовсе не значит научить его действовать в соответствии с этими знаниями, реально руководствоваться ими в практической деятельности, грамотнее ее исполнять. Задача научить практическому использованию теоретических знаний составляет особую проблему, выходящую за рамки собственно процесса традиционного обучения, поэтому на его базе быть решена не может.

Решение поставленных проблем П. Я. Гальперин предложил прежде всего искать в изменении структуры учебного процесса.

Вернемся к схеме № 1 и проанализируем функцию каждого из элементов рассматриваемой структуры учебного процесса: «сообщение знаний» — «запоминание знаний» — «конечный результат обучения (багаж знаний)».

Первые два элемента служат для третьего, а третий — для будущей практики. Наличие научных знаний, обнаруживаемых на экзамене (зачете), зачастую служит свидетельством готовности человека применять эти знания на практике.

Все три элемента имеют одну общую функцию — дать человеку заблаговременно полную ориентировку в будущей деятельности в виде разнообразных знаний.

Однако психологический механизм не так прост, и расчеты традиционной педагогики часто не оправдываются, так как естественные законы функционирования памяти не позволяют человеку сохранять «на всю последующую жизнь» все знания, зафиксированные в книгах, и все возможные варианты их практического использования.

Логика рассуждений П. Я. Гальперина, поставившая под сомнение традиционную структуру процесса обучения: «сообщение знаний» — «запоминание зна-

ний» — «багаж знаний», привела к выводам, суть которых можно сформулировать примерно так:

— знания, сообщаемые заранее с расчетом на запоминание, не могут по разным причинам выполнять функцию полной ориентировки обучаемого в будущей деятельности, и его впоследствии приходится по существу заново учить реально действовать;

— имеющиеся в памяти (заученные) знания человек зачастую не умеет применять на практике.

Это значит, что обучаемому необходимо дать достаточные для правильного выполнения действий (деятельности) зримые (наглядные) ориентиры, при опоре на которые человек, только начинающий обучаться, мог бы сразу, без получения каких-либо предварительных знаний, без заучивания, зазубривания, механического их запоминания, безошибочно действовать в практическом плане.

Данные зримые ориентиры, названные «схемами ООД» («схемы ориентировочной основы действия»), даются обучаемому прямо в руки. Это могут быть учебные или учебно-тренировочные карты, содержащие все сведения о порядке и последовательности выполнения заданных действий и операций. Эти сведения полностью ориентируют новичка в осваиваемой деятельности.

Внешне представленные ориентиры заменяют собой знания, которые в традиционной системе обучения педагоги стараются (точнее, безуспешно пытаются) вложить «внутри», в голову, как бы закладывая (или в наивной надежде заложить) в нее впрок все нужные ориентиры для правильной деятельности в будущем.

В связи с этим психологическая теория исходит из понимания всякой деятельности — мыслительной, речевой, физической (двигательной), перцептивной (деятельности органов чувств: зрения, слуха, осязания и т. д.) — как единства двух взаимосвязанных и

взаимообусловленных частей: ориентировочной и исполнительной. Без четкой ориентировки в том, что и как делать, невозможно правильно исполнить деятельность, отдельное действие или его элементы — операции. А без правильного исполнения операции, действия, деятельности невозможно верно оценить результат каждого действия, сориентировать дальнейшие действия и продолжать деятельность. Упомянутые выше схемы ООД делают безошибочной эту ориентировочную часть действия, ибо при использовании их не нужно вспоминать (и ошибаться), что и как надо делать и в какой последовательности. Таким образом, исполнительная часть действия становится безошибочной и легко выполняемой: чего же проще — смотри и делай, как показано на схеме.

Структура учебного процесса, построенного в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, имеет вид, совершенно не похожий на традиционный (сравним схемы № 1 и № 2).

Эту новую структуру можно представить так:

Схема № 2.

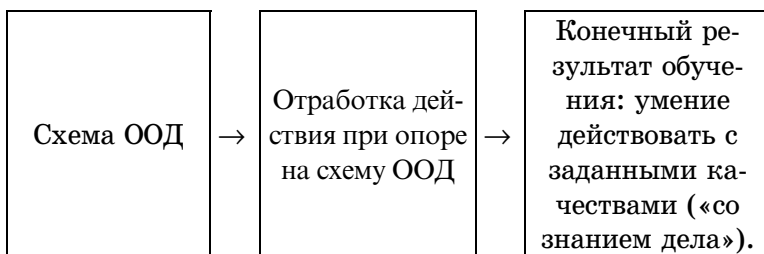


Схема ООД — это учебно-методическое средство, представляющее собой структурно-логическую схему практического действия. Это могут быть и в буквальном смысле схемы, и не только — таблицы, графы, инструкции, учебные карты и т. п.

По замыслу автора, благодаря схеме ООД, исключаются ошибки в осуществлении ранее неизвестных действий и поэтому не образуются так называемые ложные навыки, на преодоление которых в традиционной системе обучения уходит львиная доля учебного времени. Навыки и умения, как двигательные, так и мыслительные, а также речевые и любые перцептивные (зрительные, слуховые и т. д.) формируются несравненно быстрее и увереннее, если нет угрозы ошибиться, нет боязни сделать что-то неправильно, и главное, не тратится время на исправление заблуждений, ложных навыков и привычек, что бывает равносильно переучиванию. Вот здесь-то и скрыт основной секрет ускорения процесса обучения и повышения его качества, надежности.

Технология самого обучения весьма проста:

- обучаемый читает предъявленную задачу, которую не знает, как решать, и знать не обязан (он только начинает обучаться предмету);
- прочитав задачу, он, следуя схеме ООД и опираясь на нее, продельывает нужные действия в соответствии с условиями задачи;
- если он строго следует указаниям «схемы» (при необходимости обращаясь за консультацией к преподавателю или инструктору обучения).

Многие последователи П. Я. Гальперина [№ 16, 123] считают: достоинство конкретной методики заключается в том, что если она однажды составлена, то может с легкостью применяться любым преподавателем, верно и долго служить не только для обучения избранной деятельности, но и для самообучения. А это, как нам представляется, не вполне отвечает духу концепции Гальперина.

Для более полного раскрытия теории и технологии П. Я. Гальперина необходимо выделить ключевые понятия концепции и технологии.

Мы уже немного останавливались на переосмыслении П. Я. Гальпериним целей обучения. В более широком понимании в его модели цель обучения — это представления педагога о том, чему он должен в конечном итоге научить обучаемого, каким практическим действиям (мыслительным, речевым, физическим, сенсорным). При этом постоянно помня, что в основе их всегда лежит способность действовать в уме. Другими словами, *цель обучения* — это идеально представленный еще до начала обучения в уме обучающего (инструктора, преподавателя) *конечный результат* этого обучения — высококвалифицированные навыки и умения практических действий и обеспечивающие их знания. Это вполне ощутимый материальный результат, воплотивший в себя идеально представляемую цель.

Дело в том, что, по мнению П. Я. Гальперина, всякое хорошо освоенное действие (двигательное, перцептивное, речевое) — это такое действие, которое субъект деятельности способен полностью, от начала и до конца, *представлять в уме* и мысленно (наизусть) *уметь выполнять*. Таким образом, оно становится действием умственным, т. е. бывшее внешнее действие переходит во внутренний психологический план, становится достоянием ума обучающегося. Это также означает, что он не только умеет выполнять внешние действия (двигательные, зрительные и т. д.), но и все о нем знает. В освоенном действии представлены и усвоенные профессиональные знания, и сформированные *навыки*, и *умения* профессиональных действий.

Таким образом, умственное действие — это преобразованное внешнее действие или такое знание о внешнем мире, которое надежно и прочно усвоено и может использоваться человеком для решения возникающих задач физического (преобразовывать предметы), мыслительного (размышлять, вспоминая или

вычисляя, анализируя или синтезируя, представляя или фантазируя), сенсорного (вести зрительное, слуховое, осязательное и другие подобные действия с помощью органов чувств) или речевого (рассказывать, докладывать, командовать, читать лекцию) характера.

Центральным звеном теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании является *действие* как единица деятельности, к правильному выполнению которого готовится обучаемый.

Действие — это произвольная преднамеренная активность субъекта, направленная на достижение осознаваемой *цели*, которая, в свою очередь, основана на каком-либо *мотиве*. Иначе говоря, действие совершается для чего-то (цель) и ради чего-то (мотив).

Формы действия: материальная, внешнеречевая и умственная. Эти три основные формы действия характеризуют его не с объективной, а с субъективной стороны — степень (или уровень) овладения субъектом этим действием.

Так, *материальная* форма действия — это действие с реальными предметами (вещами) по их преобразованию. Возможно действие не с самими реальными предметами, а с их моделями, чертежами, рисунками, схемами и т. п., и тогда оно называется действием материализованным. Материальная или материализованная форма действия характеризует начальную степень овладения обучаемым новым для себя делом, когда он еще не готов работать без непосредственного манипулирования (опробования, ощупывания, подгонки, подборки, перестановки и т. д.) натурально представленными перед ним предметами или их заместителями (моделями). Для уверенного, пусть медленного, но правильного выполнения действия ему на этом этапе обучения нужны внешне данные ориентиры — сами предметы или их материализованные заменители. Всем известным примером такой формы действия является счет с помощью палочек у детей-

первоклассников, движение по незнакомой местности с помощью топографической карты, поиск дома и улицы по записанному адресу или работа неопытного регулировщика радиоаппаратуры при ориентировке по принципиальной схеме, а не «наизусть».

Внешнеречевая (громкоречевая, по Гальперину) форма действия характеризует тот этап овладения деятельностью (действием) обучаемым, когда он уже может обойтись без внешних материальных ориентиров, но еще не совсем уверен, и поэтому подкрепляет свои действия рассуждениями вслух, контролируя себя через слышимую (внешнюю) речь, проговаривая громко: «Та-ак, а теперь сюда и еще раз так и так...» и т. п. Если действие (или операция) сразу не получилось правильно, то он возвращается к исходной точке, проговаривая: «Что-то не так сделал. Попробую-ка вот так. Ага, получилось» и т. д. Когда человек еще не совсем разобрался в каком-то практическом действии или теоретической проблеме, он думает вслух, как бы сам с собой громко рассуждает или бормочет что-то шепотом. Вот такую внешнюю речь (речь, слышимую другими) называют социализованной речью, так как это осмысленная речь, рассчитанная на понимание другими людьми, а не какое-то бессвязное бормотание. Она выполняет функцию самоориентировки, самоконтроля и создает возможность внешнего контроля, для которого может использоваться не только громкая речь, но и письменная.

Умственная форма действия указывает на тот уровень освоения его обучаемым, когда он способен все выполнить в уме, без какой-либо опоры на внешние материальные или громкоречевые ориентиры. Действие полностью перешло в умственный план, из внешнего превратилось во внутреннее, из материального, объективного — в психическое, субъективное. На этом уровне освоения структурными элементами действия являются образные представления, понятия,

мыслительные операции, выполняемые в уме, про себя, наизусть.

Кроме этих трех основных форм, характеризующих ступени (уровни) овладения обучаемыми новым действием, выделяется еще *перцептивная* форма действия, которая характеризует умение воспринимать органами чувств и осуществлять действие (слышать и слушать, видеть и производить зрительное слежение).

В каждом действии эти формы могут быть представлены или в «чистом» виде (от начала и до конца действия — одна форма), или в сочетании одной формы с другими. Например, решение арифметической задачи в уме — это «чистое» умственное действие, а работа по наладке станка с ЧПУ начинается с чтения чертежа (перцептивное действие), переходит к манипуляции рычагами, кнопками, тумблерами, инструментами и т. п. (материальное действие), перемежается с контрольными замерами размеров, допусков и припусков, сопровождаемыми рассуждениями вслух (перцептивные и внешнеречевые действия).

Если объект действия не имеет материальной формы, а представлен только в уме, то исполнительные операции, преобразующие объект, имеют форму умственного действия. Таковы все мыслительные действия, касающиеся решения различных задач: математических, логических, правовых (юридических), философских, военных (стратегических и оперативно-тактических), экономических (биржевых, маркетинговых и т. д.), где приходится оперировать понятиями, образами, но не реальными предметами. Если же объект действия представлен в материальной форме (например, металлообрабатывающий станок с ЧПУ), то исполнительная часть действия имеет форму материальную (физическую), а ориентировочная его часть (восприятие осязанием, зрением, слухом, обонянием), обеспечивающая правильность исполнительной, — перцептивную форму действия.

Подводя итог сделанного нами обзора основных положений и ключевых понятий теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, важно заметить, что данная теория составила научную основу для разработки методик обучения, обеспечивающих гарантированное усвоение знаний, формирование умений и навыков профессиональных действий, в частности:

- безошибочное овладение нужными для деятельности практическими действиями и в целом деятельностью без предварительного заучивания теоретических знаний об этой деятельности;
- овладение теоретическими знаниями в той мере, какая необходима и достаточна, чтобы уверенно и сознательно исполнять деятельность, а значит, освобождать учебное время от ненужной работы по запоминанию избыточной информации, т. е. «лишних знаний», не дающих реальной ориентировки в деятельности;
- резкое сокращение времени обучения с одновременным повышением его качества.

Данная методика (в авторском варианте) по сути является одной из первых отечественных образовательных технологий, так как на практике воплощает идею полной реализации целей обучения с поэтапным контролем промежуточных результатов и получением гарантированного результата, что обычно в таком единстве и отличает технологию от методики. Как и во многих других технологиях, в процессе реализации схемы ООД особенно важен порядок и последовательность шагов по достижению результата.

Важно отметить с современных позиций и слабые стороны рассмотренной технологии. По нашему мнению, она представляет большую сложность для педагогов в части ее самостоятельной разработки для конкретной предметной области в школе, так как часто

разработка самой методики трудна и осуществляется психологами. То есть психологический анализ деятельности, овладеть которой можно с помощью данной методики, выбор способа реализации схемы ООД и составление практических задач, необходимых и достаточных для отработки деятельности, осуществляется хорошо обученными специалистами. Этот процесс требует больших временных затрат и является достаточно трудоемким. Именно этим объясняется ее слабое распространение в практике работы современной школы. Скорее можно говорить лишь о частичном использовании идей П. Я. Гальперина в практике временного школьного образования.

Образовательную технологию П. Я. Гальперина, с нашей точки зрения, нельзя отнести к личностно-ориентированным технологиям, так как она не ставит своей целью развитие личности ребенка. Она внешне ориентирована по отношению к его субъектному опыту, не предполагает совместного целеполагания учителя и ученика, а предлагает реализацию одной единственной схемы деятельности, не затрагивая различных внутренних познавательных стратегий. В ее реализации, несомненно, остается более узкий спектр возможностей для проявления индивидуального мышления и творчества ребенка.

Хотя надо признать, что сомнения, размышления, небольшие открытия в процессе проработки схемы ООД, конечно, присутствуют. Ее также нельзя обвинить в механистичности. Она учит четкой ориентации, внешнему контролю и проверке в процессе деятельности, что является несомненным достижением для многих учеников.

Необходимо отметить, что данная образовательная концепция и технология развивались в рамках деятельностного подхода. В настоящий момент, как нам кажется, обязательность внешнеречевой деятельности и количество этапов по освоению схемы ООД особенно

нуждаются в переосмыслении. Нам представляется важным расширение этапов деятельности в целом в соответствии с внутренними познавательными механизмами конкретного ребенка.

Кроме того, полезно соотнести достижения, сделанные П. Я. Гальпериным и его последователями, с идеями педагогической психологии, когнитивной парадигмой и личностно-ориентированным подходом.

Для разработки нашей личностно-ориентированной образовательной технологии подходы П. Я. Гальперина сыграли большое значение в понимании критериев, предъявляемых педагогическим целям, переосмыслении роли применения знаний, определении последовательности этапов реализации образовательной технологии. Они также побудили нас к новому осмыслению этапов ориентировочной деятельности, поиску инструментов согласования внутренних механизмов усвоения и этапов реализации образовательной технологии.

2.3. Технологии проблемного и развивающего обучения как основа развития личностно-ориентированных образовательных технологий

В настоящий период развития педагогической науки, на этапе развития потребностей нашего общества весьма актуальными стали личностно-ориентированные образовательные технологии. По нашему мнению, они, с одной стороны, делают приоритетными задачи формирования личности, ее самобытности и неповторимости. А с другой — позволяют выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы для каждой конкретной личности, группы детей как учебного объединения, коллектива были весьма конкретно построены цели образования и определены в строгой последовательности пути их дос-

тижения с привлечением адекватных поставленным целям инструментов, с коррекцией по «маршруту следования» и проверкой промежуточных и конечных результатов. При этом образовательный процесс, благодаря личностно-ориентированным технологиям, может быть организован на принципах элективной дифференциации (учете разнообразия каждого учащегося в группе по ходу обучения, а не с заранее проведенным отбором по различным способностям, склонностям, сторонам, чертам и проявлениям личности). Таким образом, индивидуальные особенности ученика (его личностное своеобразие, ценности, личностные установки и убеждения, способы и стратегии познания, логические, коммуникативные, сенсорные, поведенческие и другие предпочтения — субъектный опыт в целом) могут быть учтены и согласованы с личностными особенностями педагога (его собственными аналогичными предпочтениями и обучающим стилем).

В истории образования уже имеется целый ряд образовательных технологий, и по различным основаниям их все же можно условно отнести к личностно-ориентированным, так как они реализовывали какой-либо один из аспектов рассмотренной выше модели.

В числе первых технологий, которые затрагивают субъектный опыт учащихся (как мы понимаем это сквозь призму современного взгляда), следует рассмотреть технологию эвристического (проблемного) обучения.

Технология проблемного обучения распространилась в 20–30-е годы XX века в отечественной и зарубежной школе. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859–1952 г.г.). Разработанные им концептуальные положения выглядят следующим образом:

- Ребёнок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.

- Усвоение знаний — есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребёнок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а удовлетворяя свои потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
- Условиями успешности обучения являются:
 - проблематизация учебного материала (истинные знания рождаются в результате удивления и любопытства);
 - активность ребёнка (знания должны усваиваться «с аппетитом»);
 - связь обучения с жизнью ребёнка, игрой, трудом.

Некоторых сходных взглядов придерживались также и отечественные педологи: В. П. Кащенко, П. П. Блонский, М. М. Пистрак и др. [№№ 24, 99].

Многие положения концепции Дж. Дьюи не потеряли своей актуальности и сегодня. В них, по нашему мнению, просматриваются идеи современного лично-относительно-ориентированного подхода, который, прежде всего, предполагает собственное добывание знаний учащимися (первый принцип по Дьюи), устраняя, таким образом, противоречие между логикой отдельной научной области знания и логикой процесса познания конкретной личности. Второй принцип указывает на субъектность присвоения знаний, что и по сей день в практике работы современной школы остается слабо реализованным. Третий принцип подразумевает учет интересов и склонностей ребенка, его ценностных ориентаций, получение удовольствия и позитивное подкрепление.

Но, с нашей точки зрения, второй принцип является неприемлемым убеждением, который как раз и препятствует изучению внутренних процессов познания, что во многом связано с инструментальной

сложностью изучения и учетом когнитивных процессов и субъектного опыта.

К сожалению, несколько в иной, более завуалированной форме мы и сегодня сталкиваемся с этим убеждением, несмотря на значительные попытки различных человековедческих областей знаний описать внутренние когнитивные процессы и механизмы усвоения, структуру субъектного опыта в целом. Без решения данной проблемы, по нашему мнению, немислимо продвижение вперед новых образовательных технологий и человекознания. К некоторым аспектам рассмотрения данного вопроса мы вернемся в последующих главах нашей книги.

По своей сути, проблемные методы основаны на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закономерности и законы.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологический и педагогический. Первый вид касается деятельности учеников, а второй представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчёркивающих новизну, важность, своеобразие, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Трудность или легкость проблемной задачи сами по себе не создают проблемной ситуации. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении или контроле.

Технология проблемного обучения предполагает обычно следующие четыре основные этапа деятельности учителя:

- создание проблемной ситуации;
- задание общего направления решения;
- организация поиска решения;
- рефлексия.

Таким образом, ребёнок находится в позиции «первооткрывателя» знаний, и как результат происходит обогащение его субъектного опыта. Кроме того, он также зачастую овладевает новыми способами действия. Правда, последнее зависит от тех механизмов рефлексии, которые присутствуют в образовательном процессе. Нередко ребенок, получая новые способы познания, расширяет их арсенал без осознания того, каким конкретно новым способом действия он обучился. В таком случае присвоенные им новые способы являются как бы побочным продуктом исследовательской деятельности ребенка.

Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение проблемы — процесс индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование индивидуального подхода.

В педагогической литературе выделяют следующие методические приёмы создания проблемной ситуации:

- выявление различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- создание учителем противоречия;
- мотивация к решению противоречия;
- организация противоречия в практической деятельности учащихся;
- рассмотрение какой-либо задачи с различных позиций, часто ролевых (например, по профессиональному принципу: следовательно, экономист, психолог; или социальной роли: критик, новатор, консерватор, пропагандист, сподвижник новатора и т. д.);

- побуждение учащихся к сравнению, обобщению, выводам в проблемной ситуации, сопоставлению фактов;
- постановка конкретных вопросов, способствующих обобщению, обоснованию, конкретизации, логике рассуждения;
- выдвижение изначально исследовательской задачи;
- задачи с неопределенностью в постановке вопроса;
- выдвижение проблемной ситуации в условии задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками);
- создание проблемной ситуации с помощью ограничения времени ее разрешения.

К сожалению, в практике работы современной школы получили распространение два последних приема создания проблемной ситуации из всех перечисленных выше.

Для реализации проблемной технологии необходимы следующие организационно-педагогические условия:

- отбор задач, актуальных для учащихся и адекватных реализуемой образовательной программе;
- адаптация технологии проблемного обучения к различным областям знаний;
- построение оптимальной образовательной среды для проблемного обучения: создание дидактических пособий, подбор необходимого оборудования и т. п.
- личностный подход, компетентность и мастерство учителя, способного актуализировать познавательную деятельность ребёнка.

Как видно из описания основ проблемного обучения, данная образовательная технология ориентирует учащихся на развитие умственных способностей и на самостоятельность не только познания, но и самостоятельную организацию своей жизни, что, несомненно, делает ее личностно-ориентированной. Развить эти качества в процессе репродуктивного обучения, основанного на усвоении готовой информации, где доминируют запоминание и воспроизведение, практически невозможно.

Именно поэтому внимание педагогов обращается к поиску способов учения, побуждающих учащихся к самостоятельному (в той или иной мере) разрешению исследовательских и учебных задач, в результате которых происходит как освоение (открытие) новых знаний, так и овладение способами продуктивного мышления и обучения.

Следующими, с нашей точки зрения, образовательными технологиями, при разработке которых несколько иными способами были предприняты попытки сделать ученика приоритетным субъектом процесса обучения, стали **технологии развивающего обучения** (классификацию см. Г. К. Селевко «Современные образовательные технологии» [№ 114]).

Мы рассмотрим реализацию данной концепции в отечественной традиции, так как именно она была реализована в практике работы российской школы.

Как известно, в педагогике и психологии существует несколько точек зрения на соотношение обучения и развития. Одна из них заключается в том, что обучение не существует без развития и наоборот. Многие исследователи считают, что они совпадают. По их мнению, любое обучение развивает. То есть, чем больше знает ученик, тем больше он развит. Хотя, следует отметить, многие сторонники такой позиции признают, что развитие — это не только количество знаний, а, прежде всего, их качество, системность,

оперативность их применения и т. д. Таким образом, уже в рамках данной позиции имеется противоречие.

Несомненно, использование собственно знаний в процессе обучения развивает учащихся, но только частично, потому что развитие самих мыслительных действий, познавательных стратегий, способностей и других сторон личности почти не происходит. Или происходит спонтанно, как побочный эффект, так как в такой ситуации оно не является специально задаваемой и реализуемой целью деятельности учителя.

Эту позицию мы рассмотрим с точки зрения известной дискуссии Л. С. Выготского с Ж. Пиаже, который настаивал, что развитие ведет за собой обучение. Он полагал, что развитие ребёнка происходит само по себе, а обучение использует лишь его результаты. Предполагается, что в определённые периоды жизни случается становление адекватных этим периодам психических функций, на основе которых и строится обучение. Также была распространена точка зрения, что в начальной школе обучение должно опираться на конкретный уровень образного мышления, присущий данному возрасту, и осуществляться на эмпирическом уровне. Л. С. Выготский опроверг данную позицию, считая, что обучение должно опережать развитие ребёнка, вести его за собой. Согласно теории Л. С. Выготского, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Технологии развивающего обучения направлены на общее развитие личности, а особенно на интеллектуальное как его основу.

С нашей точки зрения, существенным недостатком технологий развивающего обучения является их чрезмерная ориентированность на развитие абстрактного мышления и работу с понятиями. Таким образом, слабо разработанными остаются технологии, затрагивающие другие свойства личности (ценностные ориентации, сенсорное развитие и т. д.). Однако мы

вполне можем отнести их к личностно-ориентированным технологиям, так как они обеспечивают самостоятельную роль учащегося, делая его субъектом обучения.

«Систему развивающего обучения» мы относим именно к технологиям, потому что в ней реализуются основные технологические этапы организации учебной деятельности: целеполагание, планирование, организация, реализация целей и анализ результатов деятельности. Мы считаем их предвестниками современных личностно-ориентированных технологий.

Впервые в отечественном образовании именно в технологиях развивающего обучения был создан педагогический прецедент участия учеников в планировании, реализации, коррекции и анализе своей деятельности, что, конечно же, является существенным противовесом субъект-объектным отношениям учителя и ученика в образовательном процессе. Субъект-объектные отношения учителя и ученика в обучении приводят к искаженному развитию личности, ущемлению ее свободы в выборе собственной траектории развития, препятствуют самоопределению и полноценной самореализации, могут деформировать я-концепцию личности, особенно если педагог придерживается жесткой системы взглядов и убеждений.

Только в субъект-субъектном взаимодействии учителя и ученика достигается развитие самостоятельности, положительной я-концепции, происходит самоопределение, самореализация и саморазвитие. Поэтому главной целью развивающего обучения является формирование субъекта учения — личность, обучающую саму себя.

Реализация субъектной роли ученика на практике повлекли за собой смену образовательной парадигмы: от педагогики влияния, воздействия увлеченностью фактологией и ЗУНами, присущей XX веку, к развитию личности.

В 60–70-е годы в нашей стране начались исследования различных проблем развивающего обучения (об этом мы уже писали ранее). Их результаты позволили экспериментально обосновать положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей и определить конкретные психолого-педагогические условия его реализации. Анализ наиболее известных технологий развивающего обучения убеждает нас, что большую часть из них можно отнести к личностно-ориентированным технологиям. Остановимся на кратком рассмотрении наиболее распространенных из них.

В числе первых следует отметить систему развивающего обучения Л. В. Занкова, которая представляет собой технологию развития личности младшего школьника и предполагает развитие абстрактного мышления, эмоционально-волевой сферы, наблюдательности, овладения практическими действиями [№ 54, с. 198–214]. Условием достижения данных задач является построение обучения на основе следующих принципов:

1. *Обучение должно строиться на высоком уровне трудности.* Этот принцип надо понимать не как повышение некоторой абстрактной средней нормы трудности, а, прежде всего, как создание условий для раскрытия духовных сил ребёнка, как предоставление ему простора в заданном направлении, в реализации его потенциальных возможностей, как обучение в зоне его ближайшего развития.
2. *На начальном этапе обучения следует отводить ведущую роль теоретическим знаниям.* Сущностью данного принципа является качественное своеобразие учебного материала, его теоретическая насыщенность, обеспечивающая более глубокое осмысление соответствующих понятий, отношений, зависимостей, что, в свою очередь, определяет эффективное формирование

умений и навыков, важность которых в начальной школе бесспорна.

3. *В процессе обучения необходимо задавать быстрый темп усвоения.* Требование идти в изучении программного материала быстрым темпом призывает школьника постоянно двигаться вперёд, непрерывно обогащаться разнообразным содержанием, создаёт условия для развития интереса и мотивации учения, а, следовательно, и более глубокого осмысления материала.
4. *Важно создавать условия для осознания школьниками самого процесса учения.* Данный принцип, в отличие от общеизвестного дидактического принципа сознательности и активности в обучении, обращён внутрь, т. е. на протекание учебной деятельности. Он содержит в себе требование организовать учебный процесс так, чтобы ученик понимал его осуществление на практике: планировал свою деятельность, осознавал внутренние связи предполагаемых учебных операций, усваиваемых знаний, анализировал и оценивал результаты учения и определял свои дальнейшие действия.
5. *В процессе обучения необходимо проводить систематическую работу 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 счёт 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 — происходит специальный отбор детей в классы разви-

вающего обучения, против чего протестовал в своё время её автор.

Именно 4-ый и 5-ый из указанных выше принципов, по нашему мнению, позволяют отнести данную технологию к личностно-ориентированным. В процессе реализации этой технологии предусматривается составление и обсуждение плана урока вместе с учащимися, выбор наиболее значимых для учащихся видов и форм учебного содержания на основе подготовленных дидактических материалов, оценивание не только конечного результата (правильно/неправильно), но и процесса деятельности ученика, что, несомненно, является чертами личностно-ориентированного подхода.

Проведенный нами анализ данной технологии показывает, что ряд исследователей замечают в ней также недостатки, с которыми мы согласны. Например, В. В. Давыдов не разделяет эмпирическое и теоретическое мышление как самостоятельные формы познания, так как это влечёт за собой преимущественное развитие эмпирического мышления младших школьников, оставляя в тени теоретическое [№ 46, с. 238].

Мы также считаем, что данная технология больше ориентированна на индуктивный путь познания. Устраняя эти недостатки, В. В. Давыдов создал технологию развивающего обучения. Она предполагала большие возможности в активизации умственного развития учащихся за счёт 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 его основе лежит содержательное обобщение. В этом случае постижение предмета происходит не через внешнее сходство с другими предметами, а на основе внутренних связей в процессе выделения суще-

ственного отношения и формирования теоретического понятия. Согласно технологии развивающего обучения, разработанной В. В. Давыдовым, теоретические знания являются содержанием обучения, организация совместной учебной деятельности — методом, главные психологические новообразования, характерные младшему возрасту, — продуктом развития. По сравнению со многими другими существующими ранее технологиями, технологию В. В. Давыдова, конечно же, следует относить к личностно-ориентированным, так как она несколько иным способом позволяет учащемуся осваивать содержание предметной области, демонстрируя, КАК можно познавать в ускоренном темпе и на ином содержательном уровне.

К технологиям развивающего обучения относят авторскую модель «школы диалога культур», разработанную В. С. Библером [№ 160]. Основой данной технологии является положение о том, что человеческие культуры находятся в постоянном общении, диалоге, а содержанием — диалог античной, средневековой культуры, культуры нового времени, современной культуры. Таким образом, в начальных классах школьники осваивают понимание явлений, процессов, понятий и т. д. с точки зрения античной культуры. В средних — с точки зрения средневековой культуры. В старших классах — культуры современности. Важно, что носителями этого содержания являются не только преподаватели, но и учащиеся более старших классов. Поэтому ведущим принципом данного содержания является принцип одновременности различных форм понимания, присущих исторически разным культурам. Усвоение содержания этой технологии приводит к своеобразной траектории психического развития детей, значительно отличающейся от траектории развития современных школьников.

Многие исследователи отмечают, что теория диалога культур ещё недостаточно экспериментально

обоснована, особенно в психологическом аспекте, и отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов, предполагая, что школьник в логической форме «пройдёт», 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.

Несмотря на то, что эту технологию обычно относят к модели развивающего обучения, с нашей точки зрения, ее вряд ли можно отнести к личностно-ориентированным, так как она больше ориентирована на трансляцию соединения принципов логического и исторического развития, что больше относится к интегративно-дидактическим технологиям.

Еще одной технологией развивающего обучения является система З. И. Калмыковой, которая во многом исходит из работ Н. А. Менчинской. Под развивающим обучением автор технологии понимает обучение, направленное на формирование творческого мышления, основными показателями которого являются:

1. Оригинальность мысли учащихся.
2. Быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей.
3. Восприимчивость к проблеме и её непривычное решение.
4. Беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями.
5. Способность найти новые непрерывные функции объекта или его части.

Проведенный нами анализ показывает, что главным ориентиром данной технологии является самостоятельность учащихся в приобретении и оперировании новыми знаниями. Это говорит о том, что система развивающего обучения З. И. Калмыковой следует

таким принципам, как проблемность, индивидуализация и дифференциация, гармоническое развитие различных компонентов мышления, формирование алгоритмических и эвристических приёмов умственной деятельности, специальной организации мнемической деятельности.

По нашему мнению, технологию З. И. Калмыковой можно отнести к личностно-ориентированным, так как она напрямую связана с учетом познавательных и творческих способностей учащихся, их оценкой и попыткой индивидуально выстроить траекторию развития личности.

В концепции И. Я. Лернера и В. В. Краевского «О составе социального опыта как источнике содержания обучения и образования и способах обеспечения его усвоения» уделяется особое внимание тому, что в состав социального опыта, определяющего содержание общего среднего образования входят четыре основных элемента: знания о мире, опыт осуществления стереотипных способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [№ 82, с. 156]. Именно эти четыре элемента определяют следующие позиции учащихся: знать, уметь, творить, хотеть — что значит:

1. Не только всё содержание образования должно быть пронизано этими элементами, но и каждый учебный предмет, темы и разделы должны их воплотить.
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 опреде-

лённой системе, её объём и разработать средства для её усвоения учащимися.

5. Необходимо также выявить воспитательные возможности каждого учебного предмета в определённой последовательности.

Не умоляя достоинство и важность данной образовательной технологии, мы все же приходим к выводу, что она является больше предметно-дидактической, чем личностно-ориентированной.

Приведенный нами краткий обзор наиболее известных и уже реализованных в педагогической практике личностно-ориентированных технологий приводит нас к выводу, что в рамках разработанных технологий уже хорошо на практическом уровне воплощены такие позиции личностно-ориентированного образования, как:

- задействование учащихся в индивидуальном целеполагании и составлении плана урока;
- свобода выбора ребенком различных форм обучения;
- выбор ребенком предметного содержания различной сложности;
- оценивание не только результатов, но и процесса деятельности;
- формирование когнитивных структур, которые являются субстратом умственного развития;
- использование индуктивного и дедуктивного способов построения дидактического материала;
- изучение и формирование творческой деятельности;
- использование эвристических методов обучения как одного из путей учета индивидуальных способов познания.

Именно они и являются, с нашей точки зрения, минимальными критериями, по которым образова-

тельные технологии можно отнести к личностно-ориентированным.

Как видно из вышеизложенного, большая часть позиций личностно-ориентированного образования, к сожалению, остается внешней по отношению к структуре познания и познавательной деятельности, по сути, игнорируя самое существенное в модели личностно-ориентированного образования — структуру субъектного опыта и самые существенные ее части: особенности семантики личности и познавательные стратегии.

Нам представляется, что именно технологии проблемного обучения и технологии развивающего обучения подготовили необходимый фундамент для еще большего продвижения вперед по отношению к личностной направленности образования, а их тщательный анализ позволяет определить ближайшие перспективы развития личностно-ориентированных технологий.

Резюмируя всё рассмотренное нами ранее и размышляя над данной проблематикой, мы считаем, что для дальнейшей разработки теории личностно-ориентированных образовательных технологий необходимо определить понятийный аппарат, сделав ключевыми следующие понятия:

- личностно-ориентированное образование;
- микро-, макро- и метатехнологии;
- личностно-ориентированные образовательные технологии;
- субъектный опыт;
- личностная семантика;
- когнитивный стиль ученика;
- способности;
- мыслительные и поведенческие стратегии;
- обучающий стиль учителя.

Глава 3. Субъектный опыт учащихся

3.1. Логические уровни субъектного опыта учащихся

Как было показано ранее, большинство имеющихся технологий остаются внешними по отношению к субъектному опыту ребенка.

Для того чтобы развить и перевести на новый качественный уровень личностно-ориентированные образовательные технологии, необходимо, как мы уже отметили ранее, обратиться к внутренней структуре субъектного опыта и механизмам познания, учету особенностей семантики, способностям и познавательным стратегиям, интегрируя все то лучшее, что уже накоплено личностно-ориентированными технологиями.

Кроме того, с нашей точки зрения, важно правильно определить логический уровень рассмотрения постановки новационных задач и конструирования адекватных им технологий, а также определить технологическую модель, универсальную для описания познавательных механизмов и образовательных технологий одновременно. С этой целью мы предлагаем применить и адаптировать ряд уже известных моделей. Для реализации наших идей мы предлагаем прежде всего обратиться к модели Логических уровней.

Еще Бертран Рассел, развивая теорию «логических типов» и указывая на существование принципиально отличных друг от друга классов информации, отметил,

что люди нередко допускают логические ошибки в результате смешения информации, находящейся на различных логических уровнях. Он также дал определение закона, существующего для разных уровней обобщения: информация на более высоком уровне является определяющей для более низких [№ 108].

Один из выдающихся философов и антропологов XX столетия Грегори Бэйтсон, связав эпистемологию с обучением и используя теорию логических типов Бертрانا Рассела, предложил концепцию «Уровней обучения» с целью избежания логических и эпистемологических ошибок. Позднее работы Г. Бэйтсона были дополнены Робертом Дилтсом, в результате чего им была создана завершенная модель, получившая название «Логические уровни». Именно она, по нашему мнению, может стать базовой для анализа процессов познания — как в рамках одной конкретной личности, так и педагогической системы и модели школы, реализуемой в практике современного образования [№№ 237–240].

Данная модель может быть вкратце описана следующим образом (ниже «логические уровни» представлены в иерархическом порядке, начиная с самого высшего):

- «Сверхцель»/предназначение/смысл жизни;
- Личностное своеобразие/«я-концепция»/«самость»;
- Ценности/убеждения;
- Способности/стратегии;
- Поведение/действия/состояния/навыки;
- Окружение/социальный контекст/образовательное пространство.

Как известно, ребенок приходит в этот мир, ощущая, созерцая и воспринимая все вокруг, включая близких ему людей, в виде некоего целого, создавая

свою собственную внутреннюю модель мира. События, происходящие вне его восприятия, являются внешней средой, окружением.

Окружение почти всегда неразрывно связано с поведением. Уже с первых дней появления на свет ребенок активно ведет себя в этом мире: «разбирая» его на части, царапая, кусая, пробуя на вкус и воспринимая на запах, перемещаясь в пространстве.

Активно реагируя на окружающее и проявляя себя в мире, ребенок, по мере своего развития, накапливает огромный поведенческий арсенал. Продвигаясь в познании окружающего мира, постепенно ребенок вырабатывает поведенческие и мыслительные обобщения. Они выражаются, прежде всего, в способах и стратегиях его действий. Этот логический уровень принято называть «способности и стратегии». Находясь на нем, ребенок, помимо вопроса «ЧТО?», пытается найти ответ и на вопрос «КАК?»: «Как лучше читать книгу?», «Как лучше учить стихи?», «Каким образом успешно писать сочинения?», «Как быстрее других готовить домашнее задание?» И чем разнообразнее поведение ребенка, тем более сложный комплекс стратегий у него формируется, который он и применяет в своих действиях.

По мере развития мыслительных стратегий, по мере их осознания, ребенок начинает более осознанно относиться к их выбору, а некоторые из них он уже в состоянии описать в виде определенной последовательности (часто это выглядит в виде алгоритма).

Развиваясь в определенном окружении и осваивая многообразие стратегий, ребенок вырабатывает систему своих внутренних предпочтений, или ценностей. На их основе он начинает делать свой выбор и принимать значимые решения. Одновременно с системой ценностей у ребенка формируется целый комплекс собственных правил о том, что «можно» и чего «нельзя», что лично для него «хорошо», а что

«плохо» — то есть целостную систему убеждений, которая разрешает и одновременно регламентирует его поведение.

Уровень ценностей и убеждений является более абстрактным по сравнению со всеми предыдущими. По сути, он служит личностно полезным «сверх-обобщением», относящимся к каждому из нижележащих уровней: что такое окружение, что лучше делать и почему, как лучше поступать, для чего, зачем и т. д. Например, по Ж. Пиаже, этот период в развитии ребенка наступает примерно в возрасте 14 лет, когда он обладает самостоянием и способен более осознанно отстаивать свои идеалы [№ 97].

Затем формируется уровень самоосознания ребенком себя как личности, целостно складываются его представления о себе: кто я и чем отличаюсь от всех остальных? Это уровень «я-концепция». С этого момента ребенок особенно чутко относится к мнению других о себе. На этом этапе личностного развития от него часто можно услышать примерно такие фразы: «Ах, я такой?! Ну, тогда я этого больше делать не буду (или — «буду»)!»

На вершине пирамиды логических уровней находится осознание собственного предназначения. Это один из наиболее абстрактных уровней. Даже некоторые взрослые люди к нему обращаются редко. Часто люди затрагивают этот уровень в переломные моменты своей жизни, когда человеку становится важно ответить на вопросы: «Зачем я живу, что оставляю после себя?», «В чем смысл моего существования?», «Какой конечный результат принесет то, чего я уже достиг?», «В чем заключается смысл жизни?» В зависимости от возраста, в котором человек обращается к данному уровню, вопрос может звучать по-другому, например: «Что еще необходимо успеть сделать в жизни?»

Некоторые люди изначально относятся к этому уровню очень ответственно и уже с юношеских лет

выстраивают целую цепочку собственных сверхцелей, постоянно продвигаясь в их реализации и обращаясь к более глобальному вопросу о смысле своей жизни.

В период активного развития личности и формирования логических уровней действует диалектический закон перехода количественных изменений в качественные. Так, поведенческая активность и разнообразие действий со временем превращаются в укоренившуюся привычную последовательность действий. В результате более рациональный способ поведения выступает в виде некоторого обобщения, в процессе создания которого произошел отсев всего ненужного, а некоторые шаги укрупнились или детализировались, т. е. произошло обобщение поведения до уровня стратегий и действий. После того как в личности активизируются процессы формирования «я-концепции», начинает действовать обратная закономерность. Уровень предназначения/миссии или личностного своеобразия начинает определять дальнейшее формирование ценностей и убеждений. А они, в свою очередь, определяют появление необходимых для дальнейшего роста стратегий, типов поведения и т. д., завершая необходимыми изменениями в окружении.

Знание закономерности, в соответствии с которой построены иерархические ступени этой пирамиды, открывает, по нашему мнению, принципиально новые возможности понимания структуры и динамики процессов обучения, позволяет целенаправленно влиять на них, помогая осознать эффективность всего комплекса воздействий, который педагоги и психологи предлагают в качестве педагогического инструментария.

Таким образом, определение логического уровня, на котором находится «сложность» ребенка, представляет собой ключ к ее решению и помогает определить необходимые изменения, в которых действительно нуждается ребенок. Нам представляется это

принципиально важным для конструирования новых личностно-ориентированных образовательных технологий.

Например, если мы имеем дело с отставанием в обучении, то, в первую очередь, для педагога будет важно определить, к какому логическому уровню относится данная проблема. Учителя часто говорят родителям: «У вашего ребенка с памятью не все в порядке!» Но память — это не вещь, которую можно добавить или убрать легким перемещением деталей, как в компьютере, — это определенная стратегия внутренних мыслительных операций, способность, которая может быть описана в конкретных внутренних операциях мышления.

Применение модели логических уровней в рассмотренной нами ситуации позволяет сделать вывод об изменениях, в которых нуждается ученик. В данном примере — это уровень способностей и стратегий. Применив закономерность, выявленную Берtrandом Расселом для различных уровней обобщений, можно говорить о том, что воздействие будет системным лишь в том случае, если изменения начнутся как минимум с логического уровня ценностей и убеждений и завершатся «окружением».

Необходимо выстраивать стратегию взаимодействия, привлекая те значимые и актуальные ценности ребенка, которые могут быть включены в данную ситуацию; способствовать формированию системы убеждений, которая станет мощной опорой, верой в собственные силы и в эффективность предлагаемых способов изменений, в получение позитивного результата. Необходимо также разработать четкую и ясную мыслительную и поведенческую стратегию решения задачи, а затем перевести ее на очень конкретный уровень поведения, конкретных действий, не упуская из внимания существование соответствующего контекста данных действий на уровне окружения.

В свете концепции логических уровней мы четко понимаем, что собой представляет личностно-ориентированное образование.

Личностно-ориентированное образование — это такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты. Целью образовательного процесса является развитие личности ребенка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребенка и структура его убеждений, на основе которых формируется «внутренняя модель мира» — при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий ребенка.

В нашем понимании модель личностно-ориентированной школы существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь, тем, что она предоставляет большую свободу выбора ребенку в процессе обучения. В ее рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая более разнообразным технологическим инструментарием, подстраивает и согласует свои приемы и методы работы с когнитивным (познавательным) стилем обучения ребенка.

Как нам представляется, наименее разработанным в педагогической практике на данный момент является уровень стратегий и способностей ученика.

В рамках городской экспериментальной площадки по разработке личностно-ориентированного образования на базе школы № 507 мы большое внимание уделяем именно выявлению, описанию, обобщению и внедрению в опыт преподавания успешных мыслительных и поведенческих стратегий учащихся. Мы полагаем, что их мыслительные стратегии должны быть зеркально отражены в образовательных технологиях.

Поэтому мы считаем целесообразным подразделять все технологии обучения на микро-, макро- и метатехнологии. Своеобразным мостиком между образовательными технологиями и стратегиями мышления в целом является микротехнологический уровень. Именно на этом уровне выявленные учителем микро-стратегии мышления легко транспонируются в приемы, методики и алгоритмы работы учителя, составляя сущность микротехнологического уровня образования. В качестве иллюстрации можно привести такой пример: учитель в процессе обучения иностранному языку заметил, что при просмотре фильма на языке оригинала дети используют несколько стратегий, а именно:

- одни смотрят фильм и слушают иностранную речь, концентрируя свое внимание на тех словах, которые им незнакомы;
- другие ученики фокусируются только на тех словах, которые они уже знают, пытаясь на этой основе найти общий смысл речи персонажей фильма.

Если педагог знает о существовании в когнитивном стиле учащихся этих двух противоположных стратегий, то это может помочь ему изменить способ обучения и иначе организовать дидактический материал для достижения большей эффективности. Отметив, что вторая стратегия является более успешной, учитель может разработать специальный способ развития у детей данной стратегии, обсуждая ее по шагам и разделяя на более мелкие фрагменты. Таким образом, у детей появляется еще одна новая стратегия действий.

В этом случае педагог напрямую обращается к логическому уровню способностей и стратегий ребенка. Обучение становится другим, меняется тип рефлексии в ходе урока. Полезно в процессе обучения отвести специальное время для выяснения того, КАК дети смотрели учебный фильм, какие механизмы своего

мышления и восприятия они использовали. Результатом такой совместной работы учеников и учителя может стать некоторое обобщение, которое ученики запишут на доске или в своих тетрадах, — те шаги, которые организуют их внимание в нужном направлении и помогают детально осознать происходящее, обеспечивают понимание смысла иноязычной речи и позволяют расширить лексический запас. В процессе таких обсуждений как раз и выясняются нюансы личностного восприятия и особенности индивидуального мышления ребенка, вырабатываются наиболее универсальные стратегии обучения при сохранении индивидуальных.

Макротехнологический уровень предполагает выстраивание микротехнологий в рамках единой концепции, в которой задействован целый комплекс микротехнологий различного уровня.

Метатехнологический уровень представляет собой стратегии и способы изменения микро- и макротехнологий, способы выработки педагогической концепции и создания модели школы. По своей сути это уровень управления педагогической системой и ее коррекция. Именно этот уровень в целом определяет ту образовательную среду, которая будет создана в конкретном учреждении.

Каждый из перечисленных технологических уровней требует наличия инструмента для выявления соответствующих стратегий.

Подводя итог сказанному, важно отметить, что именно логические уровни могут стать направляющей и диагностической составляющей личностно-ориентированной технологии образования, открыть новые перспективы диагностики различных педагогических проблем и увидеть ясные и конкретные пути развития отдельной личности.

3.2. Способности и стратегии

«Нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи, что существует только один способ успешного выполнения деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности».

Б. М. Теплов, 1941 [№ 126, т. 1, с. 30].

Рассмотренные нами логические уровни в предыдущем параграфе ярко показывают, что понимание сущности способностей и стратегий чрезвычайно важно для разработки личностно-ориентированных образовательных технологий, ибо они являются одними из ключевых понятий развития личности. Педагогику и психологию всегда интересовал вопрос их выявления и развития.

Способностям как психолого-педагогической категории посвящен целый ряд монографий и диагностических методик. К отечественным классикам данной области можно отнести работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына, С. Л. Рубинштейна.

К наиболее значительным современным работам в области способностей следует отнести монографии В. Д. Шадрикова, В. С. Юркевич, Э. А. Голубевой, В. Н. Дружинина, М. А. Холодной, работы А. А. Бодалева, А. Н. Лебедева, коллективные труды под редакцией Н. А. Лейтеса, Д. Б. Богдавленной, работы А. В. Брушлинского, А. В. Матюшкина.

Хотя справедливости ради необходимо отметить, что, несмотря на обилие отечественных работ, единст-

ва (как в понимании сущности способностей, так и в их диагностике) до сих пор не достигнуто.

Так, например, М. А. Холодная в своей монографии «Психология интеллекта: парадоксы исследования» [№ 130, с. 33–45] аргументированно и беспристрастно критикует как теоретический фундамент, так и саму тестометрическую психологию интеллекта и способностей.

Несмотря на то, что данной области посвящено огромное количество исследований, применительно к нашему исследованию нужно признать: современный учитель недостаточно вооружен ясным теоретическим пониманием сущности способностей и уж тем более слабо владеет практическими средствами их развития.

Толковый словарь объясняет, что «способность — это природная одаренность, талантливость» [№ 92]. Конечно же, современное понимание способностей определяется значительно шире трактовки толкового словаря.

А. А. Бодалев в своей книге «Психология о личности» отмечает, что потенциалы человека как субъекта деятельности или его одаренность, рассматриваемые на личностном уровне существования, выражаются и объективируются в его способностях и таланте, который как высшее проявление общей одаренности человека представляет собой «сплав» специальных способностей и характера, как правило, несущего в себе высокую общественную направленность [№ 28, с. 26].

Способность, как известно, — одно из наиболее общих психолого-педагогических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему собственные определения.

Нам наиболее близко определение С. Л. Рубинштейна. Он понимал под способностями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и

свойств, которые лишь в процессе определённым образом организованной деятельности вырабатываются» [№ 110, с. 98].

Один из крупнейших разработчиков данной области Б. М. Теплов предложил три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности — это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают лёгкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков [№ 125, с. 11–34].

Таким образом, способности — такие психические свойства, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить лёгкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков [№ 126, т. 1, с. 16]. По нашему мнению, именно изложенные выше признаки способностей и толкование их сущности особенно важны для понимания способностей, их развития в обучении и воспитании.

Анализ научной литературы показывает, что способности изучаются как минимум в трёх ракурсах: психофизиологическом, психологическом и поведенческом.

Психофизиологический аспект

К нему обычно относится диагностика типологических свойств нервной системы: общих, имеющих значительную генетическую обусловленность (сила/слабость, лабильность/инертность, активированность/ин-активированность), и специально человеческих, свя-

занных с латерализацией мозга (симметрией/асимметрией полушарий). Выделяют правополушарные и левополушарные свойства [№ 50, с. 182–202].

Специализация левого полушария: вербальное, абстрактное, дискретное, рациональное, индуктивное, больше связано с восприятием будущего времени.

Специализация правого полушария: невербальное, пространственное, одновременное, непрерывное, интуитивное, дедуктивное, восприятие конкретных признаков, синтетическое восприятие, эмоциональное, связано с восприятием прошлого времени.

Способности, связанные с латерализацией, имеют как наследственные, так и приобретенные составляющие.

Кроме того, этот уровень включает характеристики работы анализаторов, что при диагностике специальных способностей (например, музыкальных, художественных и т. д.) имеет немалое значение. Изучение индивидуальных различий на этом уровне позволяет измерять некоторые природные предпосылки, входящие в структуру задатков.

Под задатками мы понимаем врожденные свойства, предпосылки способностей.

Психологический аспект

Он обычно включает определение индивидуальных особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи), а также особенностей темперамента (в частности, эмоциональности, тревожности и т. д.), мотивации и характера.

Поведенческий аспект

Наиболее распространена точка зрения, что способности, проявляющиеся у человека в виде простых и более сложных свойств личности, помогающих ему

успешно участвовать в деятельности, в ней и формируются. Виды деятельности, в которые вовлекаются люди и в которых они начинают работать как профессионалы, приближенно могут быть разделены на пять групп [№ 66, с. 7–37].

Поведенческий взгляд на способности в целом предполагает определение успешности деятельности за длительный период с её дифференцированным анализом, учёт характера межличностных отношений, изучение некоторых особенностей индивидуального, в частности, когнитивного стиля деятельности, определение общих видов направленности — преимущественно коллективистской, деловой или эгоистической в их сочетаниях и т. д.

Также многие авторы предлагают подразделять способности на общие и специальные.

Общую способность чаще обозначают термином «одарённость», в психолого-педагогической литературе её обычно отождествляют с интеллектом. Нужно, однако, сказать, что если под общей одарённостью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в неё включается не только интеллект, но и все свойства и особенности личности. В частности, эмоциональная сфера, темперамент — эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д. [№ 110, т. 2, с. 128].

Сведение общих способностей только к свойствам мыслительной деятельности, конечно, неправомерно. Против такого интеллектуализма выступал и Б. М. Теплов при качественном анализе практического интеллекта. На основе богатейших исторических, мемуарных и биографических данных он обосновал необходимость при психологическом анализе личности рассматривать органическое *единство сенсорных, мнемических, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других особенностей* (выделено нами).

Память рассматривается как важнейшая информационная система, непрерывно занятая приёмом, видоизменением, хранением и извлечением информации.

«Память — форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков, умений и их последующего использования. Сохранение опыта создаёт возможность для обучения человека и развития его психики (восприятия, мышления, речи и т. д.). Память служит необходимым условием единства психической жизни человека, единства его личности» [№ 106, с. 247].

А. А. Смирнов считает мнемическими способностями индивидуальные особенности памяти, выражающиеся в скорости, точности и прочности запоминания [№ 118, с. 13–28].

Мнемические способности измерялись различными методами (Р. С. Трубникова, 1972; Э. А. Голубева, 1980; С. А. Изюмова, 1989). На основании этих работ были выделены два основных класса мнемических способностей:

1. проявляющиеся в лучшем запечатлении, своеобразном «импринтинге» информации;
2. проявляющиеся в лучшем смысловом кодировании информации.

Весьма обстоятельно мнемические способности и два их основных вида у подростков и взрослых были изучены С. А. Изюмовой.

Кроме результатов тестирования мнемических и интеллектуальных способностей, определялись параметры когнитивных стилей, а также школьной успеваемости как по отдельным предметам, так и по

обобщённым оценкам. В тех случаях, когда это было возможно, использовались оценки успеваемости по общим и специальным дисциплинам.

Под специальными способностями обычно понимают такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например, литературной, изобразительной, музыкальной, сценической и т. д.

Считается, что специальные способности проявляются раньше, чем общие. Хотя, скорее, это связано с более ранней их социальной востребованностью.

В качестве примера рассмотрим музыкальные способности. «Основной признак музыкальности — переживание музыки как выражения некоторого содержания», «способность эмоционально отзываться на музыку» [№ 125, с. 51]. Данное условие необходимо, но этого недостаточно. Вторая существенная сторона музыкальности условно названа Б. М. Тепловым «слуховой». Эти две стороны «не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой». Анализ музыкальности, как полагал Б. М. Теплов, должен строиться на понятии *музыкальные способности*. Важнейшие три компонента музыкальных способностей: ладовое чувство — способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии; способность к слуховому представлению, в том числе и к произвольному; музыкально-ритмическое чувство, воспроизведение и изобретение «временных отношений» в музыке.

В монографии Б. М. Теплова было сформулировано положение, ставшее методологическим принципом целого направления исследований, — музыкальность человека зависит от его врождённых индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения.

Утверждение необходимости качественного подхода к анализу способностей в педагогике и психологии вовсе не означает, что Б. М. Теплов отрицал количест-

венный, измерительный подход к этой проблеме. Более того, имеются весьма веские основания считать, что изучение типологических свойств нервной системы было для Б. М. Теплова не самоцелью, а одним из способов проникнуть в природу задатков (Э. А. Голубева, Н. С. Лейтес и И. В. Равич-Щербо).

Схему основных направлений в статистических соотношениях между показателями типологических свойств — общих (вербальных и невербальных) и специальных способностей, уровня регуляции и эмоциональности предлагает Э. А. Голубева (см. таблицу № 1) [№ 40, с. 224]:

Таблица № 1.

Педагогические способности	Языковые способности	
	<i>Коммуникативно-речевые</i>	<i>Когнитивно-лингвистические</i>
<i>Активированность</i> <i>Лабильность</i> <i>Сила/слабость</i> <i>Социальный интеллект</i> <i>Стрессоустойчивость</i>	<i>Лабильность</i> <i>Слабость</i> <i>Невербальный интеллект</i> <i>Непроизвольная сфера</i>	<i>Инертность</i> <i>Сила</i> <i>Вербальный интеллект</i> <i>Произвольная сфера</i>

Музыкальные способности	Математические способности
<i>Активированность</i> <i>Лабильность</i> <i>Сила/слабость</i> <i>Невербальный интеллект</i> <i>Непроизвольная сфера</i> <i>Эмоциональная устойчивость</i> <i>Артистичность</i>	<i>Инертность</i> <i>Сила</i> <i>Вербальный интеллект</i> <i>Произвольная сфера</i> <i>Эмоциональная устойчивость</i> <i>Рационалистичность</i>

Рассматривая общие и специальные способности, нельзя не остановиться на их связи с обучением.

Многие исследователи отмечают, что имеет место проблема противоречия между провозглашением личностного подхода к ученику «вообще» и «узкофункциональным» подходом к конкретному ребёнку. В психологии идея целостности, «неразложимости» личности на её отдельные составляющие (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, Л. С. Выготский) часто сталкивается с рассмотрением учебных способностей и умственного развития в отрыве от свойств личности в целом.

В основном направленный на формирование знаний, умений, навыков, на умственное развитие (в расширенной ЗУНовой парадигме) педагогический подход вступает в противоречие с потребностью общества в социально зрелой личности, с назначением школы выступать общественным институтом социализации личности: её эмоционального, нравственного, культурного развития.

Эффективность выполнения познавательной деятельности определяют и мотивация, и личностные особенности. Высокая мотивация и такая способность личности, как, например, трудолюбие, повышают успешность обучения. Как показано выше, помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и лёгкость овладения деятельностью, что отражается следующей закономерностью: скорость обучения зависит от мотивации, а чувство лёгкости при обучении обратно пропорционально мотивационному напряжению.

Таким образом, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ей овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Эту формулу способности можно выразить следующим образом:

1. В объективной форме: способность равна скорости и качеству в числителе и цене в знаменателе.
2. В субъективной форме: способность равна успеху в числителе и субъективной трудности в знаменателе.

Из этого следует, что способному человеку всё даётся легче, нежели неспособному. Отсюда возникает проблема психической сущности способности.

Наиболее детально этот вопрос рассматривает В. Д. Шадриков, который приходит к выводу, что понятие «способность» является психологической конкретизацией категории свойства. По В. Д. Шадрикову, наиболее общим понятием, описывающим психологическую реальность, является понятие «психическая функциональная система», процесс функционирования которой (психический процесс) обеспечивает достижение некоторого полезного человеку результата [№ 139].

В процессе познания можно выделить следующие составляющие: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний.

Системы приобретения, применения и преобразования знаний участвуют и взаимодействуют в едином процессе. Применение знаний при решении задач приводит к тому, что люди обучаются и преобразуют новые знания. Приобретённые знания хранятся и преобразуются, что, в свою очередь, позволяет их применять при решении новых задач.

Таким образом, получается следующая схема, где составляющими выступают три перечисленных выше компонента (см. схему № 1) [№ 52, с. 15].

Схема № 1.



Именно способность к применению знания часто отождествляют с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний.

Далее, связывая компоненты указанной схемы со способностями, можно выделить способность к обучению и творчеству: обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность (общая творческая способность) — процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.).

Мы выделили три основных компонента, связанные с процессом познания. Следует остановиться на их характеристиках и описаниях.

Интеллект — это некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт — решение жизненной задачи с помощью интеллекта — осуществляется посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта посредством «действия в уме». Благодаря этому, решение проблемы может быть осуществлено без внешних поведенческих проб, правильно и однозначно: пробы, проверка гипотез осуществляется во «внутреннем плане действия».

Интеллект, в свою очередь, в отечественной педагогической психологии принято подразделять на общий, вербальный и невербальный.

Общий интеллект понимается как сложное интегральное качество психики, определённый синтез свойств, обеспечивающий в совокупности успешность

любой деятельности. Показателем общего интеллекта является успешность выполнения всех заданий методики, полученная путём простого суммирования показателей успешности выполнения каждого из заданий. Для получения общего показателя, отражающего уровень общего интеллекта индивида, полученные суммы переводятся в индексы интеллекта при помощи возрастных шкал.

Вербальный интеллект — интегральное образование, подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта существенно обусловлены образованием, многообразием индивидуального опыта человека, всей совокупностью условий организации индивида. Для диагностики вербального интеллекта в отечественной психологии используются известные методики Векслера, ШТУР и др.

Невербальный интеллект — интегральное образование, подструктура общего IQ, функционирование которого связано не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями индивида и особенностями его психофизических характеристик, важнейшими из которых являются сенсомоторные и эвристические. Одним из показателей невербального интеллекта является, например, суммарность выполнения пяти невербальных заданий, переведённая в соответствующий показатель посредством возрастных невербальных шкал (Л. А. Баранова, М. Д. Дворяшина, 1976). Для диагностики невербального интеллекта в отечественной психологии используются методики Ровена, Амтхауэра и др.

На взгляд большинства авторов, приобретение знаний выступает лишь служебным моментом по отношению к применению знаний при решении жизненной задачи. Важно, чтобы задача была действительно новой или, по крайней мере, имела компонент

новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема переноса знаний из одной (уже решённой) задачи в другую (новую).

Познавательные способности — одна из важнейших характеристик познавательной деятельности учащегося. Познавательные способности часто понимаются как некая подсистема личности — совокупность индивидуально-психологических особенностей ребёнка, которые отличают его от других детей, определяют успешность его познавательной деятельности и не переводят к уже имеющимся учебным знаниям и умениям (Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева и др.).

Система «учебные способности» определяется требованиями познавательной деятельности, её спецификой с одной стороны и индивидуальностью с другой. Связующим звеном между внешними требованиями и индивидуальными особенностями выступают отношения ребёнка.

Познавательные способности проявляются в успешности деятельности (высоких учебных достижениях — в высоком уровне знаний, умений, навыков, лёгкости, самостоятельности, быстроте овладения учебным материалом), а также в субъективном переживании психологического комфорта (переживании интереса, увлечённости, удовлетворённости, успеха и т. д.)

Состав познавательных способностей неоднозначен, но с точки зрения задачи целенаправленного формирования познавательной деятельности нас будет больше интересовать более узкий спектр — учебные способности.

Э. А. Голубева, анализируя работы Н. С. Лейтеса, Н. А. Менчинской, В. С. Мерлиха, А. К. Марковой, А. И. Крупнова, считает, что учебные способности можно распределить по следующим уровням [№ 40]:

1. Направленность способностей.
2. Учебные «умения»: индивидуальная выраженность основных компонентов деятельности — действий-целеполагания, планирования, контроля и рефлексии.
3. Интеллект и умственное развитие.
4. Индивидуально-типологические особенности:
 - самосознание;
 - черты темперамента (эмоционально-динамические характеристики);
 - свойства характера (стилевые характеристики поведения).

Первые три уровня учебных способностей — мотивация, учебная деятельность и умственные особенности — широко представлены в литературе.

Индивидуально-типологические особенности, способствующие успешности учения, развитию познавательной деятельности, на наш взгляд, мало учитываются в педагогической практике.

Индивидуальность человека нередко оценивается через особенности таких психологических подсистем, как темперамент и характер. Данные структуры личности проявляются непосредственно в учебной деятельности (поведении) и определяют её индивидуальный стиль.

Индивидуальный стиль лучше всего может быть раскрыт через интегральные свойства — «системообразующие признаки» учебных способностей. Данные свойства носят универсальный характер и применимы к анализу не только индивидуально-типологических особенностей, но и к другим уровням подструктуры способностей: мотивации, умственного развития и т. д.

В качестве «системообразующих свойств» способностей Н. С. Лейтес выделяет активность и саморегу-

ляцию, к которым Э. А. Голубева добавляет эмоциональность и побуждение.

В последнее время выделяют два вида обучаемости. Их различие основано на нейрофизиологических механизмах. К первому виду относят эксплицитное обучение, которое происходит быстро, после первого же «урока». Часто оно основано на ассоциации одновременно действующих раздражителей и разрешает хранить информацию о разовом событии, позволяя таким образом распознавать случившиеся и незнакомые события. Ко второму виду относят имплицитное обучение, проявляющееся в улучшении выполнения определенных заданий, когда субъект не может описать, чему он, собственно, научился. Предполагает деятельность систем памяти, не касающихся общего запаса знаний.

После рассмотрения нами интеллекта и познавательных способностей следует перейти к анализу творческих способностей, замыкающих данную последовательность.

Творческие способности, по нашему мнению, вызывают наибольшие споры современных исследователей.

В. Н. Дружинин в своей монографии выделяет три основных подхода в их рассмотрении [№ 52, с. 168]:

1. Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и другие).

Б. Богоявленская вводит понятие «креативная активность личности». В этом случае личность обусловлена особой структурой, присущей креативному типу личности. Творчество в ее концепции является ситуативно нестимулиро-

ванной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. А креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям.

2. Творческая способность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев). В более «мягком» варианте: между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. В данной концепции показывается, что нет креативов с низким интеллектом, а есть интеллектуалы с низкой креативностью.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей, и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.).

Согласно данной концепции [№ 265, с. 5–31], интеллект участвует в решении новых задач и в автоматизации действий. По отношению к внешнему миру интеллектуальное поведение может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Если человек реализует третий тип отношений, то он обязательно проявляет творческое поведение.

Дж. Гилфорд принципиально различал два типа мыслительных операций: конвергенцию и дивергенцию. Конвергентное мышление связано с решением задачи, в которой на основе множества условий нужно найти единственно правильное решение. А дивергентное мышление — «тип мышления, идущий в различных направлениях». Гилфорд считал дивергенцию ос-

новой креативности, наряду с операциями преобразования и импликации. Он выделил шесть параметров креативности [№ 249]:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- способность продуцировать разнообразные идеи (гибкость);
- способность реагировать нестандартно (оригинальность);
- способность совершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблему (анализ и синтез).

Согласно обзору С. Медника, дивергентное мышление строится следующим образом: есть проблема, и мыслительный поиск следует в разных направлениях семантического пространства, отталкиваясь от содержания проблемы. Дивергентное мышление как бы боковое, периферическое, мышление «около проблемы». А конвергентное мышление увязывает все элементы семантического пространства и относится к проблеме воедино, находит единственно верную композицию этих элементов. Медник полагает, что в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие. Чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения. Суть творчества, по Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза в широте поля ассоциаций [№ 258, с. 220–232].

В ряде исследований показано, что креативность не связана с обучаемостью и часто даже противоположна ей, а интеллект, наоборот, служит ее предпосылкой.

В. Н. Дружинин в своей монографии высказывает предположение о том, что обучаемость (как общий интеллект) и креативность имеют уровневую структуру, которая включает в себя:

- первичную имплицитную обучаемость;
- вторичную эксплицитную, или «сознательную», обучаемость (систему отдельных факторов обучаемости).

Эксплицитная обучаемость, как и общий интеллект, связана с доминированием сознательного над бессознательным в процессе регуляции. Имплицитная обучаемость, наряду с креативностью, обусловлена доминированием бессознательной активности психики. Более того, наблюдается определенное сходство между имплицитным обучением и подражанием.

Завершая анализ состояния проблемы способностей, следует отметить, что многие авторы отмечают большой спектр важнейших задач, которые до сих пор остаются нерешенными.

Так, А. А. Бодалев, например, определяет целый ряд вопросов, ответы на которые необходимо найти в ближайшее время [№ 28]. По его мнению, психология и педагогика должны разработать научно обоснованную, а значит, в прикладном отношении и предельно эффективную систему направленного формирования способностей человека. Создавая такую систему, педагогическая психология должна стремиться претворить в жизнь положения, повышающие ее общую результативность. Он считает, что прежде всего должна быть отработана система формирования общих способностей человека, являющаяся фундаментом воспитания у него специальных способностей, определено оптимальное соотношение в содержании и форме различных воздействий, с одной стороны, на общие, а с другой — на специальные способности для разных этапов воспитательной работы с человеком, которое давало бы максимальный эффект для развития личности.

Важной задачей на современном этапе является обоснование методов развития до высокого уровня как общих, так и специальных способностей человека с учетом вида деятельности, к выполнению которой он привлекается, с учетом его возраста, пола, накопленного им в прошлом трудового опыта и пр.

Педагогикой, совместно с психологией, должен быть разработан комплекс вопросов, относящихся к формированию учебных способностей школьника. Среди них, прежде всего, должен стоять вопрос о психологическом обосновании процесса обучения в школе, который, наряду с достижением других целей, развивал бы у школьников не только потребность, но и обязательно способность учиться успешно, был бы рассчитан на развитие такой способности не только у сильных, но и у так называемых средних и слабых учащихся.

Перед педагогической психологией и педагогикой как никогда остро стоит проблема создания эффективной системы формирования педагогических способностей у преподавателей, подготавливаемых для работы в средней и в высшей школе.

По мнению А. А. Бодалева, для реализации этих задач обязательно потребуется сопоставление истории развития способностей разных людей и объективирование причин, которые определяют общее, особенное и единичное в этих способностях; создание тонких диагностических средств, позволяющих находить ответ на труднейший для психологии вопрос: к чему, какой деятельности, к какому виду занятий данный человек имеет наибольшие склонности и способности?

Кроме того, психология индивидуальных различий должна помочь педагогике обосновать стратегию и тактику работы по руководству развитием способностей человека таким образом, чтобы не утрачивалась их неповторимость, чтобы, сохраняя всю социальную ценность этой неповторимости, вести их развитие до возможно высокого уровня.

Из приведенного нами краткого обзора современной теории способностей ярко видно, что практически все аспекты способностей связываются с различными частями структуры личности и разнообразными проявлениями индивидуальности: физиологическими, психологическими и поведенческими. По сути, способности выступают мерой индивидуальности как в общем плане, так и в деятельностном. Независимо от того, какой точки зрения придерживаются авторы относительно предлагаемых различных типов классификаций способностей, очевидна закономерность — почти все исследователи связывают способности с успешностью в деятельности, отражая тем самым не столько содержательную, сколько процессуальную ее сторону. Что само по себе нам кажется закономерным, и мы с этим согласны. Несмотря на существующие взгляды на несводимость классификации способностей к классификации различных видов деятельности, мы все же хотим отметить, что учебные способности трактуются через успешность к учебной деятельности, а творческие — через успешность в творческой деятельности и т. д.

Рассмотрение способностей и оценка уровня их развития зачастую находятся в отрыве от качественных характеристик деятельности, при этом имеет место увлеченность количественными: скоростью выполнения учебного, творческого или тестового задания и их фактической правильностью. В работах целого ряда исследователей доминируют психофизиологические подходы изучения способностей, что, с одной стороны, является весьма полезным и важным, а с другой — не добавляется понимание того, как устроены способности на поведенческом и психологическом уровнях. Чрезмерная увлеченность психофизиологическими сторонами изучения способностей, с нашей точки зрения, далеко уводит нас от конкретных шагов по их развитию.

В целом, проведенный нами критический анализ научной литературы убеждает в том, что на сегодняшний день значительно разработана психометрическая сторона оценки разнообразных способностей (интеллекта, учебных, творческих, более частных специальных способностей и т. д.). Но, по нашему мнению, все указанные достижения происходят на фоне методологического кризиса разработки проблемы интеллекта и способностей, что достаточно ярко показано М. А. Холодной в ее монографии, и это зачастую сводит на нет разработки исследователей [№ 130].

Многое из того, что сделано в области способностей, с нашей точки зрения, остается либо слишком теоретическим, либо столь сложным в практическом смысле, что не позволяет современным учителям и педагогам использовать накопленный опыт в полном объеме в конкретных образовательных технологиях.

Для того чтобы хоть частично восполнить недостаточность практических методов работы со способностями, мы предлагаем, опираясь на концепцию логических уровней, рассмотреть способности с операциональной точки зрения. Нам представляется, что современного педагога должно волновать то, каким образом ученик достигает успеха в различных видах деятельности, благодаря каким внутренним структурам некоторые из учеников проявляют признаки одаренности в чем-либо. Или наоборот, каким образом учащиеся строят свою неуспешную деятельность, как конкретно совершают ошибки. Именно решение этих вопросов позволит уйти от простой фиксации знаний и ошибок (или классификации последних при разборе в соответствии с действующими правилами в модели ЗУНовской школы) и перейти к качественному их рассмотрению, анализу, развитию разнообразных способностей, особенно тех, которые слабо развиты, таким образом, начать практическую реализацию личностно-ориентированной парадигмы в обучении.

Для разработки новых подходов в изучении и развитии способностей мы считаем целесообразным с практической точки зрения ввести ряд ограничений, которые логично вытекают из условий деятельности современного учителя. Во-первых, необходимо ограничиться только психологической и поведенческой сторонами развития способностей, оставляя все психофизиологическое содержание для специалистов другого профиля. Во-вторых, полезнее исходить из привычных педагогическим работникам способов исследования и диагностики: наблюдения, анализа речи и коммуникации, интервьюирования, педагогического практикума, эксперимента и т. п. так, чтобы впоследствии все разработанное легко можно было перенести в образовательные технологии, практическую деятельность любого учителя. В третьих, рассматривать только те способности, которые развиваются в процессе обучения и жизнедеятельности, считая врожденные способности задатками. Для педагога они важны в качестве исходной информации на первых этапах обучения, а наибольший интерес все же представляют способности, которые развиваются учащимся в процессе обучения, так как у учителя вместе с учеником появляется возможность целенаправленно влиять на этот уровень субъектного опыта.

В концепции логических уровней ярко прослеживается следующее: способности являются метауровнем по отношению к поведению и действиям. Именно обобщением различного арсенала действий, поведенческого репертуара и являются способности. Они реализуются через конкретное поведение и действия. Значит, качественные основания для определения способностей следует искать в структуре поведения, соответствующего данной способности. Поэтому мы считаем целесообразным рассматривать способности через категории «поведение» и «действия». Но для того чтобы выйти на метауровень, а не остаться на

поведенческом уровне рассмотрения, необходимо ввести дополнительную поведенческую характеристику, которая позволяла бы качественно различать разнообразные аспекты действий.

Для этого мы предлагаем ввести промежуточное понятие между деятельностью и способностями. Таким понятием, по нашему мнению, может считаться понятие «стратегия» (поведенческие и мыслительные стратегии).

Стратегия наиболее точно, как нам кажется, отражает суть происходящих процессов. Само слово заимствовано из военного искусства и связано с четким, последовательным, направленным действием, приносящим успех [№ 92]. Что, с нашей точки зрения, наилучшим образом соединяет успешность в деятельности (от сущности способностей) с технологичностью, к которой мы стремимся (от четкой структуры поведения).

В нашем понимании, конкретный набор и последовательность действий определяют познавательную стратегию, а комплекс стратегий, в свою очередь, определяет конкретную способность.

Например, способность к иностранным языкам может быть определена через следующий комплекс стратегий: стратегия запоминания иностранных слов, стратегия перевода мыслительных форм в иностранные грамматические конструкции, стратегия активного слушания, стратегия фонетического подражания иноязычному произношению, стратегия построения быстрой иностранной речи и т. п.

Каждая из перечисленных стратегий может быть определена через четкую структуру (порядок и последовательность) внутреннего и внешнего плана действий. Именно исследование конкретных стратегий и представляется нам наиболее важным с практической точки зрения развитием способностей в рамках образовательного процесса. Изучение и понимание стратегий позволит перевести образовательные технологии

на качественно новый уровень, уйти в обучении от внешней заданности и перейти к изучению механизмов внутреннего плана действий и их учету, а следовательно, к учету и развитию индивидуальности.

Рассмотрению конкретных инструментов для изучения и развития стратегий, а через них и способностей в целом, посвящен наш следующий параграф.

3.3. Методы изучения познавательных стратегий учащихся

В предыдущей части нашей работы мы показали, что способности и стратегии связаны между собой деятельностью и действиями. В методологическом смысле мы опирались на позицию Б. Г. Ананьева, который выделял в деятельности четыре уровня:

1. Целостная деятельность как исторически сложившаяся система программ, операций и средств производства материальных и духовных ценностей общества.
2. Отдельный акт действия, включающий в себя цель, мотивы ее выдвижения и способы достижения.
3. Макродвижения, из которых посредством опередмечивания и построения программ строятся действия.
4. Микродвижения, из которых строятся макродвижения.

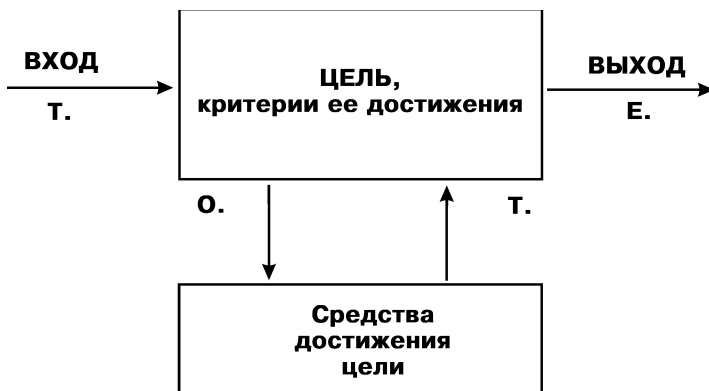
Первые два уровня соответствуют рассмотрению деятельности человека как субъекта, социального существа, как личности. Два последних уровня определяют деятельность человека прежде всего как природного существа, индивида.

Для разработки практических инструментов, помогающих организовать работу со способностями и стратегиями, нам представляется уместным адаптировать модель Т.О.Т.Е., предложенную поведенческими психологами. Это простейшая управленческая модель, реализуемая человеком во внутреннем и внешнем плане действий [№№ 103, 104].

В отличие от нашего выдающегося соотечественника академика К. П. Анохина, Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам предложили менее подробную, но более универсальную технологическую модель, которая стала впоследствии основой всех разработок по созданию искусственного интеллекта.

Модель Т.О.Т.Е. представляет собой последовательность следующих действий: Тест — Операция — Тест — Выход (см. схему № 1).

Схема № 1.



Первый тест (T_1) — обеспечивает начало процесса и задает определенные критерии достижения результата.

Операции обеспечивают конкретные шаги на пути к достижению результата. На этом этапе очень важен порядок и последовательность шагов, а также их количество.

Второй тест (T_2) — обеспечивает сравнение заданного критерия (T_1) с промежуточным результатом, получаемым на пути к достижению конечного результата. Другими словами, это тест процесса достижения цели.

Выход обеспечивает завершение всех действий в получении результата.

В этой схеме очень важна петля обратной связи. Карл Прибрам подчеркивал, что везде, где имеется обратная связь, мы будем иметь дело с живым или искусственным интеллектом. Петля обратной связи возникает между операциями и вторым тестом. В том случае, если операции приводят к нужному результату, — происходит выход. Но если операции не приводят к нужному результату, то происходит возврат к операциям и их коррекция, а иногда и коррекция критериев достижения результата.

Везде, где действует модель Т.О.Т.Е., мы имеем дело со структурой деятельности и успешностью достижения какого-либо результата. Именно такое сочетание двух различных аспектов делает модель Т.О.Т.Е. удобной для описания, изучения и развития стратегий.

Выявление индивидуальных особенностей, которые присущи каждой точке модели Т.О.Т.Е. в конкретной успешной или неуспешной деятельности, связанной с какой-либо способностью, помогает выделить индивидуальную стратегию. Для этого мы предлагаем использовать наблюдения в процессе деятельности и интервьюирование учащихся.

Ниже приведен общий вопросник для выявления стратегий.

Вопросы для выявления познавательной стратегии по модели Т.О.Т.Е.

- Как ты решаешь, что будешь делать X? Вспомни опыт X до его начала и реши, что послужило причиной его возникновения? Что мотивирует? Какие критерии важны для получения результата? (Выявление первого теста — Т₁).
- Из скольких шагов состоит процесс X? Какие шаги наиболее важны? Что ты делаешь в-первых, во-вторых, в-третьих и т. д.? Какова последовательность действий? (Выявление операций — О).
- Как ты понимаешь, что движешься в правильном направлении? Как ты понимаешь, что это правильно? Как ты понимаешь, что у тебя получается? (Выявление теста процесса — Т₂).
- Какой шаг служит завершением процесса? Как ты понимаешь, что ты достиг цели? Какой последний шаг ты сделал? (Выявление точки выхода из процесса — Е).

Конечно же, такой вопросник лучше всего написать более конкретно, учитывая содержательную специфику деятельности. В качестве примера мы приводим ниже лист выявления стратегии написания сочинения (см. таблицу № 1).

Таблица № 1.

Вопросник для учащихся «Стратегия написания моего сочинения»

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
<i>Подготовка к написанию: обдумывание замысла и основных характери-</i>	Какую цель перед собой ставлю (ставил)?	

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
<p><i>стик текста (темы, идеи, стиля, типа, жанра и пр.).</i></p>	<p>Как решил, о чем буду писать (сформулировал тему)?</p> <p>Как определил основную мысль будущего текста? Почему её сформулировал именно так?</p> <p>Какой тип и стиль речи выбрал (как именно это сделал)?</p> <p>Как определил жанр своей работы (заметка, очерк, письмо, страницы из дневника, фельетон, эссе, миниатюра, сочинение-рассуждение и пр.)?</p> <p>Какие опорные слова и словосочетания, языковые средства, лексику, речевые формулы буду использовать (использовал)?</p>	
<p><i>Создание рабочих материалов и написание</i></p>	<p>Как начал придумывать текст?</p>	

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
<i>черновика</i>	<p>Как родилось первое слово, предложение: или задал себе вопрос (какой именно), или стал рассуждать (о чём именно), или вспомнил что-то важное, связанное с темой (что именно) и т. п.?</p> <p>Где (и почему) по ходу создания текста использовал опорные, ключевые слова? Какие?</p> <p>Как родились различные части сюжета?</p> <p>Как стал описывать? — Увидел ли реальную картину: перед собой, за окном, в книге и пр.; представил ли её: вспомнил или вообразил?</p> <p>— Почувствовал ли что-то и начал описывать свои ощущения?</p> <p>— Услышал ли звуки (голоса, ме-</p>	

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
	<p>лодии и пр.)? Какие?</p> <p>Сколько всего этапов в создании черновика прошел? Расскажи о них. Как действовал в каждом?</p>	
<i>Редактирование</i>	<p>Как понял, что нравится, а что не нравится в тексте?</p> <p>Как корректировал написанное, как подбирал художественные средства?</p> <p>Как понял, что средства языка соответствуют стилю?</p>	
<i>Завершение работы</i>	<p>Как и чем завершил свою работу?</p> <p>Когда понял, что она — готова?</p>	

Интервьюирование возможно осуществлять не только в процессе учебной деятельности, но и по памяти.

Наиболее эффективным способом выявления познавательных стратегий учащихся является интер-

вьюирование по вопросам подобной анкеты в процессе одновременного выполнения конкретного учебного задания. Например, ребенку на уроке русского или иностранного языка предлагают проверить написание 10–15 слов и в этот момент задают вопросы, направленные на выявление существующей у него мыслительной стратегии такой проверки. Это отличается от ситуации, в которой ученик по памяти описывает то, как он, например, писал сочинение. Оба этих способа легко комбинировать друг с другом и можно также многократно перепроверять ответы детей для получения более точного результата. Конечно, речь идет о субъектных стратегиях детей, поэтому наиболее точно удастся выделить только их основные элементы. В процессе обобщения стратегий в дальнейшем можно проверить, какие ее части являются существенными, а какие — нет. Это легко достигается в том случае, когда создается ситуация, в которой ученику необходимо еще раз использовать свою стратегию для получения некоторого нового результата при отсутствии какого-то одного из ее элементов. Если отсутствие этого элемента не влияет на получение результата, то им можно пренебречь.

Наиболее эффективный и доступный, с нашей точки зрения, способ работы педагога по выявлению и учету индивидуальных познавательных и творческих стратегий отражает следующий алгоритм:

1. Подготовка вопросника.
2. Погружение ученика в опыт и наблюдение за его действиями.
3. Интервьюирование по памяти после реализации стратегии.
4. Интервьюирование в опыте с целью проверки осознанных элементов стратегии и осознания дополнительных элементов.
5. Повторение в реальной практике частей стратегии и фрагментарное интервьюирование с

целью уточнения и прояснения сомнений (если это возможно).

6. Реализация новой подобной задачи строго по шагам выявленной стратегии.
7. Попытка реализовать задачу еще раз без каких-либо элементов стратегии или с ее изменениями.
8. Обобщение полученной стратегии.
9. Графическая (схематичная) запись полученной стратегии.
10. Сравнение между собой стратегий достижения одной и той же задачи у разных людей.
11. Сравнение успешных и неуспешных стратегий.
12. Итоговое обобщение и вывод об универсальности стратегии и возможности ее практического использования в процессе обучения.

Если дети еще маленькие и если развитие рефлексии относительно используемых ими стратегий затруднено (возрастные ограничения), можно применить включенное наблюдение за их деятельностью или использовать опыт более взрослых учащихся для выявления наиболее успешных стратегий, а затем встроить полученные результаты в обучающие технологии как дополнительный выбор к тем стратегиям, которые уже развиты.

Со школьниками на основе полученных обобщений предполагается организовать беседу о тех типах стратегий, которые они используют в своем опыте. Возможна творческая работа по изменению различных шагов выделенной стратегии по желанию ее «автора». В этом случае учащиеся, чаще всего после некоторого инсайта (осознания того, как работают стратегии), по выделенному алгоритму пробуют изменить свои действия.

Кроме того, на определенном этапе овладения детьми данной технологией, возможен обмен личност-

ными стратегиями познания, что является одной из самых важных и трудновыполнимых задач личностно-ориентированного подхода.

В качестве одного из основных инструментов работы учителя со стратегиями также может служить «язык графической записи стратегии», который в переработанном нами виде можно представить следующими символами:

→ (стрелка) — последовательный переход от одного шага к другому;

/ — сравнение (например, сравнивается один образ с другим);

В — визуальные образы;

А — аудиальные (звуковые) образы: голос, фразы, интонации, мелодия и т. д.;

Ад — внутренний диалог («беседа с самим собой»);

К — кинестетические образы (чувственный опыт): движения, вкус, запах, прикосновения, тактильные ощущения и т. д.;

«**i**» — внутренние впечатления;

«**e**» — внешние впечатления;

«**+**» — позитивный отклик;

«**-**» — негативный отклик;

«**п**» — извлечение образов из памяти (то, что уже было когда-то увидено или услышано);

«**к**» — создание конструкторов на основе того, что уже имеется в опыте;

① — собственная модель восприятия;

② — модель восприятия другого;

③ — отстраненное восприятие, взгляд со стороны глазами наблюдателя.

Данная микротехнология работы со стратегиями является личностно-ориентированной и на сегодняшний день позволяет учитывать особенности внутренней структуры познавательной деятельности и изучать

субъектный опыт учащихся в целом.

В качестве примера приведем один из вариантов записи успешной стратегии проверки словарных слов, который может выглядеть следующим образом:

Впi → Вкi → Впi/Вкi → К+ → Ке.

Сначала ученик представляет словарное слово так, как оно спонтанно вспоминается. Затем пробует в своем сознании нарисовать другой возможный вариант (или даже несколько вариантов) его написания, после чего сравнивает полученные образы между собой — до тех пор, пока не получит позитивный чувственный отклик (чаще всего это чувство узнавания). И как завершающий шаг данной стратегии — непосредственная запись слова в тетрадь.

Выявленная стратегия может в значительной степени изменить микротехнологию обучения проверке написания словарных слов на уроке. Так, например, зная приведенную выше успешную стратегию, учитель может предложить ученикам запоминать новые словарные слова зрительно, а затем особым образом визуально выделить наиболее трудные части предложенных слов. Для этого можно применить цветовое кодирование, изменение шрифта в «трудном» фрагменте и его местоположение в пространстве, использовать мнемонические приемы, обеспечить семантическое визуальное кодирование и т. д. Лучше, если это будет происходить в контексте, когда у ребенка сформировалось чувство узнавания и позитивные эмоции. Например, работа для ребенка младшего возраста может быть организована в виде рисунка самой первой и самой любимой его игрушки. Хорошо, если задание по подбору словарных слов будет согласовано со смысловым контекстом вспоминаемого рисунка (например, рисунка игровой комнаты ребенка). Последнее условие позволяет не только закрепить чувство узнавания и осуществить перенос положительных эмоций

в процесс обучения, но и обеспечить смысловое запоминание группы слов.

Также в качестве примера приведем комплексную работу по выявлению и передаче стратегии написания короткого стихотворения.

Для исследования микростратегий написания стихотворений была создана учебная группа, в которой сначала были использованы вопросы модели Т.О.Т.Е. для выявления стратегии каждого участника группы, а затем составлялся алгоритм передачи стратегий.

Цель работы: выявление микростратегии и написание рифмованных стихов, описывающих конкретное чувство или переживание.

Алгоритм передачи одной из выявленных стратегий

1. Ассоциируйтесь с состоянием (настроением), которое хотите передать. Назовите его про себя.

$$K_1 \rightarrow A_{id}$$

2. Ассоциируйтесь удобным для Вас способом с состоянием творчества K_2 (с помощью визуальной метафоры B_i^k , внутреннего диалога A_{id} , поиска в прошлом творческого состояния $B_i^n \rightarrow K_2$).

Метафора состояния. В этом состоянии всплывает большое количество всевозможных больших ярких картинок, рисуются новые образы. Это некий порыв, желание выражать ощущения и образы словами.

3. Обратитесь внутрь себя и подберите визуальный образ, соответствующий передаваемому настроению. Увеличьте его, сделайте трехмерным, посмотрите в глубину этого образа.

$$B_i^n \xrightarrow{M} K_M \rightarrow K_M / K_1 + \xrightarrow[\text{цвет}]{\text{глубина}} B_i^K \rightarrow$$

4. Опишите про себя этот образ. Ответьте себе на вопрос: «Как этот образ связан с передаваемым настроением? Какой в нем заложен смысл?» Пропойте про себя ритм этой фразы. Проверьте, соответствует ли чувство, передаваемое этой фразой, произнесенной в таком ритме, передаваемому настроению.

$$B_i^n \rightarrow A_{i0} \rightarrow A_{iT} \xrightarrow{M} (K_M)_I \rightarrow (K_M)_I / K_1 + \rightarrow$$

Если фраза не подбирается в течение 30–60 секунд, можно видоизменить внутреннюю картинку так, чтобы она более полно выражала передаваемое настроение. Можно сделать ее более подробной, добавить деталей, персонажей, рассмотреть с разных сторон, приблизить или удалить и т. д.

$$X = \left[B_i^K \xrightarrow{M} K_M \rightarrow K_M / K_1 \right]$$

5. Проговорите про себя получившуюся строчку и задайте вопрос от первой фразы к последующей. Видоизмените в ответ образ (см. шаг № 4) и проверьте, выражает ли данный образ нужное настроение. Если вопрос был, например, «где?», то добавьте деталей в контекст картинки, если «кто?», сосредоточьте внимание на действующих лицах. Повторите шаг № 4 с новой картинкой.

$$A_{i0} \rightarrow (X) \rightarrow (4) \rightarrow$$

6. Проговорите про себя получившиеся 2 фразы и аналогично шагу № 5 задайте вопрос к 3-й строчке. Видоизмените картинку.

$$A_{i\partial} \rightarrow (X) \rightarrow$$

7. Проговорите про себя первую строчку 3–5 раз, выделяя последнее слово и обращая внимание на ощущения, возникающие при произнесении.

$$[A_{i\partial} \rightarrow A_{iT} \mapsto K_{B1}]_{3-5}$$

8. Сохраняя эти ощущения, придумайте 3-ю строчку. Проговорите ее про себя и снова обратите внимание на свои ощущения при произнесении. Если они похожи, проверьте их соответствие тому настроению, которое хотите передать в стихотворении.

$$B_i^n \rightarrow A_{i\partial} \rightarrow A_{iT} \mapsto K_{B3} \rightarrow K_{B3}/K_{B1} \rightarrow A_{i\partial} \xrightarrow{M} K_M \rightarrow K_M/K_1 \rightarrow \\ \rightarrow K_{M+} \rightarrow A_{i\partial} \xrightarrow{\Pi} (4)$$

Если в течение 2–3 минут не подобралась рифма, а одна из получившихся строк очень понравилась, оставьте ее и перепишите по шагам №№ 6–8 первую строчку.

9. Повторите шаги №№ 6 — 8 для четвертой строчки.
10. Прочитайте стихотворение целиком и проверьте, соответствует ли оно настроению, которое хотели передать. Вернитесь, если это необходимо, на соответствующую строчку.

$$A_{i\partial} \xrightarrow{M} K_M \rightarrow K_M/K_1 \xrightarrow{\Pi} A_{\partial} \rightarrow (n)$$

Данная стратегия содержит много шагов во внутреннем диалоге, что, с одной стороны, делает процесс в значительной степени осознанным, а с другой стороны, довольно медленным. Однако после определенной практики (5–6 четверостиший) скорость написания

стихов возрастает, а внутреннего разговора становится меньше.

Очень важным шагом для реализации стратегии является первоначальное погружение в творческое состояние. Следует указать, что это состояние должно поддерживаться на протяжении всего цикла написания четверостишия. Самыми длительными являются шаги № 4 и № 8, так как в зависимости от ситуации могут содержать много последовательных циклов. В целях обучения имеет смысл провести отдельные упражнения для более быстрого освоения стратегии в целом. Особенно это важно при обучении сразу нескольких человек. Приведем примеры стихотворений, полученных при помощи данной стратегии:

1-ый участник группы:

Улетаем к другим планетам,
Приближаясь к другим мирам.
Опьяненные звездным светом
Поем песню грядущим снам.

Мы раскроем чужие тайны,
Видя море прекрасных грез.
Осознания хотим! Пониманья!
Счастья, радости, теплых слез.

2-ой участник группы:

Спят вершины снежные в темноте ночной,
Тишина безбрежная всем несет покой.
Стражи ночи грозные вновь передо мной,
Птицами могучими парят над головой.

3-ий участник группы:

Мы шли по намокшим камням,
Стремясь к перевалу попасть поскорей.
Спешили к далеким снегам,
К горам показавшимся нам.

Стояли каменные стены,
А мир заполнен тишиной.
И в страхе всякой перемены
Идем, держа внутри покой.

Данная работа не претендует на высокую художественность, а позволяет раскрыть субъективные механизмы внутреннего плана действия, более полно осознать уже имеющиеся стратегии и освоить новые. По результатам обобщения рефлексия относительно стратегий может выйти за рамки только субъектного опыта конкретной личности и стать инструментом развития художественного вкуса, а также инструментом анализа и создания художественных средств поэтического произведения.

Приведенные выше микростратегии, творчески встроенные в образовательный процесс, способны коренным образом повысить его эффективность и придать личностно-ориентированную направленность. Подобные примеры работы с микростратегиями, встроенными в контекст проведения конкретного учебного занятия и представленными более подробно, вы можете найти в конспектах уроков учителей, представленных в этой книге.

Итак, подводя итог рассмотренным проблемам, важно отметить, что слабо разработанным в структуре познавательной деятельности остается уровень стратегий и способностей. Именно стратегии и способности, с нашей точки зрения, обеспечивают на практике наибольшие различия индивидуальностей в обучении и личностную траекторию познания. Большая часть существующих технологий личностно-ориентированного образования остается внешней по отношению к структуре субъектного опыта, что приводит к необходимости разработки конкретных технологических инструментов, учитывающих познавательные стратегии и особенности семантики личности.

3.4. Результаты исследования индивидуальных познавательных предпочтений учащихся

К микротехнологическому уровню обучения мы относим технологии, определяющие педагогическую технику и особенности обучающего стиля учителя, в которых именно на технологическом уровне происходит согласование когнитивного стиля ребенка с обучающим стилем учителя. Последнее становится возможным благодаря учету индивидуальных познавательных предпочтений как личностных образований.

Данный уровень является первичным технологическим звеном обучения. Он согласует механизмы мышления ученика и технологии, связанные с презентацией информации в процессе организации учебной деятельности, которые реализует учитель.

Нам представляется, что первичной характеристикой познавательного стиля ученика, которая может быть напрямую перенесена в разрабатываемую учителем образовательную технологию, является сенсорное предпочтение ученика и развитые на их основе сенсорные стратегии.

Именно этому и было посвящено проведенное нами исследование на базе школы № 975, других школ микрорайона Братеево г. Москвы (1992–1995 гг.), а также на базе школы № 507 (1997–2002 гг.).

Мы исследовали опыт 500 учащихся 1, 5, 8, 10, 11 классов с целью получения сравнительных данных о развитии ведущих репрезентативных систем у школьников на разных возрастных этапах и установления их корреляции с успеваемостью. Выборка детей данных возрастов определена в соответствии с наиболее важными этапами становления личности ребёнка в школе в процессе развития и обучения. Она позво-

ляет обобщить и распространить полученные результаты на детей начальной, средней и старшей школы в целом.

Любая из трёх репрезентативных систем непосредственно связана с операциями получения, переработки, хранения и вывода информации. При этом то, с чего начинается ввод информации, будет определять дальнейшую последовательность «сенсорной записи» любого опыта. Можно сказать, что ведущая репрезентативная система является своего рода «фильтром» нашего восприятия. Следовательно, тот фильтр, через который пройдет больше битов информации в единицу времени, и обеспечит в конечном счете полноту и характер (визуальный, аудиальный, кинестетический) «сенсорной записи».

В связи с этим нами в процессе эксперимента были разработаны тестовые методики, которые позволяли получать и выводить информацию тремя различными способами: визуальным, аудиальным, кинестетическим.

Визуальный способ

Ученикам визуально (только глядя на карточку) предлагалось запомнить в течение 15 секунд ряд символов, состоящих из 15 знаков (букв и цифр).

Инструкция: запомнить данный ряд, как бы фотографируя его взглядом в полной тишине и расслабленной позе (без звуков и движений).

Проверка (вывод информации): показать в любой последовательности запомненные знаки в таблице (без звуков и лишних движений).

Аудиальный способ

Ученикам предлагалось аудиально (т. е. прослушать с закрытыми глазами и без движений) запомнить в течение 15 секунд ещё один ряд символов.

Инструкция: прислушиваться при запоминании к характеристикам голоса, сообщаемой информации. При этом партнеру необходимо произнести вслух ряд знаков, четко и внятно, один раз с интервалом в одну секунду.

Проверка: произнести вслух запомненные знаки в любой последовательности.

Кинестетический способ

Ученикам палочкой (можно пальцем, обратной стороной карандаша и т. д.) с интервалом в одну секунду на спине записывали очередной ряд из 15 символов.

Инструкция: предварительно необходимо потренироваться с произвольными знаками для увеличения эффективности понимания. При запоминании необходимо обращать внимание на тактильные ощущения (глубину, площадь, степень нажима и пр.), работать с закрытыми глазами и в тишине.

Проверка: записать на бумаге в любой последовательности все запомненные знаки.

При составлении знаковых рядов нельзя использовать знаки З, О, Ч, так как они имеют буквенно-цифровые аналоги, а также необходимо избегать аббревиатуры, типа: ПТУ, КГБ и пр.

Перед началом испытаний ученикам была дана инструкция, обеспечивающая получение более объективных результатов. При этом разъяснялось, что тесты направлены на исследование их индивидуального способа работы с информацией, а не на объем памяти, выявление развитости ума, интеллекта и пр. Каждому участнику выдавалось необходимое оборудование: карточки, бумага, ручки и пр.

По результатам тестов число правильно воспроизведенных знаков показывало преобладание одного из «фильтров» восприятия (ВАК).

Также нами были определены тестовые методики, связанные с лингвистическими паттернами:

1. Учащимся предлагалось устно завершить ряд незаконченных предложений, выраженных в какой-либо одной модальности (сенсорная «провокация»):

Я вижу шоколад и...

Я слушаю музыку и...

Я чувствую запах и...

2. Учащимся предлагалось письменно написать ассоциации к полимодальным словам:

- понимание;
- воспоминание;
- интересная;
- забавная;
- уметь.

3. В качестве теста были использованы короткие сочинения учащихся на тему, сформулированную ими самими.

В трех выше указанных тестах были выделены сенсорные предикаты и посчитано их соотношение на единицу текста.

Результаты перечисленных методик скоррелированы и сопоставлены с успеваемостью школьников.

Данные исследования показали: чем старше дети, тем большее количество из них имеют незначительную разницу по тестам между двумя из трёх систем. То есть такие учащиеся, у которых сенсорные предпочтения могут быть определены не только по одной ведущей системе.

Например, ученика можно определить как визуально-кинестетического, имея в виду, что эти системы близки по уровню развития. Но в данном случае всё же лидирует визуальная, а кинестетическая отстает. Такие данные подтверждают гипотезу, что развитие сенсорных систем происходит в дошкольном и школьном периоде развития личности. Среди старшеклассников наблюдается большой процент учеников, имеющих маленькое различие в объеме двух каналов

восприятия, в то время как у детей начальной школы этот «разброс» велик.

В обобщенном варианте полученные данные можно представить в виде круговых диаграмм. Они показывают тенденции развития репрезентативных систем у детей за время обучения в школе и позволяют выделить на каждой ступени обучения доминирующую, то есть наиболее часто встречающуюся систему репрезентации (см. рис. № 1).

В таблице более детально представлено соотношение детей с преобладанием одной или двух систем репрезентации в 1, 5, 8, 10, 11 классах (см. таблицу № 1).

Из таблицы видно, что младшие школьники в основном кинестетики (40%), наименее развитой у них является визуальная система (10%), также мало среди них и тех, у кого хорошо развиты две репрезентативные системы.

Большинство детей 5-х классов имеют одну хорошо развитую репрезентативную систему. Дети этого возраста, очевидно, перестраивают свои репрезентативные системы. Примерно $\frac{1}{3}$ пятиклассников является все ещё кинестетиками, но среди них есть уже и такие дети, у которых ведущая репрезентативная система — аудиальная (17%). При этом у 25% детей аудиальная система конкурирует с кинестетической и визуальной (по 12,5%). Визуальная система у них оказывается на последнем месте (12,5%). Таким образом, в 5-ом классе прослеживается переход от кинестетической ведущей репрезентативной системы к аудиальной и частично визуальной.

По результатам тестирования в 8-х классах видно, что среди учеников этой параллели уже реже встречаются те, у кого хорошо развита только одна модальность. И большим становится процент детей, у которых приблизительно одинаково развиты две модальности. Интересен тот факт, что среди этих учеников велико число детей с ведущей кинестетической репрезентатив-

ной системой. К 8-му классу все большее развитие получает визуальная модальность, среди конкурирующих систем она представлена у 45% учащихся. Число только аудиальных учеников снижается с 17% до 6%.

Рис. № 1.



КЛАСС	В%	А%	К%	В-А%	В-К%	А-К%
10-11	---	4	4	19	46	27
8	11	6	27	19	26	11
5	12,5	17	30	12,5	15,5	12,5
1	10	20	40	8	10	12

У 65% старшекласников визуальная репрезентативная система восприятия становится ведущей, при этом имеется высокий процент визуалов-кинестетиков (46%). Данные исследования показали, что опора в получении информации на какую-либо одну из репрезентативных систем у детей в этом возрасте не характерна. Примечательным является факт, что в 10-11-х классах не обнаружено ни одного ученика исключительно с ведущей визуальной системой. Таким образом, хорошо видно, что визуальная система восприятия прогрессирует в эволюции учащегося. При этом обращает внимание на себя тот факт, что около $\frac{1}{3}$ учеников достаточно сильно ориентированна на аудиальную и кинестетическую системы восприятия.

Выше нами были представлены усредненные результаты исследования по возрастам в целом. Необходимо заметить, что внутри параллели имеется некото-

рая флуктуация результатов. Так, в 5-ом «А» классе примерно половина детей — кинестетики, а в 5-ом «Г» их очень мало, зато больший процент составляют визуалы и аудиалы.

С одной стороны, этот факт может быть объяснен случайным подбором, а с другой — желанием администрации школы выделить детей по какому-либо одному признаку, например, успеваемости и влиянием ведущей репрезентативной системы учителя (для начальных классов).

Важно отметить, что среди детей, успевающих на «хорошо» и «отлично», в школьной эволюции увеличивается процент визуалов. Среди учеников средней школы и старшеклассников неуспевающими оказались многие кинестетики. Кроме того, после наблюдений за детьми различных классов, показавших по этим данным яркое предпочтение одной из репрезентативных систем, нами были проведены обобщения о некоторых навыках, привычках и поведении в виде «портретов» сенсорного типа. Они могут служить первым ориентиром для учителя в поведенческом «до-тестовом» узнавании этих сенсорных типов.

Таким образом, результаты исследования показывают, как меняется сенсорный формат обучения в начальной, средней и старшей школе. Информация о распределении визуалов, аудиалов и кинестетиков в конкретном классе необходима учителю для того, чтобы более тонко подстроить методы и приемы обучения. Разработанные нами тестовые методики и «портреты» сенсорных типов могут быть использованы для составления сенсорной карты-характеристики класса. Все это позволит по-новому подойти к моделированию учебного процесса, развитию личности, а также к анализу ошибок детей, выделяя их сенсорные стратегии.

Анализируя микротехнологический уровень личностно-ориентированной технологии образования, мы

изучали конкретные стратегии учащихся, используемые ими для проверки написания словарных слов. Для того чтобы написать словарное слово, вызывающее затруднение, включается определенная мыслительная стратегия, чаще всего используемая ребенком в подобных ситуациях. Слово, которое должно быть написано, определенным образом «возникает» в сознании, и, прежде чем написать это слово, ребенок проверяет с помощью стратегии его правильность. Данный процесс практически всегда протекает неосознанно, но, тем не менее, можно привести испытуемого к осознанию используемой им стратегии, активизировав его процесс рефлексии. Процедура экспериментального исследования включала следующие шаги:

- рефлексия с помощью вопросов по модели Т.О.Т.Е., рассмотренной выше;
- проверка стратегии в опыте написания слов.

Все эксперименты проводились с каждым испытуемым индивидуально, в одной и той же комнате и обстановке. Были изучены стратегии 150 старшеклассников и сделана репрезентативная выборка из 400 учащихся на основе успеваемости.

Для эксперимента были определены стимульные слова:

автобиография, агитация, администрация, артиллерийский, асимметрия, ассистент, бадминтонист, баррикада, бесконфликтный, библиография, бухгалтерский, велосипедист, веранда, ветеринар, виолончель, дезинформация, интеллигенция, корректировщик, оранжерея, пессимизм, преследователь, публицистический, симптоматично, терапевт, феноменальный, хрестоматия, цивилизация, экспериментальный, эмалированный.

Выбор словарных слов объяснялся тем, что для проверки правильности написания ученики не могли

применять правила, изученные в курсе русского языка, что давало возможность исследовать непосредственно сами стратегии учащихся, а не стратегии использования правил.

После наблюдения за опытом написания слов и получения предварительного результата, учащегося просили рассказать о стратегии так, как он думает о ней, используя вопросник выявления микростратегии. Затем ему предлагали идеи о внутренних образах, звуках и чувствах и просили сделать сознательную рефлекссию, после чего еще раз проверяли в опыте.

По результатам обобщения всех шагов составлялась графическая запись (на основе символов языка записи стратегий). Стратегия считалась верно выявленной, если в 4-х этапах написанное совпадало 3 раза. Каждая стадия процесса повторялась с 4–5 новыми словами. В начале построения эксперимента мы полагали, что учащиеся будут испытывать затруднения в осознании стратегии, однако опасения не оправдались. Многие учащиеся, напротив, быстро и развернуто комментировали то, как задействованы сенсорные репрезентативные системы. В ходе эксперимента было получено 46 различных стратегий, что отражено в приведенной нами таблице (см. таблицу № 2).

Таблица № 2.

Список выявленных микростратегий проверки словарных слов

Сводная таблица результатов эксперимента

УСЛОВНАЯ ГРУППА	№ П/П	СРЕДНИЙ БАЛЛ	Т. О. Т. Е.			
I	1	5.0	Вп	А	Вп/Вк	А
	2	5.0	Вп	А	Вп/Вк	А
	3	4.9	А	Вп	Вп/Вк	А
	4	4.8	А	Вк	Вп/Вк	А

<i>УСЛОВНАЯ ГРУППА</i>	<i>№ П/П</i>	<i>СРЕДНИЙ БАЛЛ</i>	<i>Т. О. Т. Е.</i>			
	5	4.6	А	Ад	Вп/Вк	А
II	6	4.4	Вп	Ад	Вп/Ад	А
	7	4.4	А	Вк	Вп/Ад	А
	8	4.3	Вп	Ад	Вп/Вк	Ад
	9	4.3	Вп	Ад	Вп/Ад	А
	10	4.3	А	Ад	Вп/Ад	А
	11	4.2	Вп	А	Вп/Ад	А
	12	4.1	Вп	А	Вк/Ад	А
	13	4.1	Вп	Ад	А/Ад	А
	14	4.0	Вк	А	Вк/А	А/Ад
	15	3.9	А	Вк	А/Ад	А
	16	3.8	Ад	А	А/Ад	А
	17	3.6	Ад	Вп	А/Ад	Вк
III	18	3.4	А	Вп	Вп/Ад	А
	19	3.4	К	Вк	Ад/Вк	А
	20	3.4	Вк	К	Ад/К	Вп
	21	3.3	Вк	Ад	Вп/Ад	К
	22	3.3	Вк	Ад	Ад/Вп	А
	23	3.3	Вк	Вп	К/Вп	А
	24	3.3	К	А	А/Ад	Вп
	25	3.2	Вк	Ад	Ад/Вп	Ад
	26	3.2	Ад	А	Вк/А	А
	27	3.2	А	К	К/Вк	А
	28	3.1	К	А	А/Ад	Вп
	29	3.1	Ад	Вп	К/Ад	Вп
	30	3.0	А	Ад	Ад/К	А
	31	2.9	А	Вп	А/Ад	К
	32	2.9	А	Вп	К/Ад	А
	33	2.8	А	Вп	А/К	Ад
	34	2.8	Ад	А	К/А	А
	35	2.7	А	К	А/Ад	А
	36	2.7	Вп	Вк	А/Ад	А
	37	2.7	А	Вк	А/Ад	К
	38	2.6	А	Вк	Ад/А	А
	39	2.6	Вп	Вк	К/Вп	Ад
	40	2.6	А	Ад	К/Ад	А
	41	2.5	А	Ад	Ад/К	Ад

УСЛОВНАЯ ГРУППА	№ П/П	СРЕДНИЙ БАЛЛ	Т. О. Т. Е.			
IV	42	2.4	Ад	Вп	Ад/К	А
	43	2.3	А	А	Вп/Ад	А
	44	2.3	Ад	А	К/Ад	К
	45	2.1	А	А	Ад/А	А
	46	2.0	А	К	К/Ад	А
	47	1.9	А	А	К/Ад	Ад
	48	1.8	А	К	К/Ад	А
	49	1.8	А	К	Ад/К	А
	50	1.7	А	А	К/Ад	А
	Для учащихся, продемонстрировавших более чем одну стратегию, приведена наиболее часто используемая.					

Несовпадение числа стратегий с общим количеством испытуемых объясняется тем, что, с одной стороны, в ходе эксперимента демонстрировали не одну, а две стратегии, а с другой стороны, многие стратегии повторялись у разных испытуемых.

Сопоставление полученных данных с успеваемостью школьников в обобщенном варианте представлено в таблице № 3.

Таблица № 3.

оценки	Т	О	Т	Е
<i>отлично</i>	Вп	А	Вп/Вк	А
<i>хорошо</i>	Вп	Ад	Вп/Ад	А
<i>удовлетворительно</i>	К	А	Ад/А	Вп
<i>неудовлетворительно</i>	А	К	К/Ад	А

Анализируя структуру приведенных выше стратегий, легко заметить, что у самых успешных учащихся они более визуальны, в стратегиях школьников, успевающих на «хорошо», конкурируют визуальная и аудиальная модальности, в стратегиях учеников, успевающих на «удовлетворительно» и «неудовлетвори-

тельно», начинает преобладать кинестетическая система.

Таким образом, данное исследование соотносится с результатами изучения развития репрезентативных систем учащихся. На основе полученных результатов нами была разработана микротехнология обучения словарным словам на уроках русского языка и развития речи (см. раздел «Личностно-ориентированная концепция и технология обучения русскому языку»).

Данная микротехнология была использована в пяти экспериментальных классах (5 «А», 6 «А», 7 «А», 8 «А», 9 «А») в сравнении с пятью контрольными (5 «Б», 6 «Б», 7 «Б», 8 «Б», 9 «Б») школы № 975 г. Москвы. По итогам четверти был составлен диктант из 70 слов.

В экспериментальных классах справились с диктантом на «хорошо» и «отлично» 82,4% учащихся; на «удовлетворительно» — 17,6%, на «неудовлетворительно» — нет.

В контрольных классах справились с диктантом на «хорошо» и «отлично» 49,6%; на «удовлетворительно» — 29%, на «неудовлетворительно» — 21,4%.

В целом работа показывает, что знание учителем стратегий мышления учащихся и конструирование на их основе образовательных микротехнологий является важной организационно-педагогической основой повышения личностного компонента образования и эффективности образовательного процесса.

В данной части работы мы рассмотрели лишь те наши исследования, которые служат первичной основой в разрабатываемой нами личностно-ориентированной образовательной технологии.

Целый ряд других проведенных исследований мы сочли уместным изложить по ходу рассмотрения ключевых разделов этой книги.

Глава 4. Моделирование личностно-ориентированной образовательной технологии

4.1. Технология организации личностно-ориентированного урока

Модель Т.О.Т.Е. может быть применена не только в рассмотрении механизмов внутреннего плана действий в процессе познавательной деятельности, но и для построения макротехнологического уровня реализации разрабатываемой нами образовательной технологии. Со времен Яна Амоса Коменского урок был и остается центральным звеном образовательного процесса. Поэтому нам представляется важным показать то, как выглядит технология организации личностно-ориентированного урока, учитывая все рассмотренные нами выше необходимые требования.

Поскольку педагогический процесс прежде всего строится на деятельности его субъектов, а использование модели Т.О.Т.Е. позволяет выявить структуру деятельности, то, следовательно, можно применить модель Т.О.Т.Е. для макротехнологического уровня построения образовательной технологии.

Эта модель способна обеспечить согласование познавательных стратегий ребенка с технологическим уровнем работы учителя.

Используя чрезвычайно важную методологическую идею А. С. Макаренко, который считал, что ни одно педагогическое воздействие не может быть осу-

ществлено в отрыве от целого комплекса влияний, мы пытаемся выстроить в определенную систему педагогические требования и приемы, которые уже были успешно реализованы в личностно-ориентированных технологиях ранее, в сочетании с требованиями и приемами, разработанными нами.

Именно так мы пытаемся определить собственный взгляд на содержание личностно-ориентированной технологии.

Для макротехнологического уровня модель **Т.О.Т.Е.** может быть определена следующим образом:

Т₁ — Начало организации урока. Целеполагание. Использование (явно или неявно) сравнения текущего состояния с планируемыми целями.

О — Реализация основных этапов урока.

Т₂ — Организация рефлексии и обратной связи, коррекция промежуточных результатов.

Е — Завершение урока, подведение итогов.

Теперь рассмотрим технологию личностно-ориентированного урока в общих чертах.

Универсальный личностно-ориентированный **Т.О.Т.Е.**
урока (технология конструирования и
реализации урока)

— **Т₁** — **организационное начало, постановка цели.**

Определение места данного урока в последующей системе уроков. Обязательное использование всех логических уровней для мотивации, изучение личностных предпочтений, содержательных и процессуальных предпочтений по отношению к уроку, личных ожиданий и целей (включая учителя). Четкое определение результатов на сенсорном уровне (каждый может представить, сформулировать и прочувствовать

результат), на уровне ЗУН, а также на уровне развития способностей и стратегий. Выявление конкретного контекста применения знаний.

— О — реализация основных этапов урока в определенной последовательности (оптимальная стратегия учения и преподавания).

Обеспечение баланса между самостоятельным поиском учащихся, познанием в процессе учебной деятельности и презентацией новых знаний учителем. При этом важно, чтобы учитель максимально использовал разнообразные способы презентации нового материала (визуально-наглядные, аудиально-словесные, чувственно-практические), создавая равновесие дедуктивного, индуктивного и традиционного способов организации последовательности дидактических единиц и определяя наиболее подходящее место для эвристических приемов, по возможности обеспечивая выбор содержания и форм различных видов деятельности на уроке. Организация обучения на основе эффективных познавательных стратегий.

— Т₂ — проверка. Как достигаются цели? Работа учителя с обратной связью от учащихся.

Кроме традиционных контрольных и проверочных работ, которые уже хорошо разработаны для оценки ЗУН, необходима обязательная организация индивидуальной и групповой рефлексии относительно достижения личностных и собственно учебных целей (в том числе и учителем) в форме диалога, полилога, письменной обратной связи, а также проверка «встроенности» когнитивных фильтров. Организация качественной системы обратной связи в виде анализа профиля уже развитых учебных навыков и умений (наподобие корректурных проб) как самими учащимися, так и педагогом. Выявление личностных стратегий, которым следовали учащиеся в процессе различных

видов познавательной деятельности, их анализ и обсуждение для обмена стратегиями.

— Е — подведение итогов, подстройка к будущему использованию знаний.

Обобщение всех полученных результатов, организация обзора пройденных знаний и определение дальнейшего «маршрута следования». Рассмотрение вопросов применения знаний в различных контекстах: для последующего обучения в данной области знаний, других областях, реализации более далеких личностных и профессиональных перспектив. Использование учителем позитивных оценок (вербальных и невербальных) в виде похвалы, одобрения, вручения переходящего «кубка знаний» или грамот и т. п.

Ранжирование системы отметок (на оцениваемые качественные стороны: освоение нового способа и стратегии, творческое использование учебного материала, собственное открытие знаний; и на количественные — объемные показатели, особенно дельта между начальным уровнем и данным). Выставление отметок.

Рассмотренный универсальный Т.О.Т.Е. служит в нашей модели ориентиром для конструирования личностно-ориентированных уроков. Внутренний дизайн Т.О.Т.Е. урока может быть различным, что соответствует принятой традиционной классификации уроков по различным типам.

В случае если учитель планирует урок-закрепление, то, соответственно, некоторые этапы Т.О.Т.Е. будут организованы в сжатой форме или могут отсутствовать вообще.

На основе данного Т.О.Т.Е. нами был разработан вопросник для организации микроисследования реализации личностно-ориентированного подхода в практике работы общеобразовательной школы.

Вопросник для интервьюирования учителей:

- Как Вы понимаете, что такое личностно-ориентированный урок? _____

- Какие структурно-смысловые части Вы могли бы выделить в вашем уроке? _____

- Как Вы мотивируете учащихся? Приведите примеры. Сколько различных видов мотивации Вы знаете? _____

- Что для Вас является критерием в определении последовательности структурных элементов урока/ дидактических блоков? _____

- Перечислите, какие разнообразные формы и способы презентации учебного материала Вы используете? _____

- Перечислите, какой выбор Вы предоставляете учащимся в процессе вашего урока? (Например, дополнительное задание, рабочее место в классе и т. д.)? _____

-
-
- Чаще Вы используете подход:
 - от частного к общему;
 - от общего к частному? Почему? _____
-
-

- Интересуетесь ли Вы тем, каким образом ученик выполнял упражнение/задание? Если да, то опишите, как Вы это делаете? _____
-
-
-
-
-

- Как Вы узнаете, что достигли планируемых результатов урока? _____
-
-
-
-

- Какие формы самоанализа Вы используете с учащимися? _____
-
-

- Как Вы оцениваете продвижение учащихся, их личностный и учебный рост? _____
-
-

- Каким образом Вы завершаете урок? Подробно опишите, что вы обычно делаете в заключение урока? _____
-
-
-

На начальном этапе организации нашего исследования и опытно-экспериментальной работы в школах № 507 и № 975 Южного учебного округа Москвы (в рамках городской экспериментальной площадки по проблемам личностно-ориентированного образования) было проинтервьюировано 120 учителей, и полученные результаты соотнесены с наблюдениями о формировании педагогами познавательной деятельности учащихся. В частности, было посещено с целью наблюдения 214 уроков в течение 2-х лет. По итогам исследования получены следующие результаты:

- смогли определить личностно-ориентированный урок 40% учителей, из них 50% учителей понимают его как индивидуальную работу с учащимися, а оставшиеся 50% — как влияние на творческое и интеллектуальное развитие личности;
- действительно мотивируют учащихся 34% учителей, из них:
 - хорошими отметками и успешным выполнением контрольных работ — 50%,
 - пониманием учебного материала — 20%,
 - применением в жизни и профессии — 30%;
- структурные элементы урока смогли выделить 70% учителей; практически все перечислили традиционные этапы урока (изучение нового материала, закрепление знаний, обобщение);
- сознательно задумываются о последовательности дидактических единиц 42% педагогов, из них в качестве критериев приводят ссылки на имеющийся опыт — 30%, трудность учебного материала — 20%, имеющееся учебное пособие — 50%;
- индуктивный подход используют 38% педагогов, дедуктивный — 22%, значительная часть учителей — 40% — не задумывается об этом;
- 96% учителей смогли назвать традиционные формы обучения (лекции, беседы, доклады, ре-

фераты и т. д.), а деловые игры, мозговые штурмы, проекты — 26%; объем продуктивных форм обучения от общего числа уроков составляет 30%;

- анализ познавательной деятельности (КАК выполняют упражнения учащиеся, КАК пишут сочинения, проверяют грамотность диктанта, применяют правила и т. п.) практически отсутствует, при этом учителя ссылаются на нехватку времени и умения;
- достижение результатов урока педагоги проверяют с помощью коротких самостоятельных работ, бесед относительно того, чему научились дети (ЗУН), контрольных мероприятий по результатам темы — 74% учителей;
- среди форм самоанализа присутствует только беседа относительно поведения и ЗУН — 32%;
- учебный рост учителя связывают с результатами усвоения знаний в виде хорошей успеваемости — 84%, участие в олимпиадах и желание выполнять дополнительные задания повышенной сложности — 22%; личностный рост связывается с участием в творческих делах класса — 34%, улучшением отношений с одноклассниками — 14%, улучшением поведения в классе — 42%; затруднились ответить 10% учителей;
- завершают уроки выставлением отметок и записью домашнего задания 90% педагогов, при этом только 30% из них объясняют содержание и смысл домашнего задания.

Проведенный нами анализ (как видно из вышеизложенных результатов) показывает, что личностно-ориентированный подход к формированию познавательной деятельности учащихся использует очень незначительная часть педагогов, в большей степени

фрагментарно. Что, по нашему мнению, соотносится с выводами первой главы относительно внешней заданности современных педагогических технологий. А это приводит к соответствующим стереотипам учителей и задает форму педагогической рефлексии результатов и процесса обучения. Особенно важно отметить отсутствие рефлексии относительно процесса формирования познавательной деятельности. Педагоги владеют узким спектром мотивации, практически не применяют способы анализа учебного профиля класса, не знают и не используют личностные предпочтения в обучении, не затрагивают познавательные стратегии и, таким образом, не учитывают структуру субъектного опыта.

Также слабо обеспечивается личностный выбор учащимися «маршрута познания», видов познавательной деятельности на уроке и её форм. Даже тот выбор, который реализуется, больше касается традиционных форм обучения.

В целом, обучение, несмотря на обилие уже известных и хорошо зарекомендовавших себя технологий, новых учебных программ и учебных пособий, больше носит репродуктивный характер, чем продуктивный.

Все это говорит о необходимости дополнительных разработок в области создания более «тонких» инструментов изучения и использования субъектного опыта ребенка в личностно-ориентированных образовательных технологиях и построения собственной модели личностно-ориентированной школы.

4.2. Приемы использования субъектного опыта учащихся

Одним из наиболее важных аспектов эффективного формирования познавательной деятельности уча-

щихся является учет их семантики в процессе познания, что одновременно является наиболее существенной чертой личностно-ориентированных подходов к обучению. Как мы уже указывали, именно этот аспект наименее разработан и менее представлен в практике современного образования.

В процессе опытно-экспериментальной работы в рамках городской экспериментальной площадки по разработке модели личностно-ориентированного образования мы апробировали ряд способов учета личностной семантики школьников. К ним мы относим:

1. Использование семантических образов.
2. Использование семантических когнитивных карт.
3. Использование семантических обучающих метафор и семантических обучающих сказок.

В связи с тем, что визуальная сенсорная система является наиболее скоростной в обработке информации, мы рассмотрели именно ее возможности для построения практических способов учета семантики в познании школьников.

Общеизвестно, что внутренний образ обладает особыми возможностями для кодирования/декодирования информации. Именно образы используются в системе Шаталова в виде опорных конспектов, у Мыскина — в виде системы пиктограмм и т. д.

В выше указанных педагогических технологиях чаще используются визуальные способы кодирования учебной информации в качестве мнемотехнических приемов, что само по себе, безусловно, является шагом вперед по сравнению с аудиально-словесной формой презентации предметного содержания. Но с точки зрения понимания сущности личностно-ориентированного образования они все же являются внешне заданными образцами-результатами познавательной деятельности учителя, нежели самих школьников. В та-

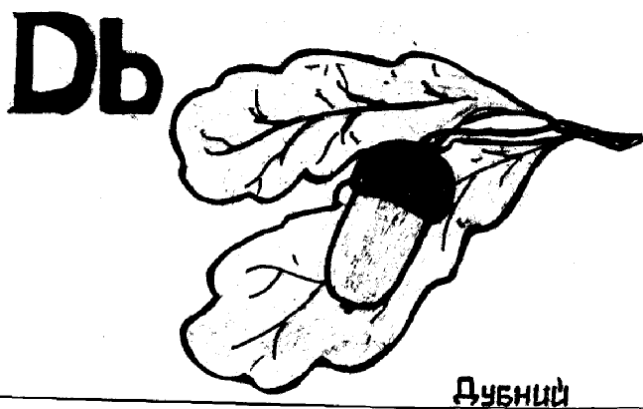
кой ситуации, с нашей точки зрения, происходит навязывание учителем собственной семантики в процессе формирования познавательной деятельности учащихся, что, безусловно, сужает возможности самостоятельного детского познания и ограничивает школьников в способах познания, так как со временем они закрепляются и становятся стереотипами.

Поэтому по результатам анализа сильных и слабых сторон известных методик и на основе собственного понимания сущности познавательной деятельности в рамках личностно-ориентированной модели нами были определены ***требования к работе с семантическим образом:***

- образ должен быть создан ребенком самостоятельно, имея на начальном этапе образцы других школьников или учителей в качестве примеров;
- образ должен быть как можно более тесно связан с предметным содержанием;
- образ должен однозначно отражать запоминание наиболее сложных фрагментов предметного содержания;
- образ должен иметь особый личностный смысл: по возможности связываться с индивидуальными переживаниями, эмоциями, событиями, нетрадиционным пониманием конкретного содержания;
- образ должен быть простым для его исполнения, красочным и вызывать положительные эмоции;
- образ должен довольно просто воспроизводиться, а для этого он должен быть исполнен как можно в более специфической (редко встречающейся) форме.

Ниже приведен семантический образ, который создан одним из учеников на уроке химии (рис. № 1).

Рис. № 1.



Далее приведены образцы детского творчества по созданию собственных семантических образов для запоминания словарных слов (см. рис. № 2).

Рис. № 2.



ПАЛАТКА
ШАТЁР

КОСМОС

ШОССЕ

КОНФЕТА

КОРЗИНА

Как видно из представленных примеров, дети отобразили словарные слова в тех образах, которые они лично представляют в соответствии с приведенными выше требованиями.

Использование системы запоминания словарных слов через собственные семантические образы было апробировано нами в 4–7 классах школы № 507 г. Москвы.

По результатам апробации этого способа можно судить о его эффективности.

Так, спустя полгода после предварительной работы с семантическими образами, нами было проведено

24 коротких диктанта, которые составлялись из 15–30 слов и проводились по мере того, как учащиеся успевали создавать собственные семантические образы.

В начале экспериментальной работы были предложены начальные проверочные диктанты, включающие в себя те словарные слова, написание которых ученики изучили до работы с семантическими образами. До использования этого способа количество учащихся, которые делали ошибки в написании словарных слов, было достаточно велико: от 64% в 4-х классах до 78% в 6-х классах.

Результаты использования методики создания семантических образов словарных слов приведены в таблице № 1.

Таблица № 1.

Динамика изменения количества допущенных ошибок в написании словарных диктантов в 4–7 классах

	Кол-во слов	Кол-во диктантов	Результаты до использования семантических образов	Результаты после использования семантических образов	Итоговые различия
4 класс	15	4	64%	12%	52%
5 класс	18	6	76%	14%	62%
6 класс	20	6	78%	11%	67%
7 класс	30	8	76%	12%	64%

Как видно из приведенной таблицы, количество учащихся, допускаявших ошибки в словарных словах, по результатам проверки остаточных знаний через полгода после обучения снизилось практически вдвое, что свидетельствует о высокой эффективности применяемого личностно-ориентированного способа формирования познавательной деятельности. Остаточные

знания учащихся указывают на высокую прочность их усвоения.

Кроме того, по результатам наблюдений за тем, какие образы легче всего удерживаются детьми в памяти и практически не забываются по прошествии большого периода времени, нами были сформулированы требования к семантическим образам словарных слов, которые могут быть универсальными. В приведенных нами примерах представлены именно такие образы.

Требования к универсальным образам словарных слов:

- семантический образ должен быть связан именно с лексическим значением данного слова;
- в семантическом образе слова трудность написания должна быть вписана в буквенное маркирование (например, как со словами *палатка*, *шатер*, *крыжовник*, *корзина*) так, чтобы ребенок мог легко и однозначно вспомнить визуальное кодирование;
- семантический образ должен быть редким, чтобы обеспечить избирательность запоминания; уникальность употребления картинки-образа может достигаться цветовым кодированием или изображением детали, подчеркивающей особое эмоциональное настроение (например, для написания слова *корова* может использоваться образ веселой коровы, у которой смешные очки в виде —OpO—).

В настоящий момент на основе этих требований нами совместно с детьми создаются школьные словари с картинками словарных слов.

Семантические рисунки являются одним из наиболее эффективных методов работы с субъектным опытом школьников. Создание словарей может ис-

пользоваться в работе над любыми теоретическими и практическими темами из курса русского языка и литературы. Например, изучая текстоведение, ученик такие типы текстов, как описание, повествование и рассуждение, изображает на рисунке в виде трех могучих ветвей дуба. Другой ученик, рассказывая о стилях речи, создает ментальную картинку в виде человеческой руки: большой палец в сторону — разговорный стиль; остальные пальцы — книжные стили — располагаются рядышком: художественный, публицистический, научный и самый дальний, мизинец, — официально-деловой. Такой семантический рисунок отражает и логику, и личное восприятие учащегося.

Во время словарно-орфографической работы на уроке (а словарные слова можно давать тематическими блоками: квартира, музей, театр, цирк, осень, океан и т. п.) детям предлагается игра в ассоциации. Они занимаются внутренней визуализацией, обсуждают и решают, какая из внутренних картинок способна стать символом их «тематических» ассоциаций (океан — рыба-кит, цирк — жизнерадостный клоун, зима — мороз и т. п.).

Каждый учащийся рисует в тетради свою собственную картинку, раскрашивая ее любимыми цветами. В зависимости от типа урока, времени, отведенного на словарную работу, данный процесс может упрощаться: без игры в ассоциации ребятам предлагается заготовленная на доске картинка со словарными словами и работа начинается сразу с придумывания внутренних образов.

Применение учениками в тетрадях фломастеров или цветных ручек, как известно, улучшает работу памяти, а использование рисунков ведет к ликвидации разрыва между словом и образом, что не только увеличивает продуктивность запоминания, но и облегчает восприятие предметного содержания, повышает эффективность процесса мышления, и, конечно же,

познавательная деятельность начинает носить творческий и субъектно-личностный характер.

После некоторой практики учащиеся включаются в процесс творческого создания семантических образов, и у них возникает желание, а затем и потребность, выразить себя на более сложном уровне, не просто рисуя букву-орфограмму или целое словарное слово, а, например, иллюстрируя какую-либо авторскую мысль, заинтересовавшую в процессе чтения художественного произведения.

Так, в тетрадах по литературе появляются сначала цветные схемы (всевозможные кружочки и квадратики, окруженные и соединенные стрелочками), а затем картинки-символы, показывающие, как ребенок понял текст, воспринял его, и насколько близок ассоциативный символ, созданный учеником, художественному миру писателя.

Для формирования читательских умений, развивающих образное мышление, в процессе подготовки творческих работ учащиеся получают различные задания:

- графически показать основные сюжетные линии произведения и их элементы или взаимосвязь содержательных компонентов композиции (портрета, пейзажа, внесюжетных элементов, художественной детали и т. п.);

- найти в тексте художественную деталь-символ и ассоциативной картинкой объяснить ее участие в эпизоде (произведении) или создать визуальный образ, включающий в себя художественную деталь текста, объясняющую основную мысль эпизода (идею произведения);

- через визуальный образ выразить тему, проблему, идею произведения и т. п. Итогом такого творческого процесса, как правило, является не просто картинка-иллюстрация, а ассоциативный рисунок, сопровождаемый выдержками из текста и коммента-

риями автора работы (или только цитаты, или собственное высказывание).

Следующим способом учета семантики личности в обучении является методика создания **семантических когнитивных карт**.

Нами были разработаны, апробированы и затем осмыслены **требования к созданию семантических когнитивных карт**:

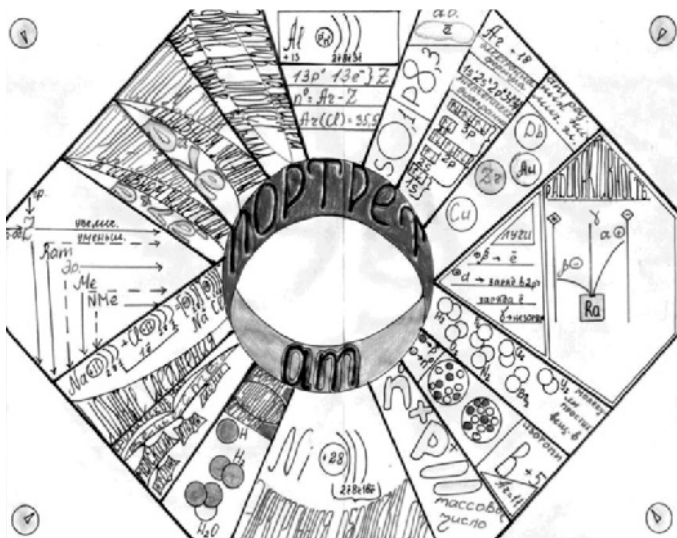
- карта должна представлять собой целостный образ, который объединяет в себе кодирование объемного содержания информации;
- желательно, чтобы объединяющий образ имел не только личностный (эмоциональный, содержательный, логический) смысл, но и общий целостный смысл;
- внутри объединяющей картинки могут быть использованы ключевые слова, а также более мелкие семантические образы;
- в случае если информация является в значительной степени разнородной по своему содержанию, то целостные смысловые фрагменты кодируются отдельными цветами;
- разнородная информация кодируется отдельным образом или линией, под которой подписывается принцип классификации;
- все использованные коды должны иметь индивидуальный смысл для учащегося;
- количество автономных блоков не должно превышать 7 ± 2 битов (число Миллера).

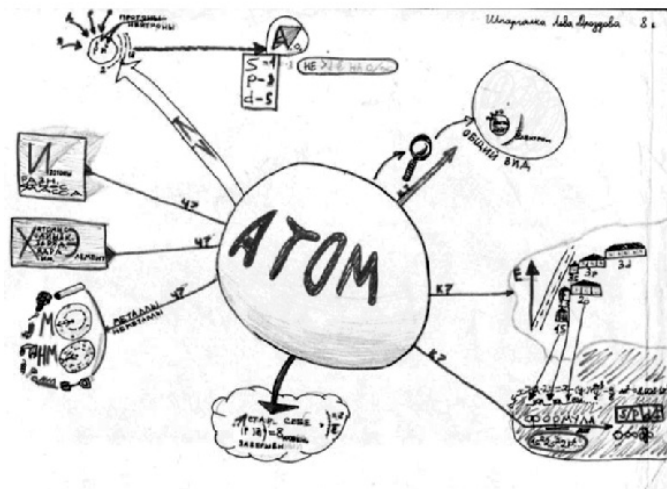
Варианты таких семантических когнитивных карт, созданных детьми (например, на уроках химии), приведены ниже (рис. № 3).

Подобные семантические когнитивные карты позволяют ученикам создать собственную когнитивную модель предметного содержания в совокупности с идеями и приемами мнемотехники, представляя собой

Семантические когнитивные карты являются когнитивной схемой и, кроме учебной функции работы с содержанием, могут быть использованы также в качестве способа передачи мышления отдельного учащегося, так как при организации соответствующей рефлексии ученики могут задуматься над тем, какой конкретно способ кодирования информации они использовали, какой личностный смысл отображали и почему.

Рис. № 3.





Как показывает наша опытно-экспериментальная работа, именно при помощи обучающей метафоры в полной мере удастся обеспечить:

- сенсорно-моторную презентацию предметного содержания при помощи чувств;
- символьную — в правом полушарии создается образно-чувственная модель объекта (в концепции латерализации мозга);
- логическую — в левом полушарии создается логическая модель объекта;
- лингвистическую — происходит осознание информации и название объекта в момент узнавания.

При этом метафора может служить инструментом научного поиска, дав толчок мысленной деятельности.

Активное использование семантических метафор на уроках геометрии практикует учитель-исследователь московской школы № 507 Н. С. Зиненко. Не секрет, что у многих учащихся изучение геометрии вызывает большие трудности. Одна из причин кроется в плохо развитом умении вычленять часть из целого. Например, при решении задач по теореме «Признаки равен-

ства треугольников» надо «увидеть» вертикальные углы. При этом ученик может знать определение вертикальных углов и видеть их на рисунке, но найти их в треугольниках не может. Чтобы облегчить учащимся процесс усвоения новых геометрических понятий, мы используем метафоры, предлагая детям применять вариант-образец, а затем создать свой собственный.

Так, например, в курсе геометрии 7-го класса учащиеся сначала знакомятся с понятием развернутого угла. Очень эффективно в качестве метафоры привести веер и с его помощью показать острый, тупой и развернутый углы в процессе его разворачивания. Метафора: развернутый веер — развернутый угол.

Затем изучается понятие вертикальных углов. Дав определение нового понятия, полезно спросить учащихся, на что похож рисунок. Как правило, дети отвечают, что рисунок похож на бантик или бабочку. Так по ходу обучения создается «банк семантических метафор», которые придумывают сами учащиеся. В дальнейшем, если возникает затруднение с нахождением вертикальных углов, достаточно задать тот же вопрос, чтобы получить ответ (например, «бантик») и предложить найти этот «бантик» на рисунке. И после этого школьникам не представляет никакой трудности найти данные углы.

Приведем еще несколько примеров семантических метафор, предложенных детьми в процессе познавательной деятельности. Например, накрест лежащие углы напоминают ученикам знак «Зорро», построение биссектрисы угла — рыбку. Знак «объединения множеств» напомнил учащимся мешок, в который все складывают. Знак объединения в теореме множеств, по их мнению, соответствует знаку сложения в арифметике. Знак «пересечения множеств» часто связывается учащимися с подковой.

Один ученик предложил для правила сложения векторов («правило параллелограмма») пучок стрел, а

для кубической параболы — змейку. При этом ученик сделал комментарий, что «³» очень похожа на букву «з». Поэтому легко запомнить, что функции $y=x^3$ соответствует график, похожий на змею.

В приведенных выше примерах метафора играет двойную роль: с одной стороны, она является средством познания, а с другой — средством запоминания. При этом очень важно, чтобы сами дети предлагали метафоры и найденный образ-символ, который обязательно должен быть ярким и кратким (одно слово).

Метафору можно использовать и как средство направленной трансляции знаний. Таким образом, метафора будет выполнять уже три функции (вместе с перечисленными выше). В этом случае редко удастся ограничиться одним словом, чаще объяснение ведется на метафорическом языке.

Некоторые семантические метафоры, как в случае с семантическими образами, могут быть универсальными и использоваться для профилактики ошибок. Например, рассмотрим тему 6-го класса «Приведение подобных слагаемых».

Допустим, надо упростить выражение: $b+2a+3b+a$. Переменную назовем лампой, a — апельсином. Лампы можно складывать с лампами, а апельсины с апельсинами. Но, как известно, нельзя сложить лампы с апельсинами — если это сделать в метафорическом примере, то получаются лампельсины.

Этот термин придумал В. Левшин (автор книги «Три дня в Карликании»), и данная метафора является, по нашему мнению, прекрасным способом, предупреждающим ошибки.

Распространяя идею создания семантических метафор в более широком контексте применения, мы предлагаем детям создавать свои собственные *обучающие сказки*, в которых правила, используемые в грамматике русского и английского языков, в теоремах по геометрии и т. п. связываются детьми с помо-

щью собственных ассоциаций и на основе принципов, представленных выше для семантических образов. В контексте истории, как показывает наша опытно-экспериментальная работа, происходит целостное восприятие причинно-следственных связей, которые могут вызывать дидактическую сложность для учащихся или нередко требуют механического запоминания, как и многие правила русского языка.

Как мы уже указывали, существенный признак семантических образов, семантических когнитивных карт, семантических метафор и семантических обучающих сказок заключается в том, что авторство в их создании принадлежит учащимся. Именно поэтому детям легко понятен смысл предметного содержания, который достаточно просто воспроизводим в нужном контексте познавательной деятельности.

Отдельным способом изучения и учета субъектного опыта учащихся в процессе познавательной деятельности является учет их познавательных стратегий.

Использование языка записи стратегий учащихся является одним из самых значительных инструментов в разработанных нами личностно-ориентированных подходах к формированию познавательной деятельности, так как именно он позволяет осуществлять обмен способами познания среди учащихся, что, по нашему мнению, приводит к расширению их познавательных возможностей и обогащению когнитивных моделей. Таким образом, в целом работа со стратегиями помогает перевести познавательную деятельность учащихся на метаяровень.

Мы рекомендуем учителям при работе со стратегиями использовать разработанный нами вопросник, который уже обсуждался выше.

Так, например, для осознания учащимися их субъектного опыта в процессе написания школьных сочинений мы предлагаем старшеклассникам расска-

зять о собственной стратегии написания сочинения, отвечая друг другу на вопросы Т.О.Т.Е. В этом случае учителю необходимо обобщить основные этапы, сделать графическую запись представленных стратегий и после общего обсуждения предложить учащимся написать сочинение, используя выявленные нетрадиционные стратегии.

Ниже приведен пример графической записи стратегии одного из наиболее успешных учеников:

$$B_i^k \rightarrow B_i^k 1 \rightarrow B_i^k 2 \rightarrow B_i^k 3 \rightarrow B_i^k n \rightarrow \textcircled{2} \rightarrow B_i^k/k \rightarrow \textcircled{3} \rightarrow$$

основной сюжет

$$A_{де}/B_i^k \rightarrow A_{ди}^k 1 \rightarrow A_{ди}^k 2 \rightarrow A_{ди}^k 3 \rightarrow A_{ди}^k n \rightarrow A_{де}.$$

Здесь представлены следующие этапы создания сочинения 10-классника:

- учащийся создает общую внутреннюю картинку, т. е. то, что собирается описывать;
- затем ученик конструирует главные части сюжета (по его словам, это похоже на пленку кинофильма) и создает основные слайды;
- после этого он пытается посмотреть на сформулированный сюжет глазами читателя (учителя, друзей, знакомых, ценящих литературу и т. п.);
- далее он критически проверяет собственный сюжет сочинения;
- если на предыдущей фазе получен позитивный, чувственный, эмоциональный отклик, то учащийся как бы «отстраняется» от текста (видит его со стороны) и записывает короткие тезисы;
- после этого, глядя на план, он придумывает ключевые эпитеты, метафоры, выразительные фразы к каждой части сюжета (в его семантике — «изюминки» сочинения);
- и, наконец, начинает поэтапно писать, следуя каждой придуманной им части в тезисах (в процессе написания дополнительно используется стратегия

предыдущей фазы) и продолжая конструировать описание.

Показательно, что при обсуждении данной стратегии для школьников наиболее интересными фазами оказались: просмотр, придуманный от имени читателя, и осознанное конструирование эпитетов и метафор. В заключении общей дискуссии многим ученикам захотелось внедрить эти этапы в собственную стратегию. После того как весь класс использовал на практике работу со стратегиями, был проведен еще один анализ. По собственному мнению учащихся, новая стратегия оказалась для них более эффективной. В предложенной нами анонимной анкете 100% учащихся считают, что данный способ анализа их литературного творчества существенно изменил способ работы над созданием художественного текста, а 85% написали, что он стал для них своеобразным «прорывом» в литературных способностях (по выражению одного из учеников). Для 65% учащихся такая работа в классе изменила их представление о предмете, помогла его полюбить.

Анализ практических результатов убеждает нас в эффективности данного способа, необходимости исследования и учета стратегий учащихся.

Именно в комплексе все указанные выше способы учета семантики личности в процессе формирования познавательной деятельности позволяют, как показано в данной части нашего исследования, в значительной мере задействовать субъектный опыт школьников.

Тому, как используются разработанные нами способы в целостной системе формирования познавательной деятельности учащихся в рамках личностно-ориентированного подхода, посвящены главы, описывающие сконструированные нами личностно-ориентированные образовательные технологии и иллюстрирующие их конспекты уроков.

4.3. Концепция и технология обучения русскому языку

Большинство существующих программ по русскому языку и реализуемые в данной области технологии, в общеобразовательной школе выстраиваются по логике развития самой области знания, слабо соотносясь с логикой и особенностями познания. Очевидно, что большая часть подходов и технологий построены по спиралеобразному принципу организации дидактического материала, где каждая последующая ступень начинается с повторения правил, уже изученных детьми ранее. При этом на каждом новом этапе обучения эти правила расширяются и дополняются. Одновременно с этим достаточно узко понимается и реализуется принцип «посильности обучения», который приводит к большой раздробленности учебного материала. Кроме того, значительная часть учебных пособий перегружена излишней теоретизацией. Это приводит к тому, что русский язык преподается ради освоения самой области знания, а не ради грамотности. Технологии обучения русскому языку построены по индуктивному способу и не учитывают дедуктивный и традиционный способы организации познавательной деятельности. Именно поэтому в числе первых и самых важных принципов обучения, которые должны реализовывать новые образовательные технологии, стоит принцип *«сбалансированное развитие в обучении индуктивного, дедуктивного и традиционного способов организации познавательной деятельности»*.

Из-за раздробленности содержания, обилия мелких дидактических единиц, теоретизации и недостаточной практической отработки, отсутствия целостно-

го освоения учебного материала, многие дети достаточно быстро забывают пройденный учебный материал. Остаточные знания через некоторое время очень незначительны. Например, проанализированные нами реальные (а не искаженные) результаты диктантов, предлагаемых детям сразу после летних каникул, показывают, что в действительности только 34% учащихся могут вспомнить без ошибок правила русского языка, изученные в предыдущем учебном году. Качество знаний составляет 28% (отметки «4» и «5»), из них 50%, по анкетным данным, не пользуются правилами при написании диктанта, а пишут его интуитивно, то есть полагаясь на бессознательную компетентность.

Именно поэтому нам представляется оправданным путь *укрупнения основных дидактических единиц* всего школьного курса. Логичнее начинать с больших дидактических единиц, разукрупняя и обеспечивая традитивные связи. В рамках одной большой темы, продолжающейся два-три месяца, должно быть не больше семи основных дидактических понятий, а новых тем в течение года — не более девяти, что соотносится с числом Миллера 7 ± 2 .

Важно также заметить, что воплощение спиралеподобного подхода в обучении русскому языку делает процесс обучения несправедливым. Ученики, сталкиваясь с раздробленным учебным материалом, поставлены в удивительно сложное положение: в смежной области — литературе — они достаточно быстро начинают писать сочинения с целью развития речи и навыков литературного творчества, где для творческого самовыражения необходимо использовать язык в его целостности. Но на уроках русского языка детям только предстоит изучать большую часть правил, которые они вынуждены применять при написании сочинения. На уроках русского языка учащиеся также пишут сочинения по развитию речи, где вынуждены

задействовать много сложных по написанию слов с целью сохранения своего естественного разговорного языка. При этом одна из декларирующихся целей — развитие самого языка. В целом, мы сталкиваемся с *главным порождающим эту несправедливость противоречием существующего обучения — уровень бессознательного освоения родного языка сильно опережает те дидактические знания, которые предусматриваются обучением, а технологии и способы обучения, инструментарий учителя (изложение, сочинение) в том виде, в котором они используются, гораздо быстрее усложняются и усиливают этот разрыв.* По мере прохождения программы учителя начинают требовать от детей все больше и больше творческих работ, в то время как знания правил грамматики, синтаксиса и изученный запас словарных слов очень сильно отстаёт от деятельности на уроках литературы. Получается, что ребенок заведомо обречен на негативный результат. Используя в полном объеме весь свой словарный запас и даже приемы литературного творчества, он скорее всего допустит огромное количество грамматических, синтаксических и речевых ошибок, связанных с еще не изученным учебным материалом. Таким образом, ребенок неизбежно потерпит неудачу, ведь учитель вынужден исправлять допущенные ошибки, выделяя их красным цветом и тем самым еще больше закрепляя негативные эмоции и отрицательный результат. Но в некоторых случаях учитель вынужден оценить знания низкой отметкой, что приводит к формированию у ребенка стереотипа «я двоечник» на уровне личностного своеобразия и я-концепции.

Такому положению дел способствует ориентация процесса обучения русскому языку на фактологию и репродуктивность, несправедливое оценивание, потому что подлежит оценке только прямой фактологический результат на уровне поведения, а не реальное

продвижение ребенка на уровне способностей. **Критерием оценки является количество выученных правил, а не способ и стратегия мышления, с помощью которых ученик их осваивает и получает результаты.** Некоторыми учителями суммарное количество использованных правил выдается за способность к русскому языку.

В этом кроется одна из важных логических ошибок. Уровень поведения является более низким логическим уровнем по сравнению со способностями (речь идет о существующих закономерностях на логических уровнях обучения, рассмотренных нами ранее). **Очевидно, эффективнее планировать качественные изменения в обучении, анализируя процессы сразу на уровне способностей.** Последнее мы предлагаем рассматривать как наиболее важный принцип развития личностно-ориентированного подхода к формированию познавательной деятельности в целом.

Современные технологии обучения русскому языку слабо учитывают, что в нем огромное количество словарных слов, а правила достаточно сложны и требуют хорошей стратегии запоминания. **Ученики, у которых «плохая» стратегия, неуспешны:** они плохо помнят раздробленные и часто очень разрозненные правила, словесные инструкции учебника и учителя. Закрепляя неудачи, учителя часто не только не развивают память, но и, наоборот, усугубляют и тормозят ее развитие. Это приводит к тому, что ребенок начинает обобщать и запоминать отрицательные эмоции, вырабатывая отвращение к урокам русского языка и к учителю.

С нашей точки зрения, **семантика слов «РАБОТА НАД ОШИБКАМИ» и «ошибкоопасные места» больше провоцирует школьников на то, чтобы их делать и запоминать.** Поэтому следующим важным принципом обучения должно стать **«постоянное позитивное подкрепление».**

Мы считаем, что необходимо особым образом построить работу как с правилами, так и со словарными словами, в первую очередь, *рефлексируя стратегии запоминания* учеников. Также необходимо выделить среди правил русского языка те, которые более тесно связаны с одной из *сенсорных систем восприятия*.

Проведенные нами интервью с учащимися 5–9 классов (было проинтервьюировано 140 человек) на основе модели Т.О.Т.Е. показывают, что правила написания шипящих, **ъ**, **ь** знаков и пунктуация связаны с кинестетическими стратегиями, в которых T_2 — K_1/K_2 . При использовании правил с глухими и звонкими согласными ведущими являются аудиальные стратегии, где T_2 — A_1/A_2 . А правописание корней, **НН**, приставок становятся более эффективными с помощью визуальной стратегии, в которой T_2 — B_1/B_2 .

Нам представляется, что процесс развития любой познавательной стратегии тесно связан с процессом построения собственной когнитивной карты. В большинстве случаев это процесс работы с внутренними семантическими кодами. Каждый ребенок имеет собственные предпочтения восприятия (например, особенности цветового кодирования информации и т. д.) и использует собственные сенсорные и логические переходы внутри когнитивной карты. Поэтому еще один важный принцип обучения — *«учет особенностей внутренней семантики ребенка»*, а с точки зрения использования сенсорных систем полезно ввести принцип *«полисенсорного обучения в опоре на ведущую модальность в восприятии ребенка и предметного содержания»*.

Из всего вышеизложенного следует практическая реализация личностно-ориентированных подходов к формированию познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка. Для того чтобы все рассмотренные принципы и приемы сделать более эффективными, мы сочли необходимым выстроить их в

качестве технологии организации урока русского языка.

Для того чтобы учителя-практики могли в целом представить личностно-ориентированную технологию обучения русскому языку, в данном разделе нашей книги мы предлагаем остановиться на технологии организации личностно-ориентированного урока русского языка, предполагая, что каждый учитель может адаптировать её к своему собственному стилю обучения.

В реализуемой нами личностно-ориентированной образовательной технологии ***Т.О.Т.Е. личностно-ориентированного урока русского языка*** примерно выглядит следующим образом.

- *Первый этап* урока после организационных моментов начинается с постановки ***целей и мотивации***: что получит ребенок в результате обучения, каким образом эти знания повлияют на его перспективы развития, как будут связаны с его будущей профессией, повлияют ли на успехи в других предметах, на жизнь в целом? Мы рекомендуем учителям использовать мотивацию результатами, эффектами, получением новой стратегии, которая облегчит практические действия. Также предпочтительна мотивация личностным развитием (позитивная мотивация), избеганием типичных ошибок, сложностей в отношениях с родителями, непонимания (негативная мотивация). Кроме использования явного способа, мы ***используем мотивирующие*** метафоры, содержащие в своей структуре высокий логический уровень ценностей и убеждений. Предполагается, что дети и учитель совместно выстраивают свои ожидания от урока.
- *Второй этап*. Если урок связан с объяснением нового материала, важно провести предварительную ***установку когнитивных фильтров***

на новые знания так, как это происходит с естественной установкой любых познавательных фильтров. Метафорически это может проиллюстрировать бытовая ситуация: когда мы идем в лес собирать грибы, то не замечаем в этот момент ягод. Наше сознание направлено на то, чтобы видеть только грибы. Поэтому, например, перед изучением темы «Правописание гласных в корнях слов» мы предлагаем детям тексты, в которых они *индивидуально* могут выделить корни слов.

- *Третий этап* — это собственно *изучение нового материала*, в котором используются все три сенсорные системы восприятия и учитываются ведущие модальности для разных групп правил. Важно, чтобы последовательность изучаемого материала была не только индуктивной, но и дедуктивной, традуктивной. Необходимо использовать личные *семантические образы, обучающие метафоры*, для того чтобы теоретически сложная и абстрактная информация при запоминании пояснялась и подкреплялась эмоциональным восприятием.

В конструируемой нами личностно-ориентированной модели очень важно сделать так, чтобы дети имели много разных инструментов использования и запоминания одного и того же правила: слушать сказку, рассматривать картинку или рисовать самим, подключая свою фантазию с одной стороны и логическое мышление — с другой. (Например, для эффективного запоминания слова СОБАКА один из детей нарисовал собаку с ошейником в виде буквы «О» — в этом случае семантически выделяется ошейник).

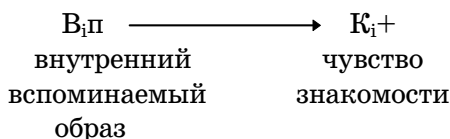
Приведем пример семантического образа, созданного учеником на уроке русского языка (см. рис. № 1).

Рис. № 1.



Работу со словарными словами мы предлагаем вести еще и таким образом: объединять их в смысловые блоки («зима», «цирк», «квартира», «дом», «семья»...), включив в них наиболее сложные и употребляемые слова. И лишь затем переходить к написанию сочинений или изложений на эти темы, зная, что относящиеся к ним словарные слова уже усвоены детьми (позитивное подкрепление).

Для запоминания словарных слов полезно использовать эффективную стратегию:



Примерами работы над теоретическими и практическими темами из курса русского языка может служить обучающая семантическая сказка или семантические рисунки, придуманные учащимися (см. рис. № 2).

Ссора

Один раз поссорились корни, начинающиеся на гласные Е, Ё, Ю, Я, и приставки, оканчивающиеся на

согласный. Твердый разделительный знак узнал об этом и очень расстроился, так как эти корни и приставки всегда были лучшими друзьями. И вот он решил их помирить. Твердый разделительный знак как ни уговаривал — все равно ничего не вышло. Тогда он подумал и сказал: «Хорошо, если вы не хотите дружить, я встану между вами в слове».

И, разделив приставку и корень, взял их за руки.

Рис. № 2.



С этой целью также используются семантические когнитивные карты в качестве иллюстраций смыслового содержания правила.

- **Четвертый этап — практика использования знаний.** Полезно экономить время, избавляться от рутинной работы, так как сам процесс повторения по своему содержанию и без того будет восприниматься детьми как формальный и неинтересный. Например, нами используются упражнения, где надо только вставлять пропущенную букву, знак, постоянно рационализируя процесс.
- **Пятый этап — проверка встроенности стратегии (сформированность познавательной деятельности) и коррекция.** Например,

мы предлагаем тексты, включающие многие правила русского языка, изученные к этому моменту. Учитель может спросить детей о том, использование каких правил в данном тексте они могут заметить. Или, предлагая большой список словарных слов, попросить учащихся отметить лишь те, которые ими уже изучены. Если подобными упражнениями пользоваться часто, то усвоенное содержание, навыки и стратегии будут сочетаться между собой. Таким образом, начинается этап интеграции знаний, переход от сознательной компетентности к бессознательной.

Приведем в качестве примера упражнение на проверку сформированности познавательной деятельности, которое используется нами в работе с одними и теми же учащимися с 5-го по 7-ой класс.

Черная туча, словно сбежавшая со зловещего холста, еще сопротивляется ветрам, грозно и туманно застилая одну сторону небосклона, но я, обновленный свежестью и обрадованный теплом, уже не боюсь ее.

Учащиеся 5-го класса могут заметить в этом предложении следующие орфограммы и пунктограммы:

Орфограмма 1. Проверяемые безударные гласные (сбежавшая — бег; зловещего — зло; холста — холст; сопротивляется — против, противник; ветрам — ветры, сторону — сторонка; обновленный — новь; теплом — теплый; боюсь — бойся).

Орфограмма 4. Непроизносимые согласные в корне слова (грозно — грозен).

Орфограмма 5. Буквы **и**, **у**, **а** после шипящих (туча — ча-ща).

Орфограмма 6. Разделительные **Ъ** и **Ь** (свежестью).

Орфограмма 7. Раздельное написание предлогов с другими словами (со зловещего холста — с (со) какого холста?).

Орфограмма 10. Гласные и согласные в приставках, кроме приставок на **-З(-С)** (сопротивляется, застилая, обновленный, обрадованный).

Орфограмма 11. Буквы **З** и **С** на конце приставок + сочетания **сб, сг, сд, сж** (сбежавшая).

Орфограмма 14. Буквы **Ё** — **О** после шипящих в корне слова (чёрная — чернеть).

Орфограмма 19. Безударные гласные в окончании имен прилагательных (зловещего холста — холста какого? [м. р., Р. п.]).

Орфограмма 21. **НЕ** с глаголами (не боюсь).

Орфограмма 23. **-ТСЯ, — ТЬСЯ** в глаголах (сопротивляется — что делает? — 3 лицо).

Орфограмма 24. Буквы **Е** и **И** в корнях с чередованием (застилая).

Орфограмма 25. Буквы **Е** и **И** в окончаниях глаголов **I** и **II** спряжения (сопротивляется — сопротивляться — **I** спряжение).

Орфограмма 30. Соединительные **О** и **Е** в сложных словах (небосклон).

Пунктограмма 2. Запятая при однородных членах предложения (обновленный и обрадованный; грозно и туманно).

Пунктограмма 4. Запятая в сложных предложениях ([—=], но [—=]).

В начале обучения в 5-ом классе учащиеся могут отметить в данном предложении 7 орфограмм, а к концу учебного года — уже 14 орфограмм и 2 пунктограммы.

В седьмом классе, после изучения тем **ПРИЧАСТИЕ** и **НАРЕЧИЕ**, учащиеся уже могут объяснить следующие орфограммы:

- одна и две буквы **Н** в суффиксах причастий (обновленный свежестью, обрадованный теплом);
- буквы **О** и **Ё** после шипящих на конце наречий (ещё — искл.);
- одна и две буквы **Н** в наречиях на **—О** и **—Е** (туманно → туманный → туман).

Кроме того, семиклассники также могут объяснить знаки препинания при причастном и деепричастном оборотах.

Коррекция. Традиционную работу над ошибками мы заменили работой «Я грамотный!» (логический уровень личностного своеобразия, я-концепции). В ней анализ написанного диктанта или сочинения начинается с того, что учащиеся любимым цветом выделяют правильно написанные слова и предложения (в которых они прежде сомневались и которые, возможно, являлись трудными) с целью добавления ресурсов и прочной установки когнитивных фильтров, а затем переходят к разбору основных ошибок. В тех работах, где их слишком много, лучше разобрать только типичные. Именно здесь необходимо использовать в

полной мере принцип посильности, чтобы сохранить позитивность обучения (см. рис. № 3).

Рис. № 3.

Одиннадцатое декабря.		
Я грамотный.		
Правильное написание.	Его объясне- ние.	Примеры.
Подъезжали	совм. $\begin{matrix} \text{б} \\ \text{в} \dots \\ \text{ю} \dots \\ \text{а} \dots \end{matrix}$	Подъезд, въезжать, проезж Въезды, въез, въеза
Выеза	$\begin{matrix} \text{б} \\ \text{в} \dots \\ \text{ю} \dots \\ \text{а} \dots \end{matrix}$ и	Въезды, въез, въеза
Потомедли	Взгляд	Потомедли - тек
Вашкаленную	Словарное слово	Хрюжков - ник.
Огарователь - ный	Огарователь - ный - чары	Потомедли - точет.
Скоди, когда сней выпадет?	$\begin{matrix} \text{б} \end{matrix}$? Обращение на письме выделяется запятыми.	Где ты, Жень, была? Где ты была, Жень? $\begin{matrix} \text{б} \end{matrix}$? $\begin{matrix} \text{б} \end{matrix}$?
И хозяин ус- покой псы: "Скоро."	А: "П."	Он вниман в окно и ска- зал: "Снег по- шел." А: "П."

Для сохранения позитивной семантики, вместо используемых учителями выражений «трудная часть слова», «ошибкоопасное место», мы предлагаем использовать «фрагмент слова, требующий орфографической зоркости».

- *Шестой этап* — интеграция навыков и усложнение дидактических единиц. Мы предлагаем, следуя традиции развивающего обучения, при работе с новым навыком достаточно времени уделять таким упражнениям, в которых этот навык будет находиться в сочетании с ранее приобретенными на более высоком уровне обобщения. Тогда, по нашему мнению, учащиеся в процессе познавательной деятельности будут вынуждены сравнивать только что изученный материал с пройденным, встраивая его в собственную когнитивную карту и переводя эти знания на более глубокий бессознательный уровень компетентности.

*[Уже смеркалось], (когда они вернулись с поля).
[б/л], (когда...).*

Анализируя данное предложение, девятиклассники могут увидеть, что оно сложное, союзное, сложноподчиненное с придаточным времени, и указать, что одно из простых предложений (главное) является односоставным безличным. Таким образом, материал 8-го класса (в данном примере это темы: «Односоставные предложения», «Безличные предложения») сочетается с более сложными темами 9-го класса: «Сложное предложение», «Союзное предложение», «Сложноподчиненное предложение». Следовательно, взаимосвязь двух больших тем «Синтаксис простого...» и «Синтаксис сложного предложений» осуществляется на более высоком уровне обобщения.

- *Седьмой этап* — подведение итогов, оценка и подстройка к будущему использованию знаний.

В завершении темы полезно обобщить, как полученные знания соотносятся со всем курсом в целом, связать их с последующими темами, найти им ближайшее применение (в предстоящем изложении, сочинении и т. д.). Нами используются специальные плакаты, где в виде графа изображены все дидактические элементы, которые будут изучаться в течение года, и, кроме того, цветом выделены те фрагменты, которые соответствуют текущему этапу обучения.

Работа с обобщающими таблицами строится с опорой на визуальную сенсорную систему, сочетая элементы цветового кодирования, и в балансе индуктивного, дедуктивного и традиционного способов мышления (см. рис. № 4).

Работа с таблицей «Основные единицы синтаксиса». Учащийся выбирает наиболее оптимальный для себя вариант:

- таблица заполняется учащимся сразу, в начале изучения темы «Синтаксис» (8-ой класс), а затем постепенно, по мере изучения материала прямоугольники заштриховываются цветными карандашами (цветовое кодирование) и в них вписываются примеры или необходимые комментарии;
- материал осваивается постепенно, то есть ребенок изучает тему за темой, поэтапно достраивая СВОЮ таблицу.

Другим примером обобщающей работы с учетом личностной семантики является игра, индивидуально подготовленная пятиклассниками к урокам итогового повторения за год.

Игра-путешествие

Задание.

Нарисовать карту материка «Русский язык», назвать основные государства, обозначить их грани-

цы, охарактеризовать жителей. Пунктиром нанести маршрут вашего путешествия. Уметь провести экскурсию по маршруту следования (Фонетика — Графика — Словообразование — Лексика — Морфология — Синтаксис).

Примером результата детского творчества может быть такая карта-схема, сделанная одним из учащихся (см. рис. № 5).

Рис. № 4.

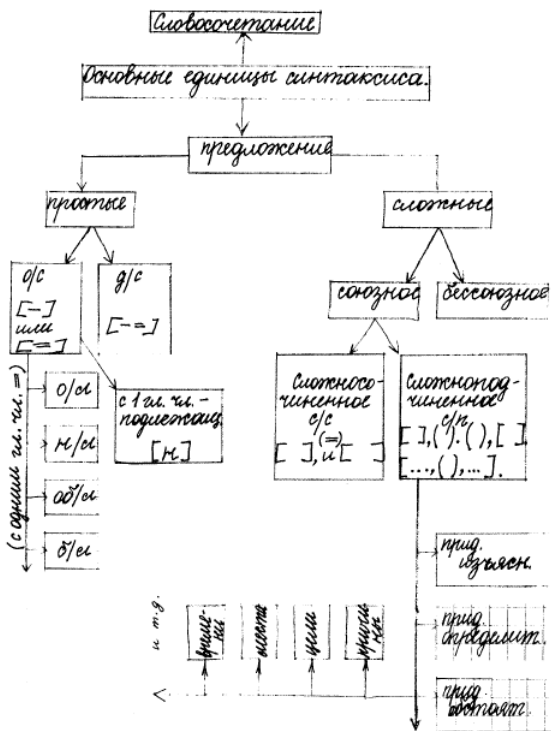


Рис. № 5.



Система оценки. Ее необходимо поставить в полную зависимость от того, что уже изучено, делая более справедливой для ребенка.

Мы используем ранжированную систему оценки. По нашему мнению, следуя принципам личностно-ориентированного образования, особенно необходимо дифференцированно подходить к оцениванию сформированности познавательной деятельности. В частности, на уроках русского языка, по нашему глубокому убеждению, детям, делающим более 15-ти ошибок, не имеет смысла даже обозначать на полях все ошибки, так как это очень сильно снижает мотивацию к обучению и развивает страх. Будет психологически обосновано выделение в сочинениях только тех ошибок, которые связаны с изученными правилами. Ведь если ребенок не видит ошибок и не замечает их, значит, его внимание организовано таким образом, что когнитивные фильтры данного типа знаний не встроены, и все выделенное красным цветом будет способствовать скорее запоминанию ошибок. Когда же ребенок начнет писать более грамотно (это будет говорить о том,

что его стратегии обучения поменялись), то можно предъявлять более высокие требования. Именно после этого этапа следует использовать нормированную и сейчас общепринятую систему отметок. До преодоления этого этапа ребенком ему следует выдавать обратную связь в виде безотметочной качественной системы кратких рекомендаций по развитию стратегий работы с правилами и приемами запоминания по следующему алгоритму:

- в чем произошло продвижение;
- какие правила и как следует освоить;
- сколько упражнений и какие следует выполнять;
- что еще улучшить в работе.

На этом этапе следует ввести отметку не за фактический результат, а сначала за фактическое выполнение объема заданий, затем — за освоение новой стратегии и после этого — за дельту между начальным этапом и текущим.

Кроме того, вместе с косвенной системой оценки (отметками в баллах) мы ввели более прямую, связанную с навыками использования стратегий и навыков применения данных видов правил. Это выглядит в виде тестовых таблиц, заполняющихся по итогам большого периода работы (месяц или два) для каждого ученика персонально (см. таблицу № 1).

Таблица № 1.

Результаты тестирования

Фамилия, Имя _____

Дата тестирования _____

Перечень допущенных ошибок:

ОРФОГРАФИЯ

ПРАВИЛО	КОЛ-ВО ОШИБОК
1. Правописание безударных гласных в корне слова	
2. Правописание чередующихся гласных в корне слов	
3. Двойные согласные	
4. Буквы <i>и, у, а</i> после шипящих	
5. Непроизносимые согласные	
6. Правописание гласных и согласных в приставках	
7. Правописание <i>о</i> и <i>е</i> после шипящих и <i>ц</i>	
8. Приставки <i>пре-</i> и <i>при-</i>	
9. Правописание падежных окончаний имен прилагательных и причастий	
10. Правописание суффиксов имен существительных	
11. Слитное и раздельное написание <i>НЕ</i> с разными частями речи	
12. Правописание <i>н</i> и <i>nn</i> в отглагольных прилагательных и причастиях	
13. Правописание сложных имен прилагательных	
14. Правописание личных окончаний глаголов	
15. Правописание <i>Ь</i> после шипящих	

Правописание суффиксов <i>-то</i> , <i>-либо</i> , <i>-нибудь</i>	
16. Правописание существительных с <i>пол-</i> и <i>полу-</i>	
17. Написание частиц отдельно или с дефисом	
18. Правописание наречий	
19. Правописание количественных числительных	
20. Правописание производных предлогов	
21. Правописание суффиксов глаголов	
22. <i>Не</i> и <i>ни</i> в отрицательных и неопределенных местоимениях и наречиях	
23. Разделительные <i>Ъ</i> и <i>Ь</i>	
24. Правописание падежных окончаний существительных	

ПУНКТУАЦИЯ

1. Знаки препинания при однородных членах	
2. Обособленные определения (причастный оборот)	
3. Обособленные обстоятельства (причастный оборот)	
4. Вводные слова	
5. Знаки препинания в сложносочиненном предложении	
6. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении	
7. Бессоюзные сложные предложения	
8. Знаки препинания при прямой речи	
9. Знаки препинания в конце предложения	

Используя развиваемую нами парадигму личностно-ориентированного образования, можно сконструировать различные технологические блоки по развитию отдельных навыков в данной области знаний. В качестве примера мы можем привести технологию работы со словарными словами, основанную на исследовании успешных стратегий их запоминания. Данную технологию можно использовать уже на уроках в начальной школе, тем самым одновременно развивая и встраивая успешные стратегии грамотности.

Приведем этапы данной технологии:

- Создание семантического образа словарного слова (см. требования к созданию семантического образа).
- Использование приемов для создания и закрепления внутреннего образа слова.

Например:

а) Представьте мысленно слово.

б) Напишите слово на доске, подчеркнув каждую букву. Попросите детей зрительно запомнить слово и мысленно представить его образ. Затем сотрите написанное слово, сохранив черточки. Попросите вслух называть буквы, которые были написаны над черточками, следуя за движением указки. При этом учитель показывает на буквы вразнобой.

в) Нарисуйте слово на листе бумаги и выделите любимым цветом тот фрагмент, который требует особой орфографической зоркости. Прodelайте то же самое мысленно, представляя слово и цветное кодирование.

- Создайте презентацию слова во всех трех системах восприятия: внутренний образ (В), внутреннее звучание (А), моторику записи по памяти (К).

- Создайте семантическую когнитивную карту из группы слов, объединив их общим образом или в смысловой рисунок (см. требования к созданию семантической когнитивной карты). Поиграйте с детьми во внутреннее представление этой карты. Перемещайтесь по ее словам, комментируя фрагменты, требующие орфографической зоркости.
- Предложите ученикам группу словарных слов (примерно 10–20, в зависимости от возраста), объединенных в одном смысловом контексте, для создания микросочинения, где написание предложенных слов будет использовано учениками по памяти.
- Проведите проверочный диктант через длительный промежуток времени (1–2 месяца).
- Проведите итоговый проверочный диктант, содержащий словарные слова нескольких подобных блоков (50–70 слов), за длительный период времени.

Данная работа может быть осуществлена по аналогии со словами-исключениями и словами с орфограммами, которые требуют особой орфографической зоркости, так как микростратегии грамотного их написания, как показывают наши исследования, сходны с микростратегиями запоминания словарных слов.

На основе этой работы нами была разработана памятка учащимся для первичного освоения микростратегии запоминания словарных слов, которая используется нами на начальном этапе их изучения с последующим расширением стратегий запоминания.

Памятка работы со словарными словами

1. Поместите правильно написанное на листе бумаги слово напротив себя так, чтобы вы могли его легко видеть.

2. Закройте глаза и подумайте о чем-то знакомом и радостном. Когда это чувство будет более интенсивным, откройте глаза и посмотрите на слово.
3. Поднимите глаза вверх влево и нарисуйте образ слова в воображении (если это кажется трудным, используйте «Полезные подсказки» ниже).
4. Взгляните на воображаемый вами образ данного слова и запишите буквы, которые видите. Сверьтесь с правильным написанием. Если вы ошиблись, вернитесь на одну ступень.
5. Посмотрите на воображаемый внутренний образ и напишите слово справа налево. Проверьте написание. Если есть ошибки, вернитесь на три ступени.

Полезные подсказки

- Если вам трудно представить данное слово, начните с более коротких и простых слов.
- Выберите хорошо знакомое вам слово и проговорите его по буквам вслух сначала в прямом, а затем в обратном порядке (этот прием используется при проверке стратегии орфографии и для более успешного встраивания новой стратегии).
- Разделите слово на группы из трех букв и постройте картинку слова из этих групп последовательно.
- Неясные буквы выделите, сделав их больше или каким-то образом изменив написание по сравнению с другими (например, измените шрифт).
- Закрасьте слово своим любимым цветом.
- Расположите буквы на знакомом для вас фоне. Изобразите что-нибудь знакомое, например, предмет, кинокадр, а затем поставьте буквы, которые нужно запомнить, над ним.

- Если это длинное слово, уменьшите буквы так, чтобы все слово можно было легко представить в воображении.
- Нарисуйте в воздухе пальцем силуэт буквы, представляя в уме, какую букву вы пишете.

Целостная модель личностно-ориентированного обучения русскому языку (общее описание) и интегративные связи с обучением литературе

Изложенные нами идеи построения личностно-ориентированного урока предполагают более целостную модель личностно-ориентированного подхода, в которой сочетаются технологический, содержательный и организационный уровни.

Прежде всего, нами предполагается, что не может быть усредненного класса и среднего учебника, адекватного личностному развитию каждого ученика, использующего его в среднем темпе и в одинаковой последовательности. Именно поэтому, наряду с универсальными федеральными учебными пособиями, нам представляется полезным побуждать учащихся к созданию скромного по объему, но собственного «личного учебника», в котором под руководством учителя уже укрупнены все основные дидактические единицы.

Реализуя принцип учета особенностей семантики личности, в этих детских учебниках мы предлагаем детям придумать такие таблицы, в которых будут сгруппированы когнитивные схемы детей, например, семантические образы, нарисованные в собственном кодовом обозначении. Такое пособие, которое мы называем «Русский язык собственными глазами», рассчитано на период с 5 по 9 класс.

Используя его, достаточно легко повторять материал предыдущего года обучения, а для наиболее успешных учеников — осуществлять опережающее обу-

чение. Таким образом, в полной мере можно обеспечить индивидуальную траекторию обучения каждого ученика.

Результат детского творчества может выступать также в качестве справочного материала для написания сочинений и различной другой работы в классе и дома. Работа с этим учебником выглядит так: ученик, используя свою собственную семантику, задействуя своё ассоциативное мышление (вот почему это его семантическая карта), рисует опорный конспект, связанный с конкретным правилом или группой словарных слов (с чем у него ассоциируются **НН, суффиксы, приставки...**). И все учебное время он может иметь доступ к этим семантическим когнитивным картам, в том числе в момент написания изложений и сочинений (позитивное подкрепление). По мере накопления этих карт и происходит естественное создание данного пособия. Таким образом, у каждого школьника появится «личный учебник» в мини-варианте, сделанный собственными руками, абсолютно понятный именно ему. Чтобы научить ученика работать с семантическими картами и собственными семантическими образами, мы вводим перед началом учебного года недельный курс «Учись учиться», где дети имеют возможность развивать сенсорное восприятие, стратегии запоминания, рефлексировать то, **КАК** они уже умеют учиться и какие другие способы обучения могут использовать. Особое место в таком курсе следует уделить обзору программы русского языка в целом (дедукция).

Полезно, чтобы ребенок знал, с чего он начнет обучение, что будет дальше и что его ожидает в завершении обучения данной ступени (продвижение от общего к частному). После обсуждения с детьми логики процесса обучения у них появится возможность на последующих уроках время от времени возвращаться к осознанию того, на какой конкретно ступени про-

цесса обучения они находятся. Особенно это важно для тех учащихся, которые по болезни или другим причинам отстали от темпа класса и потеряли логику обучения. Это является важной частью личностного компонента образования.

С организационной точки зрения для разрешения одного из ведущих противоречий обучения русскому языку, по нашему мнению, важно перераспределить количество часов, отводимых на обучение русскому языку и литературе, и изменить скорость прохождения основных дидактических блоков. Например, в 5–7 классах необходимо еще больше времени отвести на занятия русским языком, а затем, наоборот, литературой. При этом логику содержания выстроить так, чтобы за короткое время (в течение 2-х лет) ученики смогли изучить все основные правила русского языка, а формы работы привести в соответствие с изучаемым дидактическим материалом. В начале курса литературы больше времени посвятить микросочинениям, соотносимым по словарному запасу с тем, который будет соответствовать школьной программе русского языка. Сначала эти сочинения лучше связать с развитием у детей сенсорных систем и соотнести эту логику с развитием у учащихся художественных средств самовыражения на уроках литературы.

В качестве первых сочинений на уроках русского языка должны стать изложения-сочинения с использованием только тех словарных слов и слов с орфограммами, которые учащиеся уже изучили. При этом дети во время такой работы могут пользоваться своими собственными словарями, которые учитывают личный словарный запас школьника. Это могут быть обычные телефонные книжки, куда они вписывают по алфавиту слова, которые используют в своей речи.

Работу со словами мы подразделяем на два вида: работа над пополнением собственного словарного запаса ученика за счет наиболее употребляемых слов и ра-

бота со словами-метафорами и эпитетами (*пожухлая листва* и т. д.).

Для построения данной модели нами был проанализирован запас словарных слов, который представлен в традиционном курсе русского языка. Он составил примерно 900 слов, объединенных по случайному принципу в различных частях учебных пособий. Очевидно, это вообще не предел для запоминания их написания при использовании успешных стратегий в том случае, если сам процесс запоминания сочетается с позитивным подкреплением и является радостным для ребенка, то есть еще одной игрой. Содержание же словарных слов, которое предполагается изучить, важно соотнести с исследованиями распространенности слов в русском языке, чтобы иметь более четкий критерий отбора, особенно в начале их изучения.

После этого от первого вида работы со словами необходимо перейти ко второму, пополняя «метафорический язык» в соответствии с семантическими предпочтениями личности.

Одновременно с этим на уроках литературы можно анализировать художественные произведения с точки зрения использования различных видов лексики. Например, это может быть временной анализ, в котором рассматриваются произведения разных эпох. Тогда работа со словарными словами будет строиться учениками самостоятельно (8–11 классы). Например, после прочтения произведения они могут составлять «лексический портрет времени, произведения», и тогда на уроке появляется возможность обсудить вопросы этимологии.

После завершения работы с основными правилами русского языка и базовым словарным запасом следующие два года обучения учащиеся, развивая литературные способности, в полной мере целостно могут применить приобретенные знания, умения и стратегии, уточняя их, завершая процесс интеграции и пе-

реводя на уровень бессознательной компетентности. На этом этапе русский язык является инструментом подлинного самовыражения и может быть использован по своему прямому назначению.

Реализация изложенных выше личностно-ориентированных подходов и обучающих технологий осуществлялась нами на базе общеобразовательной школы № 507 на протяжении пяти лет (в период с 1997 года по 2003 год) в рамках городской экспериментальной площадки по данной проблематике с задействованием учащихся 5–11 классов.

4.4. Концепция и технология обучения литературе

В любом виде искусства «что?» — жизненный опыт, предмет описания, вопросы экзистенциальные, нравственные и т. д. В этом их общность. Отличия же связаны, прежде всего, со средствами, то есть с языком. В музыке — звук, в живописи — цвет, в литературе — слово. Размышлениями о том, что важнее: форма или содержание, занимались теоретики искусства (например, что важнее: гражданская позиция автора или самобытность его языка?). С точки зрения литературы в целом на этот вопрос определенно ответить трудно, но с точки зрения обучения литературе — просто необходимо. В практике современного преподавания больше внимания и времени явно уделяется онтологическим вопросам, то есть содержанию. «Тварь я дрожащая или право имею?», «Нравственные искания Андрея Болконского», «Философия романа «Мастер и Маргарита» — традиционные темы сочинений. В то время как вопросы эпистемологические часто выглядят второстепенными, обслуживающими содержание. Именно поэтому на уроках литературы в

школе недостаточно обсуждается то, как «сделаны», например, рассказы И. А. Бунина или цикл очерков К. Г. Паустовского «Мещорская сторона».

С нашей точки зрения, на первых этапах обучения важнее научить ребенка пользоваться языком литературы как особого вида искусства. Задача уроков литературы — сделать так, чтобы ребенок овладел этим языком, научился его использовать, творить.

Традиционный подход к преподаванию (увлечение онтологией) представляет литературу в основном как средство воспитания. При этом воспитательные цели в реальности достигаются слабо. Нам же представляется реалистичным обратное — нравственные ценности скорее приходят через опыт (конкретные действия и поведение, подражание взрослым, ролевые игры, ассоциации с героями любимых сказок и книг и т. п.), чем передаются вербально, путем советов и наставлений со стороны учителей и коллективных размышлений о нравственности. Таким образом, заявляя в качестве одной из целей урока формирование нравственной позиции ученика, учитель выдает желаемое за действительное, поскольку в реальности он в лучшем случае обучает убедительному рассуждению и грамотному формулированию своих мыслей о честности и благородстве.

Учитывая особенности возрастной периодизации развития личности ребенка, в средней школе (5–9 классы) следует большее внимание уделять исследованию произведений с двух точек зрения: с точки зрения использования художественных средств и с точки зрения психологии восприятия. Последняя часто упускается из виду учителями, тогда как автором любого художественного текста является не что иное, как человеческая психика, мышление, и именно с их особенностями связаны восприятие и оценка этого произведения другими. Таким образом, в практике работы современной школы на изучение художественных средств, по нашему мнению, важно отводить больше

времени, а также развивать сенсорное мышление, на котором базируется любое творчество, в том числе литературное.

Нам представляется особенно важным изучать субъективные процессы литературного творчества, а для этого более полно использовать разрабатываемый нами язык записи сенсорных стратегий, который может быть перенесен в любую область знаний, где важно изучение особенностей субъектного опыта (в том числе и в область литературы) для анализа художественных текстов с точки зрения психологии восприятия, описания стратегий творческого письма, пополнения художественного инструментария. В этом смысле очень эффективным является обучение детей теории сенсорных модальностей и их субмодальностей, позициям восприятия, умению различать внешние и внутренние репрезентации, оперировать с различными объемами сенсорной информации, осознанно использовать укрупнение, разукрупнение, переходы по аналогии. Таким образом, мы предлагаем развивать на основе традиционного лингвистического анализа психолингвистический анализ.

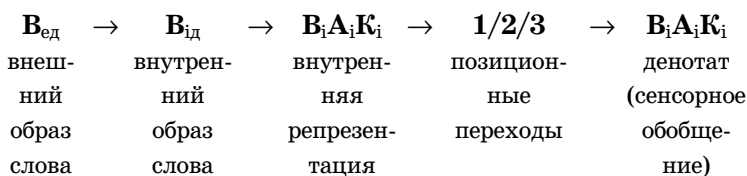
Начиная обучение литературе в школе, важно понимать, что к этому моменту времени мозг любого ребенка больше, чем «табула раза» (чистая доска). Ученик уже имеет собственный уровень когнитивного развития и когнитивный стиль, кстати, прежде всего отраженный в языке, поэтому в процессе обучения необходимо учитывать особенности внутренней семантики ребенка. Полезно знать, как развиты способности ребенка в области чтения и письма. Мы предлагаем также изучить на уровне внутренних механизмов грамотное письмо и то, с чем связана любовь детей к чтению. По нашему мнению, они обусловлены действием особых познавательных стратегий.

Когда ребенок читает слово, он имеет дело с четырьмя объектами:

- внешний знаковый образ слова, которое находится в книге перед его глазами ($V_{ед}$);
- внутренний образ этого слова ($V_{ид}$);
- внутренняя репрезентация (картинка, звук, чувство) слова;
- лексическое значение слова.

При прочтении смысловой фразы добавляются переходы в различные позиции восприятия.

В общем виде это можно изобразить в виде привычной для нас графической записи данного механизма действия микростратегии:



Перемещение по различным частям этой микростратегии во внутреннем плане действий развито у детей по-разному: некоторые шаги могут отсутствовать (например, мысленное представление слова).

Ученики, способные примерно в равной степени перемещаться по всем шагам этой стратегии, успешнее других. Они, с одной стороны, ярко представляют себе происходящее и получают удовольствие от прочитанного, ассоциируясь с ситуацией и героями, с другой — имеют устойчивые внутренние образы слов, быстро пополняя свой словарный запас, приобретая так называемую «врожденную грамотность» (успешность правильного написания слов, как показывают наши исследования, больше всего связана с визуальной системой восприятия).

Те, кто от напечатанного слова сразу переходят к его репрезентации (среди них много кинестетически ориентированных детей), читают с увлечением, но грамотнее не становятся. Многие дети заменяют внут-

ренный образ слова на внутренний диалог (часто это следствие системы обучения в школе), теряя при этом 50% грамотности. И наоборот, те, кто останавливаются в чтении на уровне внешнего образа или внутреннего проговаривания, не видят за словом конкретные события, то есть саму сенсорную репрезентацию, туманно улавливают содержание, утрачивая интерес к чтению. Это очень хорошо заметно, когда дети читают стихи. Многие из них после прочитанного с большим трудом пересказывают содержание. В момент чтения по книге их фокус внимания чаще всего сосредоточен на внешних образах слов и ритме поэтического произведения — $V_{ед} \rightarrow A_e$, если же они читают по памяти, без текста — $V_{ид} \rightarrow A_d \rightarrow A_i$.

Для большинства детей начальной и средней школы особую сложность представляет чтение текстов с обилием несенсорных слов. Их довольно много в учебниках даже таких предметов, как литература и история. Ребенок, столкнувшись с тем, что ему для их понимания трудно найти собственную репрезентацию, теряет интерес не только к чтению, но и к учению. Приведем пример обращения автора учебника литературы 5 класса к ученику (авт.-сост. А. Г. Кутузов и др.): «Ты, я надеюсь, помнишь, что фольклор ориентируется на общенародный идеал, а литературная баллада, стилизующая этот идеал, включает в себе еще и личное эмоциональное отношение автора к самому народному идеалу».

Именно поэтому сам процесс литературного творчества должен быть основан на сенсорном мышлении, то есть ребенок сначала представляет, слышит и чувствует, а затем создает свое маленькое произведение. Если ученик плохо оперирует внутренними образами, то он не представляет сюжет и отдельные эпизоды своего сочинения. Поэтому на уроках важно отвести специальное время для развития внутренних сенсорных систем, особенно на умение визуализировать. Пе-

ред началом такой работы учителю полезно проанализировать детские сочинения, например, на произвольную тему, чтобы иметь данные об исходном уровне развития сенсорного мышления и сенсорного языка (может быть определено путем анализа сенсорных предикатов разных модальностей).

Описанный выше механизм может послужить хорошей основой для конструирования личностно-ориентированной технологии обучения.

После рассмотрения основных идей, связанных с разработкой личностно-ориентированного обучения литературе, необходимо остановиться на описании технологических подходов реализации этой концепции в целом.

Как и в любом обучении, вначале полезно сформировать устойчивую мотивацию ребенка. Именно с этого необходимо начинать каждый урок словесности. В данном случае важно мотивировать ребенка к литературному творчеству. Создание мотивации на уроках литературы имеет свои особенности. По нашему мнению, мотивация в целом в личностно-ориентированном обучении должна быть основана на сравнении уже достигнутых успехов учеником с теми, каких он может достигнуть (в модели Т.О.Т.Е. — первый тест $[T_1]$). При этом важно заметить, что сравнение будет адекватным лишь в том случае, если результаты обучения ученика на данном этапе будут сравниваться с приобретенными ранее, а лишь потом с каким-либо другим значимым для ребенка опытом.

Традиционно в школьном обучении предполагается первоначально изучить какое-либо произведение, а затем написать о нем отзыв. Таким образом, авторство ребенка уже является вторичным по отношению к кому-либо. Нам же представляется более эффективным и психологически оправданным процесс, в котором ребенок создает и сюжет, и художественное ис-

полнение, исходя из собственного опыта. И только затем ученик может сравнить своеобразие созданного им текста с красотой художественного своеобразия текстов известных писателей, классиков мировой художественной литературы. Мы предлагаем перераспределить учебные часы так, чтобы у учащегося было достаточно для этого времени, тогда юный автор сможет «изнутри» открыть тайну создания текста.

Нам представляется, что примерно до 15 лет основное внимание следует уделять вопросу «как», а после, когда у ученика уже сформирована собственная позиция, но она еще достаточно гибка для изменений (по Пиаже — период самостояния личности), переходить к вопросу «что».

Для развития механизма во внутреннем плане действий («слово внешнее — слово внутреннее — сенсорная репрезентация»), о котором мы писали в концептуальной части выше, полезно использовать следующие задания.

Логичнее начать с создания коротких текстов на определенную тему, например: «Музыка природы», «Начало осени», «В зимнем лесу». Для этого детям предлагается записать возникшие слова-ассоциации с выбранной темой и на их основе создать текст-описание в одной из предложенных сенсорных систем: визуальной, аудиальной, кинестетической. В работе можно использовать текст из 5–10 предложений, написанный языком одной из модальностей, например, визуальной, в котором ученики могут расширить его сенсорные границы, сделав полимодальным (то есть содержащим речевые структуры всех трех систем).

Систематическое выполнение подобных упражнений поможет ребенку развить воображение, сенсорное мышление и его гибкость. Этой работе учитель может посвятить первое полугодие уроков литературы в 5-м классе, творчески изменяя эти упражнения и вплетая их в любое содержание.

Затем полезно провести микросочинения, в которых задана последовательность использования сенсорных систем в тексте, например, В-А; В-К; К-В; В-К-А; А-К-В; К-В-А. Со временем можно добавить внутренний диалог (после того как дети познакомятся с правилами написания прямой речи) — В-А_д-К и т. д.

Когда дети начнут легко оперировать с модальностями, логично по аналогии перейти к более «тонким» параметрам сенсорных систем, например, к описанию цвета и оттенков, перспективы, вкуса, запахов, различных звуков, ритма, тональности и т. д.

В зависимости от того, разрабатывает ли учитель авторскую программу обучения или творчески ее моделирует на основе существующей, эта работа может быть перенесена на второе полугодие или на следующий год занятий. Все предлагаемые нами упражнения универсальны по отношению к содержанию знаний данной области.

В качестве примера этой работы приведем фрагменты микросочинений учеников 5-го класса, где были даны различные задания, например, написать текст с определенной сенсорной последовательностью или полимодальный:

... Под эту музыку я вижу горы, озаренные светом утреннего солнца. Я вольный и легкий ветер, который не знает преград. Лишь музыка гор окружает меня. И так хорошо и светло душе. Все беды и горе позади. Только я — и больше никого. Лечу — не зная куда. Такое чувство я не смогу объяснить никогда. Музыка возносит меня до небес.

(Полимодальный текст).

... Опять льет дождь. Я слышу, как он барабанит в окно. Чувствую прохладу, которую он несет. Ветер гоняет по двору старые листья и воет около моей двери так жалобно, что пронзает всю меня. Я не

слышу уже шелеста листьев на деревьях, но зато слышу их шорох под ногами и чувствую, как они падают на меня, ощущаю их аромат, по-настоящему осенний. Не слышно больше криков птиц. Мне грустно...

(К-А).

Обычно учащиеся не могут написать сочинение, потому что не знают, о чем писать. Это чаще всего связано либо с отсутствием субъектного опыта, либо со сложностями его актуализации. Для преодоления этой трудности важно помочь ученикам собрать сенсорную информацию: актуализировать, извлечь из памяти звуки, образы, чувства. Неслучайно некоторые дети любят рисовать на уроке, пробуждая фантазию. Так они получают доступ к их собственной информации, а не привнесенной извне. В построении личностно-ориентированной технологии это особенно важно учитывать.

Поэтому, перед тем как переходить непосредственно к написанию сочинений, целесообразно предложить ученикам нарисовать рисунки, комиксы на тему предстоящего сочинения или мысленно создать кинофильм, а потом перенести на бумагу основные фрагменты сюжета в заранее нарисованные контуры киноплёнки. Таким образом, детям будет значительно легче наполнить описание звуками и ощущениями, а также развить способности к созданию внутренних образов.

В данном случае речь идет о развитии микростратегии внутреннего плана действий:

$$B_{\Pi} \rightarrow B_{\kappa} \rightarrow [BAK]_i \rightarrow A_{\text{де}}.$$

Кроме того, полезно поиграть в «сенсорный волейбол». Учитель задает последовательность сенсорных систем, например, В-К, а дети придумывают сенсорную фразу в контексте темы сочинения, при этом перебрасывая друг другу мяч. Например, первый уче-

ник: «В зимнем лесу можно увидеть белые сугробы и почувствовать холод в руках» (бросает мяч другому). Следующий ученик: «Чувствовать холод в руках, это как если бы видеть детей, играющих в снежки» (бросает мяч) и т. д. После 3 минут игры учитель изменяет последовательность сенсорных систем.

После написания сочинений важно правильно построить рефлексию творческих работ, помочь поделиться учащимся друг с другом особенностями авторских стратегий. Уже в первых обсуждениях следует выделять написанные детьми особые модальные и субмодальные сочетания, редкие слова, которые выступают в качестве метафор, записать их в собственные «метафорические блокноты».

Затем можно ввести понятие позиций восприятия, выраженных в тексте. Первая — автор описывает события, увиденные своими глазами, услышанные или прочувствованные им; вторая — отождествляется с другими людьми, животными и даже предметами и стихиями; третья — автор или какой-либо из героев представляют себя со стороны. Последующие задания для микросочинений могут быть усложнены тем, что дети описывают мир не только в определенных модальностях, но и в заданной позиции восприятия, или по отдельности — в порядке их усложнения.

Вот примеры из сочинений учеников 6-го класса:

... Я — маленькая снежинка. Раньше я жила в большом пушистом облаке вместе со своими сестрами. Наш домик летал повсюду. Когда мне было жарко, я становилась капелькой воды, но как только наступал мороз, я снова превращалась в изящную снежинку.

Однажды подул очень сильный ветер, дверь нашего дома распахнулась и все мы улетели из облака. Я начала падать и увидела огромные поля, ослепительно сияющие на солнце. Вокруг меня кружились блестящие, искрящиеся, веселые снежинки — мои подру-

ги. И вот я приземлилась на сугроб, как будто упала на мягкую перину. Теперь я живу в другом доме, который никуда не летает. Когда придет весна, я растаю и испарюсь, озарив свой путь маленькой радугой, и снова вернусь в облако.

(2-я позиция, К-В).

... Я — осенний листок, меня обронило дерево. Я медленно и плавно опускаюсь на землю. Вижу, какие мы разные осенью: желтые, багряные, оранжевые, а некоторые еще зеленые... Мы лежим на холодной и мокрой земле, и мне немножко страшно, потому что надо мной о чем-то «перекаркиваются» вороны, а из ближней деревни доносится тоскливый лай собак.

Вдруг на небе появились темные тучи. Вот-вот пойдет дождь. Он обмоет нас своими слезками. Еще мне печально, потому что я никому не нужен. Моя самая заветная мечта — быть в гербарии, чтобы еще долго радовать всех вокруг осенними красками и ароматом леса, напоминая это замечательное время года.

Надеюсь, моя мечта сбудется, а пока я просто лист.

(2-я позиция, полимодальный).

Следующим этапом работы может быть анализ достаточно простых полимодальных произведений авторов русской и зарубежной литературы, чтобы сравнить, как писатели и поэты видят, слышат и чувствуют (например, природу), заметить субмодальные переливы.

Еще в полях белеет снег, (В)

А воды уж весной шумят — (А)

Бегут и будят сонный брег, (К)

Бегут и блещут и гласят (К/В/А)

Они гласят во все концы: (А)

«Весна идет, весна идет! (А/К)

*Мы молодой весны гонцы,
Она нас выслала вперед!» (К)
Весна идет, весна идет! (А/К)
И тихих, теплых, майских дней (А, К)
Румяный, светлый хоровод (В)
Толпится весело за ней. (К)*
/Ф. И. Тютчев, «Весенние воды»/

... Весело пробираться по узкой дорожке между двумя стенами высокой ржи. Колосья тихо бьют вас по лицу, васильки цепляются за ноги, перепела кричат кругом, лошадь бежит ленивой рысью. Вот и лес. Тень и тишина. Статные осины высоко лепечут над вами; длинные, висячие ветки берез едва шевелятся; могучий дуб стоит, как боец, подле красивой липы. Вы едете по зеленой, испещренной тенями дорожке; большие желтые мухи неподвижно висят в золотистом воздухе и вдруг отлетают; мошки вьются столбом, светлея в тени, темнея на солнце; птицы мирно поют. Золотой голосок малиновки звучит невинной, болтливой радостью, он идет к запаху ландышей. Далее, глубже в лес... Лес гложет... Неизъяснимая тишина западает в душу; да и кругом так дремотно и тихо. Но вот ветер набежал, и зашумели верхушки, словно падающие волны. Сквозь прошлогоднюю бурю листву кое-где растут высокие травы; грибы стоят отдельно под своими шляпками. Беляк вдруг выскочит, собака со звонким лаем помчится вслед...

/И. С. Тургенев. «Записки охотника»,
«Лес и степь»/

... Глаза его нечаянно открылись, и он увидел, как на его пальцах, мокрых рукавах и струйках, бежавших с рогожи, на тюке и внизу на земле вспыхнул и раз пять мигнул ослепительно-едкий свет. Раздался новый удар, такой же сильный и ужасный. Небо уже

не гремело, не грохотало, а издавало сухие, трескучие, похожие на треск сухого дерева, звуки.

«Тррах! тах, тах! тах!» — явственно отчеканивал гром, катился по небу, спотыкался и где-нибудь у передних возов или далеко сзади сваливался со злобным, отрывистым — «Трра!..»

Раньше молнии были только страшны, при таком же громе они представлялись зловещими. Их колдовской свет проникал сквозь закрытые веки и холодом разливался по всему телу...

/А. П. Чехов, «Степь»/

Это создаст необходимые предпосылки для перехода к более глубокой работе по теории литературы, например: анализу и классификации художественных тропов (эпитетов, метафор, олицетворений и др.), к наблюдениям за звуковым строем текста (аллитерациям, ассонансам и т. п.). В более старшем возрасте можно проанализировать то, как автор организует информацию: использует общий план или детали, изменяет объем информации, ранжирует аудиальные, визуальные метафоры, выстраивает звуковой, визуальный, кинестетический, временной ряды, другие параметры текста, объединив собранные данные о тексте в виде графа индивидуальной авторской стратегии. При этом очень полезно заниматься стилизацией текста по данному графу (пресуппозировать стратегию из второй позиции восприятия). После этой работы логичен переход к обсуждению вопроса «что?».

Обратимся к поэтическому произведению В. В. Набокова «Дождь пролетел».

Дождь пролетел и сгорел на лету.

Иду по румяной дорожке.

Иволги свищут, рябины в цвету,

Белеют на ивах сережки.

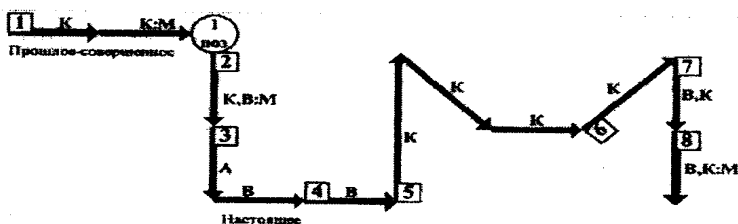
Воздух живителен, влажен, душист.

Как жимолость благоухает!

*Кончиком вниз наклоняется лист
И с кончика жемчуг роняет.*

Один из вариантов самого простого графа, который могут составить школьники после анализа этого стихотворения, выглядит так (см. рис. № 1):

Рис. № 1.



Цифрами в нём обозначены строфы, стрелкой вверх — укрупнение информации, вниз — разукрупнение, стрелкой в сторону — перемещение по аналогии. Символы *В*, *А*, *К* означают модальности и их сочетания, а символы *м* и *э* — метафору и эпитет.

Для более сложной экспликации стратегии в дальнейшем можно ввести символы для обозначения субмодальностей, времени и т. д.

Проделав такую работу, невозможно не увидеть, не услышать и не почувствовать текст, то есть не оказаться внутри самого произведения.

Легко заметить, что автор предпочитает начать с более общего контекста, лишь немного добавив деталей, а затем выстраивает цепь аналогий, периодически разукрупняя. Таким образом, нам передаются некоторые события, настроение, краски и силуэты. Это напоминает технику «мазков» в живописи, глядя на которые многое можно домыслить, так что любой читатель сможет создать абсолютно свой сюжет.

Начиная со второй строчки, используется первая позиция восприятия, и мы смотрим на картину после

дождя, которую прямо в настоящий момент видит автор. Кинестетический глагольный ряд: *пролетел — сгорел — иду — благоухает — наклоняется — роняет* — показывает переход из прошлого и совершенного действия к процессу, который происходит в настоящий момент и как бы уже «не знает» времени и конца. После совершенного действия, через «такт» начинает выступать визуальная модальность, наполняя совершающийся процесс переливом красок. Совершенное действие, возможно, неслучайно описывается автором в метафоре-антитезе «*дождь — сгорел*», явно порождая красный цвет в восприятии, который переходит в эпитет — «*румяный*» и затем в белый — «*жемчуг*». В следующем «такте» включается аудиальная модальность, наполняя свистом и шорохом картину (звукоряд: *дождь — дорожке — свищут — сережки*), мгновенно превращаясь в птичью трель «*ив*» (звукоряд: *иволга — свищут — на ивах — живителен*). Возможно, ученикам будет полезно найти и другие неявные звуковые ряды, например: *на лету — иду — в цвету* (ассонанс в открытой рифме может восприниматься как усиление полета, свободы); *влажен [ла] — жимолость [ала] — благоухает [а], [а]* (может восприниматься как раздвижение границ пространства, аромат, эхо, простор).

Также можно заметить звуковые ряды, усиливающие метафору: *пролетел — сгорел — румяный; живителен — влажен — жимолость — жемчуг*.

После этой работы логично перейти к семантическому разбору и обсуждению восприятия учащимися смысла произведения: почему оно написано и как в нем выражается мировоззрение автора. Такой переход к личностным интерпретациям и обобщению открывает простор для создания собственных версий. Кто-то, возможно, предложит свою версию, подчеркивая продолжающийся процесс, размышляя о «концах» и «началах», кто-то увидит соединение стихий — воды,

огня, воздуха и земли, на которую падает жемчужина, другие — очищение (белый цвет) через огонь (красный цвет). Конечно, некоторые будут говорить об этом с юмором, иные настаивать на собственной правоте — ведь спор может дойти до размышлений о смысле жизни. Возможно, кинестетики в это время будут просто вкушать живительный аромат и благоуханье жимолости. А в конце прозвучит дигитал, который спросит: «А что же такое дождь для автора?» И визуал ему быстро-быстро ответит: «Дождь — это жемчуг!»

Учителю останется, как всегда, добавить ко всему сказанному, что не бывает правильного и неправильного восприятия художественного текста, а бывает лишь собственный и надежно субъективный, примерно такой, который приведен здесь.

Затем можно перейти к художественному анализу более сложных текстов. При этом идею создания графов, где отражены нюансы авторской стратегии, можно использовать для анализа сюжета и композиции, создавая обобщенный граф на «оси элементов композиции».

По нашему мнению, такая последовательность в обучении литературе позволит учителю соединить два типа мышления — сенсорное и теоретическое — в работе с текстом. Обращаясь к вопросу «что?», учитель развивает рефлексию ребенка по поводу жизненных ценностей, а обращаясь к вопросу «как?», развивает рефлексию по отношению к языку, исследованию того, как сделан текст.

С точки зрения развития личности ребенка очень важно заниматься литературой параллельно с занятиями другими видами искусства. Показывать, как одно и то же можно передать языком разных видов искусства.

Итак, личностно-ориентированная технология обучения литературе в школе предлагает реализацию следующих позиций:

- Процесс обучения необходимо строить, основываясь прежде всего на развитии сенсорного мышления и учитывая особенности психологии восприятия ученика. Включать в структуру урока специальные упражнения, способствующие развитию репрезентативных систем, субмодальностей и сенсорного языка.
- Совершенствовать работу механизма восприятия (слово внешнее — слово внутреннее — сенсорная репрезентация), параллельно развивая, таким образом, умение грамотно писать.
- Обучение должно учитывать внутреннюю семантику ребенка.
- В средней школе больше времени и внимания уделять вопросу «как?». Идти от создания ребенком собственных авторских работ к анализу художественных текстов через осознание особенностей авторской стратегии, предоставляя простор для самовыражения.
- В обучении вырабатывать рефлексия у учащихся относительно собственных стратегий создания художественного текста, развивать и пополнять их арсенал. А также развивать другие познавательные стратегии, которые прямо или косвенно связаны с литературным творчеством, например: стратегии создания поэтического текста, микростратегия создания метафоры, стратегия написания публицистической статьи и т. д.

Для иллюстрации большинства рассмотренных нами подходов к обучению приведем примеры конспектов уроков (см. главу «Примеры личностно-ориентированных уроков»), которые могут быть использованы в качестве методического примера для развития собственной личностно-ориентированной технологии обучения. Мы надеемся, что читатели хорошо понимают различия между конспективным из-

ложением и реальным опытом, поэтому вправе мысленно восполнить его недостающие элементы.

4.5. Концепция и технология обучения иностранному языку

Освоение любого языка, как родного, так и иностранного, с нашей точки зрения, требует задействования практически всех аспектов субъектного опыта ребенка. Именно поэтому для описания ключевых идей обучения иностранному языку в парадигме личностно-ориентированного образования наиболее удобно привлечь модель логических уровней. Как и в случае с обучением русскому языку, мы считаем необходимым исходить из естественной логики познания, которая свойственна психологии и физиологии ребенка, а не из логики организации таких научных областей, как лингвистика и иностранный язык. С нашей точки зрения, традиционная школьная система обучения иностранным языкам долгие годы исходила только из закономерностей грамматики, лексики, этимологии и т. п. конкретного языка как научной области знания. В действительности же ребенок по этой логике языку не обучается. Многое из того, что мы излагали об особенностях традиционного подхода к обучению русскому языку, справедливо и для иностранных языков. Именно многолетняя практика работы российской школы хорошо доказала несостоятельность таких подходов.

Общеизвестно, что некоторая часть детей без дополнительных усилий (репетиторы, поездки в страны основных носителей изучаемого иностранного языка, использование интерактивных методик) после 11-летней программы обучения иностранному языку владеет им довольно слабо, а значительная часть — не владеет вообще.

Для того чтобы обучение иностранному языку стало эффективным, необходимо учитывать естественные механизмы обучения родному языку в сочетании с особенностями, которые появляются при освоении второго и более языков. Также необходим учет личностной составляющей в обучении, которая выражается, прежде всего, в индивидуальных познавательных стратегиях и познавательных предпочтениях.

Для более ясного понимания естественных механизмов обучения языку остановимся на некоторых характеристиках освоения детьми родного языка.

Ребенок, начинающий осваивать родной язык, находится **в языковом окружении непрерывно**. Важно отметить, что уже с первых лет своего существования он окружен родными и близкими, которые, используя модель бессознательного обучения, передают языковую компетентность, обеспечивая при этом многократное повторение ключевых структур: имен, местоимений, основных глаголов, названий наиболее важных предметов. Полезно заметить, что минимальный словарный запас, передающийся в первую очередь, является актуальным для ребенка и поддерживает механизмы его общения и освоения внешнего мира. Достаточно рано ребенок начинает осваивать целостные языковые структуры, набор логически связанных предложений. Таким образом, уже с раннего возраста происходит комбинация индуктивного и дедуктивного способов обучения. Традиционный способ обучения буквально следует за двумя предыдущими, особенно в те моменты, когда ребенок начинает подбирать различные смысловые контексты для усвоенного нового слова или фразы, а также для конструирования различных вариаций слов (субъектное словообразование). Так, ребенок легко может сконструировать что-то, вроде: «этот людъ» или «деньгов нет».

На уровне поведения дети обеспечивают многообразие действий, буквально манипулируя всевозможны-

ми предметами. По сути, дети учатся деятельности и языку одновременно, что крайне слабо обеспечивается в традиционных обучающих технологиях. С нашей точки зрения, хорошо отработаны собственно учебные приемы деятельности (письмо, чтение, произношение отдельных звуков и т. д.), направленные на внешнее воздействие без учета внутренних составляющих субъектного опыта. В то время как освоение языка и деятельность соединены в смысловом контексте. Когда ребенку необходимо что-то взять, он легче всего запоминает «дай» и т. д. Кроме того, на этом уровне обеспечивается полимодальное восприятие: ребенок слышит ключевые слова или фразу, часто производит по этому поводу какие-либо действия и смотрит на предмет, к которому они относятся. Таким образом, подключаются все сенсорные репрезентативные системы: вижу — слышу — чувствую, а также вкус и запах (ВАК).

В этот момент интересным образом происходит перераспределение произвольного и непроизвольного внимания. Развитие речи на раннем этапе является неосознанным фокусом внимания для ребенка (входит в сферу непроизвольного внимания), а затем наоборот, когда ребенок начинает закреплять причинно-следственные связи между освоенной речью и результатом, языковые формы становятся все больше сознательным фокусом внимания (произвольное внимание). В школьном обучении чаще доминирует произвольное внимание, поэтому обучение становится самоцелью, а не средством для чего-то большего: адаптации к жизни, построения эффективного будущего, более полной самореализации и т. д.

Еще одна особенность освоения языка детьми заключается в том, что, обучаясь, ребенок осуществляет множество активных попыток, пока не освоит какую-либо новую для него языковую структуру.

Один из мифов, который широко распространен в образовании, связан с бытующим мнением, что дети

очень быстро и легко учат как родной, так и иностранные языки. Нам кажется, что такое суждение является правдой лишь частично. В действительности, ребенок сотни раз повторяет новое слово, прежде чем прочно его запомнить и начать использовать по назначению. Для ребенка это большой труд. Но он естественен, так как чаще всего является «игрой подражания» взрослым и реализацией насущных потребностей. Хотя, если произнесенное им слово неправильно звучит, и, следовательно, его не понимают, чаще всего ребенок начинает злиться и испытывать отрицательные эмоции. Относительно скорости обучения также можно посомневаться. Ребенок осваивает основные лингвистические и грамматические формы в течение нескольких лет, непрерывно и интенсивно занимаясь.

По нашему мнению, кажущаяся легкость освоения языка детьми связана с тем, что легко обеспечивается фаза коррекции (по сравнению с обучением в более взрослом возрасте). Все взрослые обычно спокойно относятся к любой ошибке ребенка, она для них является естественной, что позволяет и детям подобным образом относиться к своим погрешностям. В младшем возрасте дети еще не испорчены системой образования и делают ошибки естественно, удачно справляясь с ними, таким образом, значительно быстрее продвигаются в обучении. Обратная связь, которую ребенок получает от взрослых, обычно позитивна. Например, если ребенок ошибается, говоря «масина», взрослые сразу дают верный вариант: «Правильно, машина!» — что, несомненно, является мощным и многократным позитивным подкреплением, которое делает процесс обучения комфортным и радостным. Проводя параллель с традиционным обучением, нетрудно заметить преобладание негативной обратной связи от учителя и сверстников. Например, когда ученик устно пересказывает текст, его всякий раз прерывают: «Нет, неверно, не «табл», а «тэйбл».

Необходимо заметить, что в первом случае выделяется правильный вариант, а во втором — происходит невербальное и эмоциональное маркирование неправильного или одновременно верного и ошибочного вариантов. Ситуация осложняется еще и тем, что в этот момент ученик осознает: в ситуации оценивания учителем и сверстниками находятся не только его навыки, но и личность. И то, и другое, в случае отрицательного результата, приводит к повышенной тревожности, дискомфорту, а в случае многократного повторения — и вовсе потере интереса к предмету. Таким образом, формируется страх к разговорной практике. Даже от взрослых людей можно часто услышать: «Десять лет язык учил в школе, продолжал пять лет в институте — все понимаю, но ничего сказать не могу».

С точки зрения логического **уровня способностей** нам представляется наиболее важным исследовать, какие конкретно познавательные стратегии лежат в основе успешного обучения.

Очевидно, что изначально используется следующая стратегия:

$A_{де} \rightarrow [B, A, K]_i \rightarrow K$ (ребенок слышит слово \rightarrow видит предмет, обращает внимание на мелодику и интонацию, испытывает эмоции, чувствует \rightarrow делает).

Затем происходит один из возможных вариантов усложнения:

$A_{де} \rightarrow [B, A, K]_i \rightarrow K \rightarrow A_{ки} \rightarrow A_{дке}$ (слышит слово \rightarrow видит предмет, обращает внимание на мелодику и интонацию, испытывает эмоции, чувствует \rightarrow делает \rightarrow мысленно конструирует слово, произносит то, что получается).

На следующей фазе происходит дальнейшее усложнение действий:

$A_{де} \rightarrow [B, A, K]_i \rightarrow K \rightarrow A_{ки} \rightarrow A_{дке} \rightarrow 2\text{-позиция}$ (слышит слово \rightarrow видит предмет, обращает внимание

на мелодику и интонацию, испытывает эмоции, чувствует → делает → мысленно конструирует слово, произносит то, что получается → имитирует взрослого более точно, повторяя его поведение гораздо шире, чем произношение слова).

На последующих этапах, когда более развиты сознательные процессы, формируются внутренние мышления и поддерживающий их на уровне речи внутренний диалог, при этом часть элементов перестает быть актуальной и «свертывается»:

$A_{де} \rightarrow [B, A, K]_i \rightarrow A_{дi} \rightarrow [BAK]_{ik} \rightarrow A_{дке}$ (слышит слово → видит предмет, обращает внимание на мелодику и интонацию, испытывает эмоции, чувствует → разговаривает сам с собой → мысленно конструирует, привлекая различные системы восприятия → произносит фразу).

Конечно, мы описали микростратегии с достаточной долей приближения, больше демонстрируя способ мышления о внутренних познавательных процессах, связанных с данной предметной областью. Как нам кажется, их необходимо рассматривать более детально за рамками данной книги. Именно их изучение и использование способно обогатить существующие образовательные подходы и технологии.

Как показывают наши исследования, с появлением фазы внутреннего диалога замедляется процесс восприятия и усвоения языковых форм.

Уменьшение скорости, как нам представляется, связано с пониманием, осмыслением, формулированием, выработкой понятийного мышления и обобщений, что также важно и необходимо.

На логическом уровне способностей развивается ряд познавательных стратегий, связанных с освоением языка: стратегии освоения фонетики, словообразования, грамматики, быстрой разговорной практики, чтения и т. д. Затем они создают целый комплекс

стратегий, связанных с литературным творчеством и грамотным письмом, что частично рассматривалось нами в технологиях обучения русскому языку и литературе.

Рассматривая логический уровень **ценностей и убеждений**, важно еще раз отметить наличие мотивации, вызванной естественными потребностями, которая, в свою очередь, на данном этапе является сверхценной. Ребенок осваивает родной язык, преследуя цель достичь ясный и конкретный желаемый результат.

Полезно заметить, что ребенок не имеет никаких жестких ожиданий относительно получаемого результата. А само окружение и обратная связь от взрослых скорее способствуют развитию позитивных ожиданий, особенно на более поздних этапах естественного освоения языка. Вера взрослых в успех ребенка порождает его собственную веру, не оставляя место для сомнения.

Кроме того, ребенок учит родной язык в окружении взрослых, поддерживающих позитивные убеждения: большая часть из того, что делает ребенок, — правильно, или он имеет право ошибаться столько, сколько ему необходимо, чтобы развить нужный навык!

В школьной системе, особенно на второй ступени обучения языку, складывается совсем иная ситуация. Ученики уже имеют большое число ограничивающих их убеждений, например: «у меня нет способности к языкам», «лично у меня не получится», «иностраный язык — это очень сложно», «у меня в семье никто не знает иностранный язык — значит, и мне не дано» и т. д. Некоторые из них являются следствием личного опыта, а некоторые передаются от значимых людей (родственников, друзей и т. п.).

Помня о том, что наиболее высокий логический уровень определяет предыдущие (закономерность,

действующая в иерархии логических уровней), необходимо отметить важность развития позитивных личностных установок на успешное овладение иностранным языком, а также развитие веры ученика в свои способности и возможности. Этому должно быть уделено особое внимание на уроках иностранного языка.

С точки зрения логического **уровня личностного своеобразия и я-концепции** полезно подчеркнуть, что ребенок, осваивающий родной язык, с его помощью начинает осознавать свою самость и отличие от других детей и взрослых. Благодаря речи, деятельности и общению, происходит самоидентификация. Таким образом, ребенок понимает, что он, например, мальчик, русский, ему 6 лет; задумывается, что означает его имя, почему всех зовут по-разному и т. д. Мы хотим обратить особое внимание на то, что освоение родного языка затрагивает все логические уровни субъектного опыта, а точнее, с момента развития речи происходит мощнейшее взаимное обогащение субъектного опыта и одной из его достаточно автономных структур — языка.

В традиционной модели школьного обучения данный логический уровень затрагивается редко. К сожалению, мало кто из учеников задумывается над тем, что изменится в его самоидентификации с освоением иностранного языка. А со стороны учителей допускаются непростительные ошибки относительно оценки личности ребенка. Нередко можно услышать: «Он неспособный ученик, лентяй, двоечник, бездарь...» Опасность запуска таких самореализующихся пророчеств хорошо изучена в психологии и педагогике, и это, к сожалению, является очевидным и крайне вредным для отношения к обучению в целом со стороны личности ребенка.

Во многом подобные личностные оценки происходят от бессилия учителей перед анализом причин нежелания детей учиться или их неуспеваемости, так как отсутствуют конкретные инструменты анализа про-

цессов и результатов, которые привели к неудовлетворительным последствиям, а также технологии их устарения и развития успешных стратегий обучения. Учеником подобные пророчества могут восприниматься всерьез ввиду значительной их поддержки на уровне сложившейся системы личных негативных убеждений.

Таким образом, для построения личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку необходимо исходить из следующих ключевых позиций:

- Для обучения иностранному языку необходимо использовать естественные механизмы и стратегии освоения ребенком родного языка, затрагивающие все логические уровни субъектного опыта, — от окружения до личностного своеобразия и сверхцели.
- Вокруг ребенка важно создавать языковую среду, используя его личное пространство и обращая внимание на присутствие иностранного языка в его повседневной жизни: любимые иностранные песни, книги, мультфильмы, кинофильмы, товарную упаковку продуктов — таким образом, чтобы иностранный язык стал постоянным «спутником», частью и стилем жизни. Это особенно важно в настоящее время, когда планета все больше и больше превращается в «мир без границ»!
- Необходимо особым образом оформить пространство классной комнаты с целью организации различных динамических упражнений. Важно предусмотреть легкость перемещения парт для разыгрывания реальных бытовых ситуаций общения: завтрака, дня рождения, посещения театра, поездки в такси, прогулки в парке и т. д.
- В распределении различных языковых видов деятельности приоритет следует отдавать реальной разговорной практике, чтобы постоянно создавать жизненные ситуации приобретения конкретного личностного опыта. А лишь затем обучать чтению

и письму, когда ребенок уже понимает, о чем он читает и пишет.

- Обучение всем языковым формам необходимо строить, используя все три сенсорные системы восприятия (ВАК) одновременно или последовательно. Важно рисовать, представлять, проговаривать, петь, слушать мелодику речи, действовать, играть, заниматься драматизацией. Особенно полезно произносить иностранные слова, изображая их всем телом, а глагольный ряд сопровождать соответствующим действием (например, на уроках английского языка, изучая глагол «to go» — идти).
- Постоянно создавать смысловые ситуации (см. выше), в которых специально объединены лексика и разговорные паттерны вокруг одной ключевой темы. Для этого полезно использовать принципы построения когнитивных семантических образов и карт (см. приемы личностно-ориентированного урока), которыми можно пользоваться в течение всего времени обучения в школе в качестве личного пособия, сделанного руками ребенка.
- Обеспечивать динамические переходы от мелких дидактических единиц к крупным и, наоборот, создавать аналогии и традуктивные ряды. Так, например, важно уже с первых уроков обучения иностранному языку осваивать не только наиболее употребляемые глаголы и существительные, но и уделять внимание целым фразам, разговорным паттернам.
- Обучение необходимо строить с учетом перераспределения фокусов произвольного и непроизвольного внимания. Для этого можно смещать цель обучения в контекст игровой или сенсорной деятельности. Например, можно устраивать музыкальные паузы, где под музыку будут звучать ключевые слова изучаемой темы с русским переводом, а учащиеся должны фокусироваться не на

значении слов и правильности произношения, а на мелодическом рисунке звучащего произведения. Особенно хорошо проводить подобные упражнения для интеграции знаний.

- Для обеспечения позитивного эмоционального эффекта в освоении иностранного языка необходимо шире задействовать любимые самими детьми песни, книги, кинофильмы, устраивая между учениками постоянный обмен аудиокассетами, видеозаписями и книгами. Важно предусмотреть такое построение уроков, чтобы каждый учащийся мог работать со своей любимой книгой или рассказом прямо в классе. Именно таким образом пробуждается и поддерживается личностный интерес.
- Необходимо больше использовать позитивную обратную связь от учащихся в группе и от учителя, стараться закреплять только позитивные результаты обучения.
- Важно организовывать работу по проверке встроенности познавательных фильтров (см. «Личностно-ориентированная концепция и технология обучения русскому языку»). Например, возможно периодически устраивать чтение текста на иностранном языке без указания конкретно проверяемых знаний, а в качестве цели упражнения учителем могут быть сформулированы лишь общие идеи направления поиска: «Найдите в тексте отражение того учебного материала, который мы изучали в этом триместре, и прокомментируйте». В течение короткого времени по результатам работы будет понятно, что и как дети изучили в течение нескольких месяцев. Учащиеся могут заметить пройденную ими лексику, грамматику, правила письма и т. п. Данная работа станет качественной обратной связью и одновременно бессознательным способом применения своих знаний, что гораздо важнее, чем простое и привычное сознательное их закрепление.

- Создавать условия для изучения познавательных стратегий, их развития и обмена (см. приемы личностно-ориентированного обучения и технологии обучения русскому языку и литературе). С нашей точки зрения, на начальном этапе обучения иностранному языку полезно следовать микро-стратегии:

$A_{\text{де}} \rightarrow [B, A, K]_i \rightarrow K/A_{\text{де}}$ (слышит слово \rightarrow видит предмет, обращает внимание на мелодику и интонацию, испытывает эмоции, чувствует \rightarrow делает и говорит).

Следует заметить, что в этой стратегии отсутствует фаза внутреннего диалога. Нам представляется, что это чрезвычайно важно для процессов запоминания. Наше мышление эффективно оперирует всем, что имеет внутренний сенсорный аналог (образ, звук, эмоцию). Именно поэтому на начальных этапах обучения значимо сенсорное развитие в целом. Мы предлагаем использовать множество упражнений, связанных с внешней и внутренней сенсорикой (некоторые из них мы уже упомянули выше). Например, для запоминания лексики, связанной с направлением движения, можно предложить следующие упражнения.

Ученики объединяются в пары. Водящий закрывает глаза (способствует развитию внутреннего сенсорного восприятия напрямую). Его партнер произносит на иностранном языке следующие слова: влево, вправо, вверх, прямо, повернуться вокруг и т. д. Водящий должен правильно выполнить команду. В случае верного выполнения команды партнер молча дотрагивается до плеча водящего. Затем дает следующую команду. Наиболее интересен вариант игры, когда в комнате спрятан какой-либо предмет, и с помощью инструкций партнера его необходимо найти с закрытыми глазами. Подобные упражнения включают все внутренние системы восприятия и

доставляют особую радость, закрепляя позитивные эмоции!

Особенно результативны упражнения, направленные на создание внутренних образов иностранных слов, развитие слышания внутренней мелодики и интонирования.

Для развития эффективного спеллинга полезно учитывать следующую микростратегию:

$$B_{ni} \rightarrow K_{+}$$

Кроме рисования и создания внутреннего образа, вызывающего личные позитивные эмоции, полезно организовывать парные игры с мячиком, задействуя все три системы сенсорного восприятия (ВАК). Например, один ученик называет слово и кидает мяч, другой его ловит, вспоминает созданную им семантическую картинку и говорит его значение, и наоборот. Постепенно темп ускоряется, что очень важно для эффективного усвоения и быстрого использования слов в разговорной практике. Такие упражнения полезны с группой новых слов в рамках одной смысловой темы.

После того как школьник накопил первоначальный минимальный лексический запас, важно учитывать наложение внутренних механизмов запоминания лексических единиц и развитие разговорной практики на иностранном языке.

Сделанные нами исследования показывают, что на первом этапе обучения иностранному языку необходимо учитывать наличие родного внутреннего диалога и процесс встраивания иностранного внутреннего диалога:

$A_{де} \rightarrow [B_{п}, A_{п}, K_{п}]_i \rightarrow A_{дi}(русск.) \rightarrow A_{дi}(иностр.) \rightarrow [ВАК]_{ik} \rightarrow A_{дке}$ (слышит слово \rightarrow вспоминает образ предмета, мелодику и элементы интонации, связанные с ними эмоции и чувства, ситуацию в целом \rightarrow проговаривает слово или фразу по-русски, размышляет о значении \rightarrow проговаривает на иностранном языке

→ конструирует ответ, привлекая различные системы восприятия → произносит ответ вслух).

Наличие двух внутренних диалогов в значительной степени замедляет процесс усвоения иностранных языковых форм, так как слишком сильно переключает внимание говорящего вовнутрь и препятствует воспоминанию реального сенсорного опыта, связанного с запоминанием иностранных лексических единиц (образов, звучания слова, связанного с ним действия, смысловой ситуации).

На первых этапах обучения ученики, слушая иностранную речь, мыслят на родном языке, а затем подбирают аналог на иностранном. Иногда в процессе конструирования ответа происходит их смешение.

Различные комбинации русского и иностранного внутренних диалогов препятствуют также скорости разговорной практики и ясности восприятия иностранной речи при просмотре видеофильмов или прослушивании аудиокассет.

В момент, когда ученик сосредоточен на различных внутренних диалогах, внешняя коммуникация продолжается, и он вынужден терять большую часть значимой информации. Таким образом, учащийся зачастую не в состоянии дать грамотного ответа, даже имея достаточное количество знаний.

К сожалению, современные образовательные технологии, как уже говорилось раньше, внешне ориентированы по отношению к субъектному опыту ребенка и механизмам усвоения знаний.

Нам же представляется невозможным дальнейшее их развитие без разработки практических приемов, учитывающих действие микростратегий.

Мы предлагаем два вида работы в зависимости от возраста школьников. В младшем возрасте, когда дети не способны к серьезной рефлексии познавательных стратегий, необходимы специальные упражнения, препятствующие возникновению внутреннего диалога

на родном языке и развивающие внутренний диалог на иностранном языке. Учащимся старшего возраста мы предлагаем организовать рефлексию внутренних микростратегий и сознательно использовать более эффективные, а точнее, комбинации предложенных подходов (упражнения и сознательную работу со стратегиями).

Для устранения внутреннего диалога на родном языке можно задействовать картинки с иностранными словами, мгновенно проговаривая их вслух, а для усиления и встраивания иностранного внутреннего диалога можно использовать те же картинки, но с мысленным моментальным проговариванием, исключая, таким образом, русский аналог. При многократном и разнообразном повторении в смысловой ситуации они легко усваиваются.

Полезно практиковаться в чтении, только мысленно проговаривая слова на иностранном языке, постепенно ускоряя темп и достигая такой же скорости, которая характерна родному. Во время фильма очень полезно обучить учащихся действовать следующим образом: проговаривать иностранные диалоги вслух, повторяя их за героями, каждый раз увеличивая темп произношения, а затем проделывать то же самое, но мысленно. Важно в этих упражнениях всячески избегать мысленного проговаривания на родном языке. Понимая действие внутренних микростратегий, учитель самостоятельно может придумать множество подобных упражнений для конструирования собственной личностно-ориентированной технологии.

Для развития эффективного слушания и понимания иностранной речи необходимо развитие микростратегии «поиска знакомых слов», что важно как для восприятия видеофильмов, так и для разговорной практики. Наши исследования во время рефлексии учащихся старших классов после просмотра видеофильмов и активных групповых полилогов показы-

вают, что многие из учеников допускают следующую ошибку:

$A_{де}(иностр.) \rightarrow A_{пi} \rightarrow A_{дi}(русск.) \rightarrow A_{дi}(иностр.)$
(ученик слышит иностранную речь \rightarrow выделяет слова, которые помнит приблизительно \rightarrow мысленно размышляет о значении слова \rightarrow мысленно повторяет на иностранном языке).

Такая микростратегия основана на том, что школьник акцентирует внимание на иностранных словах, которые точно не помнит (звучание знакомо, а сенсорной информации нет), но которые слышал ранее. При такой внутренней стратегии фокусировки своего внимания, конечно, происходит значительная потеря внешней информации («внутреннее пробуксовывание», как говорят дети), существенное отставание в понимании текущего сюжета или обсуждаемой ситуации. Эффекты действия данной микростратегии сходны с обсуждаемыми выше микростратегиями, построенными на основе внутренних диалогов.

Но успешная микростратегия содержит следующие шаги:

$A_{де}(иностр.) \rightarrow [B_{п}, A_{п}, K_{п}]_i$ (ученик слышит иностранные слова \rightarrow сразу переходит к их сенсорному значению, смыслу).

ИЛИ

$A_{де}(иностр.) \rightarrow A_{дпi}(иностр.) \rightarrow [B_{п}, A_{п}, K_{п}]_i$ (ученик слышит иностранную речь \rightarrow сразу проговаривает только хорошо знакомые иностранные слова \rightarrow переходит к их сенсорному значению, смыслу).

В данной микростратегии происходит сосредоточение только на знакомых языковых формах и быстрое «проскальзывание» сквозь незнакомые. После объяснения механизмов действия этих микростратегий, со старшеклассниками можно устроить специальный тренинг развития эффективного слушания.

Для этого учителю необходимо подобрать простые фрагменты видеосюжетов, которые содержат более 60–75% простой и хорошо знакомой лексики. После неоднократного сознательного просмотра и эффективного прослушивания важно грамотно построить индивидуальную рефлексию в группе, отвечая на следующие вопросы:

- Что помогало эффективно слушать?
 - Что отвлекало от эффективной стратегии?
 - Как вы пытались мысленно настроиться?
 - Как влияла скорость речи носителей языка?
- И т. д.

Конечно, предполагается, что ученики умеют анализировать собственные познавательные стратегии. Важно, чтобы подобный опыт накапливался и на других уроках, например, на литературе — написание собственных сочинений с использованием познавательных стратегий.

Встраиванию эффективного слушания также способствует внешнее и внутреннее проговаривание на иностранном языке (об этом шла речь ранее).

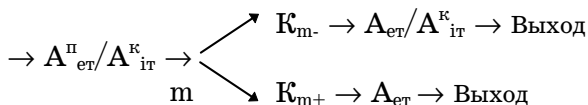
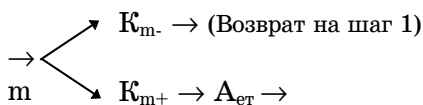
Для развития эффективной стратегии освоения иностранного произношения мы рекомендуем использовать микростратегию, выявленную нами в процессе исследования опыта освоения языков «полиглотами», прекрасно владеющих различными произношениями (диалектами). По результатам данного исследования нами была разработана микротехнология развития стратегии произношения.

Основные шаги микротехнологии развития иностранного произношения

1. Запись микростратегии.

$B_i^п \rightarrow A_T^п$ (крит. субм-ти.: нозализация, тембр, ритм, артикуляция (жесты))

$$\rightarrow A^K \text{ д (англ.)} \rightarrow \frac{B_i^K}{A_T^K} / \frac{B_i^п}{A_T^п} \rightarrow$$



(*Нозализация: произнесение слов с использованием носового канала).

2. Создание образа носителя языка.

Во время общения с носителем языка или просмотра видеозаписи фильма, где присутствует интересующее вас произношение или акцент, важно:

- 1) Обращать особое внимание на аудиальную систему (A_e) (нозализацию, тембр, ритм).
- 2) В визуальной системе (B_e) обращать внимание на жестикуляцию, которая специфически поддерживает интонацию и ритмический рисунок речи.
- 3) Отметить, что конкретно вам нравится в данном произношении, какое чувство оно у вас вы-

зывает (можете создать собственную эмоциональную метафору: гладкое, мягкое, мелодичное произношение). Запомните это чувство (K_{i+}).

Использование всех трех систем (ВАК) позволяет эффективно запоминать весь процесс разговора.

3. Стратегия развития произношения (акцента).

- 1) Когда уже создан образ реального носителя языка с помощью общения или просмотра видео, необходимо воспроизвести его мысленно, по памяти: вспомните, как выглядел этот человек, «услышьте» его речь, особенности его произношения (тембр, ритм, нозализацию, интонацию) и жестикуляции:

$B^K_i \rightarrow A^K_T$ (аудиальные параметры: нозализация, тембр, ритм, артикуляция (жесты)) \rightarrow

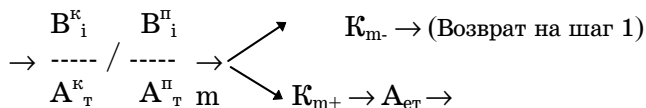
- 2) Решите, какую фразу вы хотите произнести на иностранном языке, скажите ее во внутреннем диалоге. А затем перенесите во вспомненный образ и с помощью выявленных аудиальных параметров сконструируйте в аудиальной и визуальной системах, как бы ее произнес человек, произношение которого вы развиваете:

$$\begin{array}{c} B^K_i \\ \rightarrow A^K \text{ д (англ.)} \rightarrow \text{-----} \rightarrow \\ A^K_T \end{array}$$

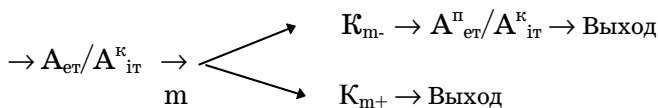
- 3) Сравните полученный результат с тем произношением, которое было у эталона:

$$\begin{array}{c} B^K_i \\ \text{-----} \\ A^K_T \end{array}$$

- 4) Если вам не понравился результат, то вернитесь к пункту №1. Если вы удовлетворены результатом, то произнесите фразу вслух, как это делает выбранный вами эталон:



- 5) Сравните внешнее звучание вашего голоса с тем, который вы сконструировали. Если получилось хорошо, то практикуйтесь как минимум в течение трех недель. Если плохо, то выделите параметры произношения, которые не были задействованы. Обратите на них особое внимание, когда будете конструировать следующую фразу:



В процессе освоения иностранного произношения вы можете многократно обращаться к аудио- и видеозаписям. В случае если в учебной группе имеются дети с хорошим произношением, можно организовать групповое изучение их познавательных стратегий, а после обобщения сравнить их с приведенной нами выше и затем организовать обмен стратегиями между учащимися (если это позволяет делать их возраст и опыт).

Мы специально выделили ряд микростратегий, которые важны на начальных этапах обучения. За рамками данного изложения мы оставляем микростратегии усвоения иностранной грамматики и т. п., что является предметом написания отдельной книги.

- Для эффективного преподавания иностранного языка особенно необходимо тонко построить работу с ограничивающими убеждениями учащихся. Для этого мы предлагаем использовать различные формы рефлексии с последующей коррекцией. Данная работа должна быть обязательно личностно-ориентированной и может организовываться в группе или индивидуально. Например, можно начать с простейшего упражнения. Ученик делит лист бумаги на две равные части, на одной из них предлагается написать все позитивное (т. е. то, во что ребенок верит относительно обучения иностранному языку), а на другой — негативное (если такое имеется). Затем построить обсуждение и дать комментарии о том, как ученик вместе с группой и учителем может преодолеть негативное. В этом случае учителю уместно рассказать о принципах данной технологии обучения и конкретных упражнениях, которые могут помочь. Мы рекомендуем делать подобные упражнения не реже одного раза в триместр или четверть. Практика показывает, что после двух-трех таких работ учащиеся гораздо чаще обращают внимание на свои поддерживающие позитивные убеждения (происходит встраивание позитивных фильтров). Кроме того, полезно периодически рассказывать специальные метафорические истории, в которых герои преодолевают свои ограничивающие убеждения. Также учителю необходимо рассказывать поучительные истории из своей педагогической практики или личного опыта изучения иностранного языка. К сожалению, такие простые приемы недооцениваются многими учителями и уходят из практики работы школы.

- Необходимо постоянно и разнообразно мотивировать учеников на обучение иностранному языку. В предыдущем пункте мы обсуждали позитивные и ограничивающие убеждения. Следует заметить, что преодоление ограничивающих убеждений и усиление позитивных автоматически приводят к росту мотивации. Кроме этого, все-таки важно перед каждым новым видом деятельности мотивировать школьников на ее осуществление. Учителя иностранного языка часто делают подобное только в начале урока, что абсолютно недостаточно. Необходимо включить такие виды мотивации, которые связаны с текущими интересами учеников.

Для этого необходимо хорошо знать ценности и интересы каждого, мир их увлечений, особенности сложившейся субкультуры детей данного возраста в конкретной школе, где ведутся уроки. Полезно постоянно устраивать дискуссии (по возможности, на изучаемом иностранном языке) на тему его применения в жизни учащихся.

Важно постоянно пояснять школьникам, как конкретно в их повседневной жизни пригодятся выполняемые на занятии упражнения: при прослушивании любимой иностранной музыки, просмотре любимых фильмов и т. д.

Также полезно устраивать взаимную обратную связь о практических результатах. Рассказы детей о своих успехах применения иностранного языка в повседневной жизни значительно повышают мотивацию и побуждают к новым активным формам его использования. А для некоторых являются открытием. Дети, например, задумываются: «А почему я не прочитал этикетку на консервах?» или «Почему не

задумался о переводе песни любимой музыкальной группы?» и т. д.

- Важно создавать систему личностных ожиданий об индивидуальной траектории и результатах обучения (скорость, темп, получение конкретных навыков, последовательность продвижения). Не секрет, что многие школьники или взрослые люди, когда начинают учить иностранный язык, ожидают быстрого продвижения. Они надеются заговорить сразу, а если этого не происходит, то разочаровываются, и, следовательно, их мотивация снижается. Для преодоления этой сложности необходимо заранее предусмотреть работу с планированием результата обучения для каждого. Мы рекомендуем начинать занятия каждой четверти с подстройки планируемых результатов и адекватного их формулирования. Для этого полезно вместе с учениками нарисовать «карту изучаемых знаний» и в течение обучения цветами выделять пройденные участки. Ученикам необходимо постоянно иметь целостную картину того, что их ожидает, и понимать, где они находятся в данный момент. Это приобретает особую значимость в том случае, если ребенок по болезни отстал от сверстников и дезориентирован на уроке. Также, нам кажется, на первой странице тетради, после беседы учителя и учеников о задачах данного этапа обучения и целей предстоящих занятий, полезно нарисовать «ступени продвижения» или «карту личных целей». В них стоит конкретно отметить сроки и планируемые практические результаты, выраженные в проверяемых на практике категориях (произносить конкретные звуки, говорить с определенной скоростью, научиться составлять деловые письма, участвовать в переписке по интер-

нету и т. д.). Для поддержания постоянных и адекватных позитивных ожиданий и связанности целей обучения желательно периодически возвращаться к их обсуждению и коррекции. Это также может быть предметом дискуссий на изучаемом языке.

- Необходимо предусматривать специальные занятия по широкой интеграции знаний, на которых ученики могут полностью себя реализовать. Для этих целей пригодны следующие виды деятельности: организация дискуссионного клуба, театрализованная постановка пьесы на иностранном языке, сюжетные и ролевые игры.
- В процессе обучения полезно расширять спектр личностного выбора ребенка: индивидуальной или групповой работы на уроке, книги для чтения, роли в спектакле, формы домашнего задания и т. д.
- Обучение иностранному языку должно способствовать развитию позитивной я-концепции и вносить свой вклад в неповторимое своеобразие личности: я — владеющий иностранным языком, способный к общению с людьми других культур, интересующийся традициями и достижениями других стран. В процессе обучения иностранному языку подобное «Я» должно быть найдено каждым ребенком лично. Такая работа может быть интересно построена по принципу — личность формирует личность. Она может строиться при изучении ярких персоналий, владеющих иностранными языками: выдающихся политиков, деятелей науки и искусства, оказавшихся способными повлиять на сознание многих людей, мировые политические процессы, развитие науки, культуры и прогресса. Несомненно, чрезвычайно важно показывать возможности иностранного языка как ин-

струмента расширения личностных и межкультурных границ. Для более эффективного изучения иностранного языка в рамках школьной программы необходимо уделять особое внимание реферативным работам, очеркам для чтения, школьным конференциям.

Подводя итог сказанному, хочется отметить, что мы остановились лишь на общем описании личностно-ориентированных подходов и технологии обучения иностранному языку в школе. Пользуясь изложенными выше позициями, учителя самостоятельно смогут конструировать свою собственную технологию обучения. Мы также исходили из того, что некоторые упражнения и принципы, предложенные нами, не являются новыми. С нашей точки зрения, наиболее важно выстроить их в приносящую желаемые и гарантированные результаты модель и технологию образования.

4.6. Воспитательная технология

Как мы уже писали, в нашей модели образовательные технологии подразделяются на обучающие и воспитательные. Такое разделение, конечно же, условно, так как мы стоим на позициях единства развития, обучения и воспитания. Тем не менее, с практической точки зрения полезно выделить воспитательные технологии, потому что деятельность школы все же условно делится на учебно-воспитательный процесс и воспитательную работу, связанную с дополнительным образованием, внеклассной работой, взаимодействием с органами детского самоуправления и т. п.

Мы уже отмечали, что среди «талантливых технологий» следует отметить А. С. Макаренко, который

один из первых разработал теорию и технологию создания детского коллектива как одного из мощнейших инструментов воспитания и формирования личности [№ 85]. По нашему мнению, неслучайно педагогика А. С. Макаренко тесно сочеталась с производством и строилась на принципах финансово-хозяйственной самостоятельности и хозрасчете. Требования к ясности задаваемых педагогических целей и перспектив развития детского коллектива, за которые активно ратовал А. С. Макаренко, перекликаются, с нашей точки зрения, с четкостью организации производства и получением конечных и промежуточных результатов деятельности.

Несмотря на идеологические условия, в которых проводилась его работа, деятельность А. С. Макаренко по педагогическому замыслу все же следует признать личностно-ориентированой, а созданные им приемы и методы отнести к формированию личности через коллектив. Также следует понимать, что его модель относилась к социально-педагогической, так как идеологические условия вынуждали педагогов того времени упрощенно понимать развитие личности и диктовали определенные социальные и политические идеалы извне, часто чуждые детям. Коллектив был важнее, чем отдельная личность. Эта модель сочетала в себе большую любовь к детям, демократические и авторитарные начала одновременно. Она была выстроена, с одной стороны, на теории «завтрашней радости»: ближайших и далеких перспективах, а с другой стороны, на педагогике требований: поощрении и наказании.

Богатейшее наследие А. С. Макаренко и его последователей, с нашей точки зрения, нуждается в переосмыслении и возврате в активный арсенал педагогической практики.

В 50–60 годы прошлого столетия, когда наступили социально-политические изменения, произошло

первое переосмысление теории и технологии А. С. Макаренко.

В работах академика И. П. Иванова и Л. Г. Боровой, а затем целой плеяды таких талантливых исследователей, как О. С. Газман и В. А. Караковский, развилась методика коллективно-творческой деятельности (КТД), позже известная как педагогика коллективно-творческого воспитания (КТВ), коммунарская методика, Орлятская педагогика, сборовская система [№№ 59, 170, 171].

Эта методика родилась в Ленинграде в 1956 г. В ее основе лежат идеи Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко: целеустремленность, товарищество и содружество воспитателей и воспитанников, идеи гуманизма. Главная педагогическая категория методики КТД — **забота** о других и окружающей жизни.

Методика КТД построена на следующих принципах:

- любая деятельность с детьми должна быть коллективной деятельностью по улучшению окружающей жизни;
- любое дело должно быть творческим;
- самоуправление должно строиться на сменяемости актива;
- в ходе совместной деятельности должна проявляться особая позиция педагога как примера в делах, товарища, советчика.

Реализация первого принципа методики КТД — коллективная деятельность по улучшению окружающей жизни — делает ее воспитательной технологией, так как технологическими звеньями этого элемента являются:

- коллективное планирование;
- коллективная организация;
- коллективное проведение;
- коллективный анализ;

— коллективное подведение итогов и последствие.

Пять стадий КТД соотносятся с простейшей управленческой схемой деятельности: диагностика, целеполагание, реализация, диагностика в процессе, коррекция, подведение итогов, новая диагностика и целеполагание.

Что соотносится с рассмотренной нами ранее технологической моделью **Т.О.Т.Е.**:

Т₁ — коллективное планирование (сравнение текущего состояния системы с желаемым и выдвижение перспектив развития, создание плана);

О — коллективная организация и проведение намеченного плана;

Т₂ — коллективный анализ достигнутого и коррекция;

Е — коллективное подведение итогов и последствие (определение будущих перспектив).

Коллективное планирование осуществляется через следующие формы: общий сбор «старт», конкурс на лучшие предложения к плану и на лучший проект дела, анкеты предложений, разведка дел и друзей (маршруты «Класс», «Библиотека», «Малыши», «Микрорайон», «Родная природа», «Далекие друзья» и др.), «молнии» с предложениями к плану (для обсуждения).

Все эти формы реализуются через обсуждение вопросов: что и для кого сделаем? когда? где? с кем вместе? кому лучше участвовать?

Коллективная деятельность осуществляется через работу советов дел, командиров сводных объединений, текущую разведку дел; сменную работу классных коллективов в качестве дежурного отряда для контроля за выполнением плана общих дел; десант совета коллектива в отстающие классные коллективы для совместной ударной работы, обучения на собственном опыте; «молнии», стенные, радио, фото, световые,

«живые» газеты, посвященные ходу выполнения плана; смотры между классными и школьными коллективами для взаимного контроля, оценки работы, обмена опытом; чередование творческих поручений микроколлективам и многое другое.

Главная задача педагога — вовлечь каждого в деятельность с целью развития и формирования личности.

Этому особенно способствует коллективный анализ, реализующийся с помощью вопросов:

- Что получилось?
- Почему получилось?
- Что не получилось и почему?
- Каковы уроки на будущее?

Реализация второго принципа методики — обязательного творческого характера деятельности — раскрывается через подготовку и организацию коллективных творческих дел (КТД). Каждое КТД — это и есть проявление заботы об улучшении окружающей жизни. Это система практических действий **на общую радость и пользу**.

Творческое начало реализуется через содержание и формы реализации технологических стадий КТД:

1. Предварительная работа. На этой стадии намечаются конкретные воспитательные задачи КТД; проводятся «стартовые беседы», во время которых рисуется радостная перспектива интересного и полезного дела (по А. С. Макаренко).
2. Планирование. Главная задача этапа — создание банка идей по проведению КТД. Организуются мозговые штурмы, беседы, дебаты.
3. Подготовка. Для стадий подготовки идей КТД характерно сочетание самых разнообразных видов товарищеской воспитательной заботы, так как каждый воспитанник вовлекается в разнообразные виды деятельности и учится у товарищей, взрос-

лых выполнению соответствующих действий, поручений. В методике КТД накоплено большое разнообразие творческих дел, они описаны в энциклопедии КТД.

4. Проведение. Эта стадия творческой «сборки» подготовленных сюрпризов. Действия воспитанников в этой «сборке» (в необычных обстоятельствах, требующих немедленных решений, экспромтов, импровизации) являются показательными. В них особенно четко проявляются и положительные качества, и слабости детей.
5. Анализ и подведение итогов. Часто проводится в виде «свечки» или беседы возле костра по вопросу, описанному выше. Обычно отмечаются все прямые и косвенные результаты КТД, говорят спасибо всем, кто проявил наибольшую активность, стимулируя, таким образом, всех к дальнейшей инициативе.
6. Последствие. На этой стадии дети и педагоги обдумывают эффекты реализации КТД: как полученные результаты могут быть использованы в других сферах жизнедеятельности детей, например, в учебной деятельности, в семье, в других коллективах. Обычно происходит обсуждение того, как эти результаты могут быть продолжены в других делах, а это приводит к системе дел.

По своей направленности коллективные творческие дела могут быть самыми разнообразными: экологическими, познавательными, спортивными, трудовыми и т. д. Можно назвать в качестве примера такие КТД, как базар головоломок, конкурс теневых картин, аукцион идей, «бой» ораторов, день неожиданностей, строительство города веселых мастеров, пресс-конференция с посланцами из космоса, операция «Три Д» (дело для души), разнобой, творческий калейдоскоп, педагогиада, творческие экспромты КВГ (кто во

что горазд) и многие другие.

Следует выразить опасение по поводу подготовки и проведения КТД: можно провести двадцать и тридцать коллективных творческих дел, но не достигнуть желаемого результата. Дело в том, что каждое КТД имеет определенную цель, в результате реализации которой мы должны видеть и отмечать развитие коллектива, изменение взаимоотношений, степень роста каждой отдельной личности, — только в этом случае КТД станет настоящим действенным воспитательным средством.

Какова готовность педагога к коллективному творческому делу? Ему необходимо быть готовым к творческому «взносу» в «банк идей», а для этого необходимо представлять себе следующее:

- смысловое содержание предстоящего дела, его «модель», т. е. как это может быть;
- задания различного рода для реализации поставленной задачи;
- фактический материал (слова, действия, игры, песни), т. е. объекты размышлений для участников КТД.

Третий принцип методики — сменяемость актива. Каждый учится быть командиром и подчиненным, нет деления на пассив и актив. Значение этого элемента коммунарской методики четко определено А. С. Макаренко: «В краткий срок командиры чувствуют себя уполномоченными коллектива и не превращаются в своеобразных должностных лиц; во-вторых, через командные посты проходит большое количество воспитанников; в-третьих, обязанности командира, требующие напряжений, не становятся в срок тягостными для воспитанников» [№ 85, т. 5., с. 238.].

Формы сменяемости актива: ЧТП (чередование творческих поручений), ДКО (дежурный командир отряда), ДКД (дежурный командир дня).

Четвертый принцип методики — особая позиция педагога.

Методика КТД отчасти была создана, чтобы, с одной стороны, преодолеть авторитаризм и педагогическое диктаторство, при котором постоянно применяется власть, подавление личности, а с другой стороны, чтобы не впасть в «Свободное воспитание», где каждый предоставлен сам себе, сам себя воспитывает, а воспитатель остается сторонним наблюдателем. Для методики КТД неприемлема мелочная опека, когда педагоги, требуя активной самостоятельности, постоянно указывают, учат, пытаются внести готовый опыт в дела и действия воспитанников. КТД позволяет перейти к высшей форме прогрессивных воспитательных отношений — творческому содружеству, товариществу, когда педагог всегда рядом и чуть впереди.

Основными этапами реализации идей коллективного творческого воспитания являются:

1. Формирование особой позиции педагога (взрослого).
2. Психологическая и методическая подготовка школьников.
3. Организация жизни коллектива по-новому, включающая: а) создание новой структуры коллектива, б) коллективное планирование работы, в) организацию выполнения плана, г) коллективный анализ результатов деятельности.

Чтобы научить детей самостоятельности и активности, происходит делегирование управленческих полномочий со стороны педагогов по мере развития детского коллектива в несколько этапов:

1 этап: педагог является образцом самостоятельности и творчества. Показывает на примере, как рас-

пределить время, работу, когда просить, когда приказывать, т. е. он оказывает прямую помощь воспитанникам.

2 этап: он оказывает косвенную помощь — вместе размышляют, вместе наблюдают, планируют и т. п.

3 этап: частичная или полная самостоятельность.

Формирование особой позиции педагога предусматривает диагностику мастерства воспитателя, учебу с целью изучения основ коллективного творческого воспитания.

Особая позиция педагога предполагает демократический стиль общения взрослых между собой и детьми; особый способ организации жизни коллектива на началах нравственности и творчества; новые формы сотрудничества с коллегами, новый стиль отношений с ними; постоянное самосовершенствование и самообразование.

Таким образом, рассматриваемая нами методика КТВ представляет собой личностно-ориентированную технологию воспитания гражданина, благодаря развитию принципов педагогической системы А. С. Макаренки, их соединению с основами управленческой деятельности (стадии КТД), включению механизмов рефлексии в различные формы анализа полученных результатов коллективной деятельности. В этом смысле методика КТВ представляет собой технологию творческого развития личности в коллективе, в которой созданы педагогические условия для самоопределения, самореализации и самореабилитации личности.

С нашей точки зрения, в отечественной педагогике пока еще не создано более стройной личностно-ориентированной технологии воспитания, которая, с одной стороны, по форме была бы коллективной, а с другой стороны, по своей сущности — личностно направленной. Как нам кажется, данная технология достигла апогея развития в педагогической практике

московской школы № 825 под руководством доктора педагогических наук В. А. Караковского. Она стала ведущим инструментом в развитии личности и организации всех творческих дел в школе, способом развития и сплочения ученического коллектива, стержнем создания педагогической системы школы.

Вместе с тем важно отметить, что в настоящий момент данная личностно-ориентированная воспитательная технология перестала быть востребованной и во многом забыта практиками системы образования из-за тех социальных и идеологических перемен, которые произошли в нашем обществе.

По нашему мнению, определенные ее стороны перестали быть значимыми и актуальными для нового поколения школьников и педагогов.

Одна из сущностных категорий данной технологии — «забота» в прежней трактовке И. П. Иванова, т. е. забота об окружающей жизни, перестала быть столь притягательной, так как сместились личностные ценности и приоритеты общественного развития.

В настоящее время, с нашей точки зрения, способности коллективной деятельности нуждаются в переоценке и трансформации с целью большего обеспечения автономии личности, предотвращения нивелирования личностного развития в целом.

Однако следует отметить, что после социально-экономических преобразований в практике работы современной школы произошло вытеснение воспитательных технологий как таковых. Педагогические коллективы увлечены больше разработкой или трансляцией обучающих технологий, нежели воспитательных.

Таким образом, как нам кажется, с одной стороны, современная школа как мощнейший институт воспитания нуждается в новых воспитательных технологиях, а с другой — тенденции современного образования требуют обеспечения личностно-ориентиро-

ванной направленности в полной мере. Поэтому существующие воспитательные технологии нуждаются в переосмыслении, развитии и обогащении.

Именно это побудило нас к развитию методики коллективно-творческого воспитания и разработке личностно-ориентированной воспитательной технологии на ее основе, которая бы отвечала основным тенденциям современного образования.

С этой целью нами была разработана комплексно-целевая программа «Лидер», которая и является одним из вариантов воплощения данной технологии.

По нашему мнению, лидерство как сущностное понятие для старшеклассников может стать наиболее привлекательной ценностной категорией саморазвития, самоопределения, самореализацией.

Наше понимание лидерства достаточно широко. Мы предполагаем, что лидером может стать каждый в своей семье, ученической группе, команде, профессиональной группе, трудовом коллективе, научной деятельности, политической деятельности и т. д.

Именно широкое понимание лидерства способно не только согласовать личные и социальные интересы в становлении гражданина (в противовес категории «забота»), но и активно включать подрастающее поколение в преобразование общества, формируя, таким образом, патриотизм и гражданственность.

Цели и задачи программы:

- Формирование активной личностной жизненной и гражданской позиции.
- Развитие самоопределения и самореализации личности учащихся.
- Формирование представлений о знаниях, умениях и навыках лидера и обеспечение условий для проявления лидерских качеств каждым.
- Развитие патриотизма.
- Развитие навыков творческой деятельности.

- Построение сотрудничества учеников, учителей и родителей.
- Развитие школьного самоуправления.

Принципы построения программы «Лидер»

1. Развитие личности приоритетно и может происходить скачкообразно.
2. Воспитанию и развитию личности необходима интенсивная форма взаимного влияния личностей (например, сборы).
3. Сотрудничество — основа совместной деятельности взрослых и детей.
4. Старшеклассники как наиболее самостоятельные представители школьников определяют дух школы и школьного коллектива. Поэтому развитие самоуправления лучше начинать с 8–11 классов.
5. Ведущим видом деятельности старшеклассников является творчество, общение.
6. В воспитании могут быть использованы личностно-ориентированные технологии, гарантирующие получение результата:
 - технология КТД (коллективные творческие дела);
 - технология СПТ (социально-психологический тренинг);
 - технология ОДИ, СРИ (организационно-деятельностные, сюжетно-ролевые игры).
7. Наиболее эффективной формой включения каждого учащегося в воспитательные ЛОУ является работа в малых контактных группах, в которых реализованы основные стадии эффективного самоуправления:
 - диагностика;
 - целеполагание;

- организация;
 - анализ;
 - рефлексия.
8. Старшеклассники на определенной стадии развития школьного самоуправления становятся ядром школьного коллектива, образцами нового типа отношений и сотрудничества, духа творчества и нравственных идеалов, распространителями своего опыта в школьной среде.
 9. Первичные группы должны быть смешанными и разновозрастными, что способствует быстрому знакомству, развитию единого коллектива старшеклассников и школьников в целом.

Творческие сборы по программе «Лидер»

- Летний лагерь — 5–10 дней.
- Осенние сборы — 3 дня.
- Зимние сборы — 4 дня.
- Весенние сборы — 3 дня.

Формы работы

1. Коллективно-творческие
 - Кругосветка.
 - КВГ (кто во что горазд).
 - КВН.
 - Творческие мастерские.
 - КТД (коллективно-творческие дела): «Сад снежных скульптур».
 - Фанпроект.
 - Отчетный концерт.
2. Рефлексивные
 - Свечка.
 - Дебаты.
 - Диспут.

- Пресс-конференция.
3. Спортивно-оздоровительные
- Туристическая эстафета.
 - Спортивные игры.
 - «Ориентировка на местности».
4. Тренинговые
- СПТ (социально-психологический тренинг общения).
 - Сюжетно-ролевые игры (см., например, «Кораблекрушение»).
 - Организационно-деятельностные игры (см., например, выборы в Школьную Думу).
 - Тренинг лидерства (например, «Красное и черное», «Слон»).
 - Деловые игры (например, стратегия мечты У. Диснея).
 - Школа лидеров временных творческих групп.

Обобщающая матрица взаимосвязей используемых форм деятельности и задач развития личности

Данная матрица может быть использована для создания дизайна сборов, исходя из точно поставленных задач. Представляет собой технологическую основу планирования любой локальной программы «Лидер». Матрица позволяет соотнести цели и задачи программы, необходимые для этого стороны личностного развития и формы организации различных видов деятельности (см. таблицу № 1).

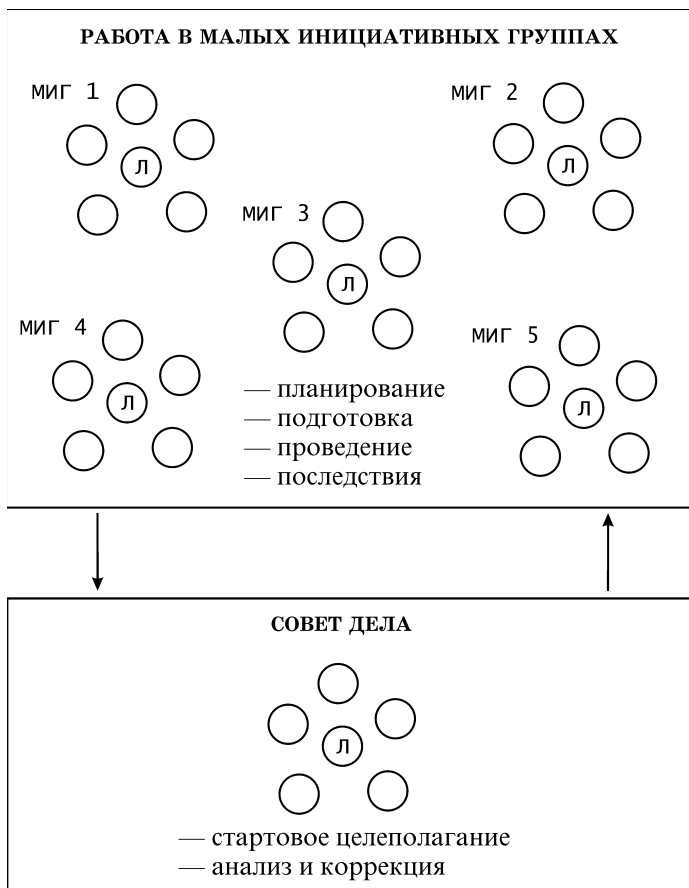
Таблица № 1.

		Кругосветка	К В Г	К В Н	Творческие мастерские	К Т Д	Фанпроект	Отчетный концерт
Творческие способности	Транзитивность	+	+	+	+	+	+	+
	Дивергентность	+	+	+	+	+	+	
	Эвристичность			+			+	
Навыки общения	Умение поддерживать беседу					+		
	Умение точно выражать мысли	+			+	+	+	
	Умение поддерживать необходимое состояние	+				+	+	
Лидерские качества	Умение принимать решение	+	+			+		
	Сотрудничество	+	+	+	+	+	+	+
	Умение убеждать					+	+	
	Умение отстаивать свою точку зрения					+	+	+
	Умение координировать других	+				+	+	+
	Умение заинтересовать других	+				+	+	+
	Самоорганизация	+			+	+	+	+
Рефлексия	Действия в экстремальных ситуациях	+				+		
	Самоанализ					+		+
	Как воспринимают другие			+		+		
Ценностная ориентация	Самооценка	+	+	+		+		
	Гражданственность					+		
	Патриотичность							
	Личностные ценности	+	+	+		+	+	
	«+» Я-концепция	+		+		+		

[illegible]

Механизм организации КТД и самоуправления (см. схему № 1)

Схема № 1.



Основной ошибкой педагогов, с нашей точки зрения, является недооценка возможностей организации групповой деятельности в малых инициативных группах.

Данный механизм организации КТД в МИГах способствует:

- личному участию и развитию каждого в КТД;
- увеличению числа неформальных лидеров;
- возможности каждому попробовать себя в социальной роли лидера;
- развитию самоуправления «снизу вверх».

Этапы распределения ответственности

1 стадия развития коллектива

Ответственность за программы и проведение различных КТД у учителей.

ДЕВИЗ УЧИТЕЛЕЙ:

«Делай, как мы!»

2 стадия развития коллектива

Хорошая работа советов дела, желание создать свой орган самоуправления (Школьная Дума).

ДЕВИЗ УЧИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ:

«Мы вместе!»

3 стадия развития коллектива

Изменение роли учителя. Самоуправление стабильно, организовано и действует эффективно.

ДЕВИЗ УЧИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ:

«Учитель — советчик!»

«Учителя — творческая группа!»

«Содружество!»

Основные функции творческих сборов как комплексно-целевой программы развития личности, формирования коллектива старшеклассников и самоуправления

1–3 сборы — стартовая программа.

- Развитие творчества.
- Раскрепощение личности, преодоление барьеров общения в коллективе.
- Обеспечение возможности личностного участия каждого ребенка.
- Развитие первичных навыков в коллективно-творческих делах.
- Приобретение навыков рефлексии собственной и групповой деятельности.
- Выявление неформальных лидеров.
- Создание отношений и атмосферы сотрудничества.

4–5 сборы — приобретение опыта самоорганизации и творческой самореализации каждого участника и группы, зарождение самоуправления.

6–7 сборы — фундамент для самоопределения, развитие лидерских качеств, развитие толерантности (терпимости к другим точкам зрения, особенностям других людей, творческим предложениям и проектам), традиции и стабильная самоорганизация (самовоспроизводство личностно-ориентированной технологии, форм самоуправления).

Предполагаемые результаты поэтапной системы организации сборов

1–3 сборы

- Дружеские отношения между учащимися одного класса, внутри параллели, между параллелями, теплые отношения с учителями.
- Активность каждого.
- Интерес к творческому самовыражению и желание побыть лидером.
- Развитие творческих способностей, актерского мастерства.
- Неформальные лидеры становятся признанными.
- Первые попытки перенести полученный опыт сборов в классы.

2–5 сборы

- Взгляд с позиции взрослых.
- Опыт самореализации у каждого ребенка.
- Опыт рефлексии.
- Развитие толерантности.
- Моральная и практическая поддержка инициатив взрослых и возникновение собственных инициатив.
- Ответственный подход к делам.
- Осознание себя полноправным хозяином своей школы и формирование определенных желаний и целей, например, организация и участие в проведении школьных творческих мероприятий.
- Лидеры умеют ставить задачи, заинтересовывать, планировать, проводить и анализировать различные дела.

6 сборы и далее

- Учителя — старшие товарищи.
- Устойчивое личностное самоопределение.
- Опыт лидерства в различных формах и видах деятельности.
- Целенаправленная, ответственная работа в школьном самоуправлении.
- Самостоятельная постановка и выполнение конкретных задач.
- Формирование патриотической позиции (школа — модель государства), формирование школьных традиций, создание:
 - школьных законов,
 - гимна,
 - атрибутики.
- Четкая плановая работа по организации и проведению очередных творческих выездов и замена взрослых по многим вопросам (взрослые переходят из роли организаторов в позицию помощников по большинству вопросов).
- Построение Содружества и реализация Сотворчества.
- Осознание учениками принимаемой на себя ответственности, умение эффективно принимать решения лично и коллегиально.
- Через лидеров оказывается влияние на нравственные и гражданские идеалы.

Описание ключевых форм работы

1. КРУГОСВЕТКА

Цели:

- Первое знакомство детей внутри отрядов.
- Создание единого коллектива школьников 8–11 классов.

- Форсированное погружение в состояние творчества и отличного настроения.
- Первый этап выявления лидеров внутри отрядов.
- Развитие механизмов спонтанного взаимодействия внутри отрядов и спонтанного творчества.
- Первичная подготовка творческого содержания для дальнейшей обработки и реализации в других проектах (как стартовое условие реализации других форм работы: творческих мастерских, отчетного концерта).

Условия реализации:

- 4–5 отрядов по 6–12 детей разного возраста в каждом.
- 5–6 станций с разными названиями и содержанием заданий.
- 5–6 взрослых или «стариков» для управления станциями.
- Территория, достаточная для размещения 5–6 станций на расстоянии приблизительно 1–2 минуты бега между ними.
- Заранее подготовленные маршрутные листы для отрядов.
- Заранее подготовленные задания для каждой станции.
- 1,5–2 часа времени.

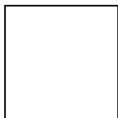
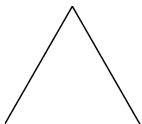
Краткое описание:

Перед началом игры все дети делятся на равные отряды.

Выбираются командиры отрядов, которым выдаются маршрутные листы с последовательностью посещения станций. На каждой станции отряду зачитывается задание и дается на его выполнение 10–15 минут.

По истечении времени, отпущенного на подготовку, отряд показывает руководителю станции то, что

успел сделать. Руководитель станции оценивает демонстрацию и ставит в маршрутный лист напротив названия своей станции отметку:



Оценка происходит по следующим критериям:

- личное участие каждого;
- оригинальность идеи;
- юмор;
- качество демонстрации.

Далее каждый отряд перемещается по следующим станциям в соответствии со своими маршрутными листами. После посещения отрядами всех станций происходит общий сбор, где руководители станций высказывают свое мнение об увиденном.

После окончания игры отряды получают следующее задание.

Примерный вариант маршрутного листа:

1 отряд

1. Интервью лидера.
2. Литературная станция.
3. Песенная станция.
4. Поздравительная телеграмма.
5. Театральная станция.
6. Скульптурная станция.
7. Историческая станция.

Театральная станция

Разыграть ситуацию, где данный сказочный герой проявляет свои лидерские качества:

- Маугли;
- Данко;

- Геракл;
- Нильс;
- Винни-Пух;
- Баба-Яга.

Литературная станция

Составить рассказ на тему «Лидер», используя названия художественных произведений и цитаты из них.

Песенная станция

Сочинить песню в подарок на Новый год (в случае зимних сборов).

Поздравительная телеграмма

Сочинить поздравительную телеграмму: с началом сборов или с Новым годом.

Скульптурная станция

Создание скульптур. Тема: «Мечта оживает». Изобразить мечту.

Историческая станция

Перечислить всех лидеров XX века, начиная с Николая II, и их основные деяния.

2. СВЕЧКА



Один из основных инструментов рефлексии личностных достижений, анализа межличностных отношений, творческой деятельности, ритуалов дружбы и взаимопонимания.

Цели:

- Запуск механизмов рефлексии, анализа деятельности группы, коррекции достигаемых результатов.

Предмет анализа: личностные достижения, личностное развитие, конкретное дело, прошедший день, прошедшие сборы (в позитиве).

Примерные вопросы для обсуждения:

- Что получилось из того, что задумано?
- В чем заключалось ваше личное участие?
- Чему вы лично научились?
- Какие позитивные изменения вы заметили в других?
- Что можно было бы улучшить?
- Как и с помощью чего можно было бы сделать лучше?

- Создание атмосферы взаимного доверия, сотрудничества, дружества:
 - откровенная беседа о волнующих вопросах по кругу;
 - позитивное окончание дела, дня, сборов;
 - пение под гитару («гитара по кругу»).

Условия реализации:

- Свеча (лучше несколько).
- Гитара.
- Свободное пространство, необходимое для размещения всех присутствующих вокруг свечи.
- Позитивный настрой.

Основные правила:

1. Говорит только тот, кто держит свечку.
2. Важно ответить на все пункты вопросника.
3. Доброжелательное отношение к другим.
4. Терпимое отношение к другой точке зрения.
5. Уважительное отношение к песне.

Краткое описание:

Все присутствующие садятся в круг, зажигают свечи. Возможно, кто-нибудь захочет спеть песню перед началом разговора. Кто-то из взрослых или «стариков» говорит несколько общих вступительных слов, озвучивает основные вопросы «свечки», после чего передает свечку соседу. Тот говорит все, что хочет сказать по основным вопросам и не только, а затем передает свечку следующему. Так свечка проходит по всему кругу и возвращается к тому, кто начал разговор. Он завершает его, подводя итоги. Как правило, опять поются песни.

3. ЭТАПЫ ОДИ «ВЫБОРЫ В ШКОЛЬНУЮ ДУМУ»

Цели:

- Развитие и самоопределение личности учащихся.
 - Формирование активной гражданской позиции.
 - Формирование патриотической позиции.
 - Создание легитимного школьного самоуправления.
1. Стартовое заседание совета дела. Выработка положения о выборах.
 2. Общее собрание. Знакомство с положением о выборах.
 3. Самовывдвижение и организация групп поддержки.
 4. Общий сбор. Заявка на участие в выборах.
 5. Подготовка:
 - агитации за кандидатов,
 - выборная программа кандидатов,
 - создание музыкальных клипов,
 - создание коллажей о кандидатах.
 6. Пресс-конференция кандидатов.

7. Разработка по стратегии У. Диснея фанпроекта «Школа 2000».
8. Защита фанпроектов «Школа 2000».
9. Оформление избирательного участка.
10. Голосование и работа СМИ.
11. Подведение итогов.
12. Инаугурация Президента, клятва депутатов.
13. Праздничный концерт.
14. Свечка «Подведение итогов».

4. КОРАБЛЕКРУШЕНИЕ

Цели:

- Исследование процесса личного и группового принятия решения.
- Развитие рефлексии.
- Развитие ответственности.
- Обучение эффективному поведению для достижения согласия при решении групповых задач.
- Изучение механизмов коммуникации.
- Сплочение группы.
- Выявление лидеров.
- Осознание роли лидера в групповом принятии решения.

Условия реализации:

- Время: 1,5–2 часа.
- Пространство, необходимое для размещения всех участвующих.
- Бумага и карандаши.
- Доска для списка предметов или ксерокопии со списком предметов.
- Несколько наблюдающих за игрой.
- Ведущий, имеющий навыки исследования групповых процессов.

Внимательное изучение инструкции группой 1 раз (вопросы по инструкции исключаются).

Инструкция:

Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли.

Ниже дан список из 15 предметов, которые остались неповрежденными после пожара. В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и все перечисленные ниже предметы. Имущество оставшихся в живых людей составляют пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять однодолларовых банкнот...

Ваша задача — классифицировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания:

- Секстант — 15
- Зеркало для бритья — 1
- Пятигаллоновая канистра с водой — 3
- Противомоскитная сетка — 14
- Одна коробка с армейским рационом США — 4
- Карты Тихого океана — 13
- Подушка (плавательное средство, санкционированное береговой охраной) — 9
- Двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси — 2
- Маленький транзисторный радиоприемник — 12
- Репеллент, отпугивающий акул — 10
- 20 квадратных футов непрозрачного пластика — 5

- 1 кварта пуэрто-риканского рома крепостью 80% — 11
- 15 футов нейлонового каната — 8
- 2 коробки шоколада — 6
- рыболовная снасть — 7

Краткое описание:

Ведущим зачитывается задание и дается время на его выполнение — 10 минут. После выполнения задания каждым участником все объединяются в пары с тем же заданием. Время — 10 минут. Следующие группы по 4 человека, потом по 8 человек, по 15 человек. Время — по 15 минут. Дальше все участники делятся на две равные группы и получают то же задание и время — 20 минут.

Последняя стадия — объединение всех участников в одну группу и время — 30 минут. Выиграть можно только в том случае, если группа пришла к единому мнению относительно места в классификации каждого из 15 предметов. После того как группа проранжировала 15 предметов в зависимости от их важности, результат сравнивается с правильным порядком. Потом проводится анализ того, как это было и почему было именно так.

Примерные вопросы:

- Какие виды поведения помогали или мешали процессу достижения согласия?
- Какие черты поведения лидера проявились?
- Кто участвовал, а кто нет?
- Кто оказывал влияние и почему?
- Какова была атмосфера в группе во время дискуссии?
- Оптимально ли использовались возможности группы?
- Какие действия предпринимали участники игры для продвижения своих мнений?
- Как улучшить принятие решения группой?

- Кто из лидеров брал на себя ответственность?
- Как группа помогала лидеру проявлять свои лидерские качества?
- Какие механизмы общения способствовали эффективному взаимодействию участников группы?

Подводя итог рассмотренному выше, хотим отметить, что данная личностно-ориентированная воспитательная технология представляет собой развитие идей и методики коллективно-творческого воспитания с помощью технологий социально-психологического тренинга, организационно-деятельностных и сюжетно-ролевых игр, которые в значительной степени повышают автономность личности в групповых процессах, углубляют механизмы рефлексии и самореабилитации, способствуют целенаправленному личностному развитию, позволяют согласовывать групповые процессы и личностные в общении, творчестве, реализации личностных ценностей и убеждений. Центральной социально-педагогической категорией данной технологии выступает лидерство, которое, с нашей точки зрения, наиболее адекватно воплощает ценности и ориентиры личности и общества, воспитывая личную активность, гражданственность и патриотизм.

Зарождение и развитие самоуправления школьников как закономерный эффект реализации данной технологии на определенном этапе позволяет наиболее оптимально сочетать интересы личностного развития, самоопределения и самореализации с необходимыми обществу формами социальной активности, подготовить высококультурного и ответственного парламентария и избирателя.

Глава 5. Обучающий стиль учителя

5.1. Обучающий стиль учителя и методы его исследования

Для построения парадигмы личностно-ориентированного образования, как нам представляется, необходимо не только раскрыть и развить такие понятия, как способности и стратегии учащихся, но и проследить их взаимосвязь с ключевым понятием «обучающий стиль учителя» и его когнитивной составляющей, которое является их логическим продолжением и практическим воплощением. Поэтому мы считаем целесообразным отдельно остановиться на таких понятиях, как «стиль», «педагогический стиль», «обучающий стиль», «когнитивный стиль».

«Стиль» как специальное понятие было впервые введено Г. Адлером [№ 234, с. 87], который определял его как совокупность индивидуальных черт, особенностей поведения, динамики жизненных целей человека, способствующих маскировке, компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психических, социальных) и преодолению комплекса неполноценности.

Затем понятие «стиль» стали использовать для объяснения единства разнообразных психологических проявлений. Например, Г. Олпорт [№ 235, с. 124] под стилем понимал «индивидуальные различия в экспрессии, в выразительной манере поведения, отра-

жающие отношения личности к объектам и субъектам жизни» и относил к нему скорее «инструментальные», операциональные по своей природе черты личности (способы и средства поведения), с помощью которых человек реализует свои мотивы и цели.

Р. Стагнер [№ 263, с. 34–35] определял стиль как взаимосвязь форм реагирования и личностно обусловленных обобщенных схем соотнесения образов. Он выделял перцептивные стили (схемы перцептивных актов) и реактивные стили (обобщенные типы соматического выражения эмоциональных переживаний).

С нашей точки зрения, для педагогики и педагогической психологии отдельный интерес представляют так называемые когнитивные стили (Г. Виткин, Дж. Клейн, Р. Гарднер и другие) — устойчивые симптомокомплексы, личностно обусловленные индивидуальные и возрастные различия в познавательной деятельности.

В. И. Моросанова, исследуя индивидуальный стиль как психологическое понятие и личностный подход к его изучению [№ 89, с. 15], обращает внимание на то, что «при личностном подходе индивидуальный стиль непосредственно связан с личностной типологией и характеризует основные устойчивые способы решения жизненных проблем».

Исследователи этого направления используют в качестве критерия для выделения стилей различные личностные переменные (динамика или устойчивость ценностей, взаимодействие личностных черт, доминирующая направленность или способ разрешения жизненных проблем).

В отечественной науке первой работой, в которой была приведена формулировка этого понятия, считается опубликованное в 1948 году исследование стиля умственной работы старшеклассников Ю. А. Самарина [№ 113]. В нем показана технически опосредствующая роль стиля в развитии способностей человека и под-

черкивается его индивидуальное своеобразие. Стиль учебной деятельности школьников представлен как производная трех составляющих:

- направленность личности;
- степень сознательного владения своими психическими процессами;
- технические приемы деятельности [№ 113, с. 105].

Заметим, что российская традиция исследования стилевых особенностей личности началась именно с педагогической практики. Здесь необходимо подчеркнуть, что в более поздних исследованиях, связанных непосредственно с изучением особенностей индивидуального стиля учителя (в ракурсе профессиональной компетентности), А. К. Маркова [№ 86, с. 6–7] выделяет три стороны, оказывающие значимое влияние на осуществление педагогической деятельности индивидом:

1. Учитель как личность (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы).
2. Учитель как субъект педагогической деятельности («технология» труда учителя).
3. Учитель как субъект педагогического общения.

Очевидна определенная взаимосвязь составляющих стилей учения, приведенная Ю. А. Самариным, и стиля реализации педагогической деятельности.

В истории отечественной традиции изучения индивидуального стиля классической стала системная концепция, разработанная В. С. Мерлиным [№ 88] и Е. А. Климовым [№ 65]. Специфика концепции заключается в определении стиля не как отдельных свойств или особенностей активности индивидуальности, а как системы типологически обусловленных способов и приемов деятельности. Е. А. Климов дает различные определения стиля:

- «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» — более локальная формулировка [№ 65, с. 7];
- «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» — более широкое понимание [№ 65, с. 49].

В контексте нашей работы очень важным представляется определение индивидуального стиля как «эффекта интегрального взаимодействия субъекта и объекта», который зависит от типологических свойств, но может изменяться под влиянием изменения условий деятельности [№ 65, с. 248].

К понятию «стиль деятельности» обращается и такой видный ученый, как П. К. Анохин [№ 7, с. 11–12]. Он пишет о двух факторах стиля деятельности: архитектуре и заполнении этой архитектуры конкретными механизмами. Индивидуальный стиль как принципиально функциональная система дает универсальную архитектуру для любого вида профессиональной деятельности конкретного учителя, универсальный принцип функционирования. При анализе индивидуального стиля учителя необходимо различать эти две фундаментальные проблемы: проблему единства функциональной архитектуры и проблему заполненности этой архитектуры.

В. А. Толочек, анализируя логику развития подходов к изучению стилей, замечает, что имеют место довольно существенные различия между отечественным подходом к проблеме (прежде всего индивидуального стиля деятельности, индивидуального стиля

активности) и зарубежным (когнитивного, стиля руководства и лидерства). В западной психологии изучение стилевых проявлений было связано с личностными факторами в протекании психических процессов, что приводило к пониманию стиля как свойства личности. В отечественной психологии понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, при котором стиль рассматривался как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека. Таким образом, складывались два подхода, два направления анализа индивидуальных различий — от личности и от деятельности [№ 127, с. 13]. Среди различных подходов к изучению стиля с устоявшейся традицией, терминологией и методологией многочисленными исследованиями он различает четыре основных направления:

- когнитивные стили;
- индивидуальные стили деятельности;
- стили руководства (лидерства);
- стили жизни (поведения, общения, активности).

Среди исследователей в области педагогической психологии понятию «стиль» уделяет внимание И. А. Зимняя, подчеркивая, что стиль педагогической деятельности выявляет воздействие, по меньшей мере, трех факторов [№ 55]:

- 1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности;
- 2) особенностей самой деятельности;
- 3) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.).

А. К. Маркова, описывая работу учителя, также использует рамки модели руководства. Она опирается

на общеизвестные стили руководства, выделенные именно в педагогической ситуации: демократический, авторитарный и либеральный — но при этом акцентирует внимание не только на особенностях управления педагогическим процессом, но и на состоянии самооценки учителя, ученика, степени их удовлетворенности участием в этом процессе, возможностями дальнейшего саморазвития [№ 86, с. 30–31].

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равноправный партнер в педагогическом процессе, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к участию в принятии решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методы воздействия: побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерна большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль над выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед детьми. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Методы воздействия: приказ, поучение. Для учителя характерна низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя

с этим стилем руководства особое внимание обращают на методическую культуру, а в педагогическом коллективе часто лидируют.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты. Как правило, демонстрация такого стиля свидетельствует либо о низком уровне профессиональной компетентности, либо о личностных проблемах самого учителя.

По мнению А. Ю. Максакова [№ 221], стиль педагогического руководства — многомерное образование. Его основополагающие компоненты — особенности принятия решений, поведенческие реакции, стиль общения. Под стилем общения понимается совокупность устойчиво применяемых педагогом форм воздействия (передачи информации) на учащихся в обычных условиях, в ситуациях неудач и успеха, а также формы выражения данных воздействий. Стиль педагогического общения в детских спортивных коллективах является основополагающим компонентом стиля управления педагогическим процессом, основным средством его реализации и характеризуется постоянством в разных условиях.

При анализе стиля учителя с позиций организации педагогического общения, помимо широко распространенного описания монологического и диалогического подхода, используются и другие аспекты. Например, Б. Б. Айсмонтас [№ 4, с. 163] приводит следующие параметры индивидуального стиля учителя, проявляющиеся в его профессиональной позиции:

- *Дистанционная позиция* (определение духовного расстояния между субъектами взаимодействия) описывается следующими подпозициями:
 - 1) «далеко» — отсутствие искренности во взаи-

отношениях, формальное выполнение своих обязанностей; 2) «близко» — учитель — это друг своих учеников, реализующий вместе с ними замыслы; 3) «рядом» — уважительное отношение к учащимся, неформальное отношение к своим обязанностям, принятие интересов, чаяний учащихся как своих собственных.

- *Уровневая* (характеризует иерархическую связь педагога и учащегося в их взаимодействии, т. е. расположенность субъектов по отношению друг к другу «по вертикали») описывается подпозициями «далеко», «близко», «рядом».
- *Кинетическая* (положение человека по отношению к другому в совместной деятельности, в совместном движении к цели) описывается подпозициями «впереди», «сзади», «вместе».

Ю. А. Сенько и В. Э. Тамарин [№ 115, с. 32] используют понятие роли, позиции учителя в общении. Они выделяют и описывают следующую дихотомию:

- «*закрытую позицию*» учителя, для которой характерна обезличенная, подчеркнуто объективная манера изложения, отсутствие собственных суждений и сомнений, переживаний, озарений, утрата эмоционально-ценностного подтекста обучения, что не вызывает у детей ответного желания раскрыться;
- «*открытую позицию*», находясь в которой учитель отказывается от собственного педагогического всеведения и непогрешимости, открывает свой личный опыт учащимся и сопоставляет свои переживания с их, излагает учебный материал сквозь призму своего восприятия; в ходе этого осуществляется диалог учителя с учащимися, для которого характерно терпимое уважительное отношение к мнению

оппонента (пусть даже ошибочному), умение встать на сторону собеседника, критически осмыслить собственную позицию, педагогический оптимизм и доверие, «встречное движение» к ученику; допускается право учащихся на ошибку («прекрасная ошибка», «неслучайная ошибка», «ошибка, ведущая нас к истине», «дающая пищу для размышлений»); критика используется в форме самокритики: учитель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для учащихся, и подвергает это суждение критике, при этом показывая им, в чем заключается ошибка и как он ее изживает («когда-то мне казалось», «раньше я думал», «тут, наверное, моя вина», «я не совсем точно поставил вопрос»).

А. А. Сорокин [№ 120, с. 7] считает, что индивидуальный стиль — это перевод от менее совершенных к более совершенным формам деятельности учителя, совокупность специфических проявлений индивидуального поиска учителя. К наиболее существенным из таких проявлений относятся:

- приоритет (предпочтение) в поиске новых форм деятельности конкретной творческой операции (к примеру, аналогии);
- субъективизация процессов выбора материала при формировании педагогических воздействий;
- использование мысленного эксперимента;
- апробация найденной идеи непосредственно на уроке с подключением элементов импровизации;
- тяготение к определенному виду переживания успехов и неудач в творческом поиске.

Деятельностная парадигма анализа педагогического стиля представлена в работе А. К. Марковой и А. Я. Никоновой [№ 86, с. 181 — 182]. При построении

исследования в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Нам представляется, что среди всех исследователей наиболее широко трактует понятие стиля педагогической деятельности И. А. Зимняя, отмечая, что он представляет собой «интегративную характеристику, отражающую стиль управления, стиль поведения, стиль саморегуляции и когнитивный стиль учителя» [№ 55, с. 284].

Из приведенного нами краткого обзора видно, что понятие профессионального стиля учителя является значимой составляющей учебно-воспитательного процесса. Однако, в силу его интегративности и системообразующего влияния на обучение, вряд ли на данном этапе развития науки можно определить единый подход к изучению данного психолого-педагогического феномена, что явно затрудняет эффективное использование изучаемого аспекта на практике.

Если мы будем понимать процесс усвоения знаний как передачу познавательной и аффективно-оценочной информации, что нам кажется вполне правомерным, то колоссальное значение приобретает когнитивная составляющая профессионального стиля учителя и ее влияние на специфику усвоения знаний учениками. В связи с этим представляется целесообразным также рассмотреть субъектные особенности познавательных

процессов педагогов, выраженные в их индивидуальном педагогическом стиле.

Прежде чем приступить к рассмотрению исследуемого вопроса, необходимо более конкретно оговорить, что мы имеем в виду, используя термин «когнитивный».

В приведенных ниже рассуждениях мы опираемся на последние разработки в этой области, обращая особое внимание на работы В. Н. Дружинина, И. В. Блинниковой, Д. В. Ушакова, В. Е. Субботина, М. А. Холодной, А. Н. Поддьякова и др. [№ 68, с. 5].

В связи с колоссальными изменениями в научной, технической и культурной сферах последних десятилетий, закономерно изменилась область, которую изучает когнитивная психология и психология познания.

Когнитивная психология, кроме традиционно рассматриваемого предмета, сегодня охватывает процессы творчества, принятия решения, оценивания, понимания, речевые, семантические, системные когнитивные процессы (интеллект, метакогнитивное управление и пр.). В сферу когнитивной психологии неизбежно входит дифференциальная психология познавательных способностей и психология познавательного развития.

По мнению Н. Ф. Талызиной, когнитивная психология — наука, непосредственно изучающая механизмы познания, которая становится базовой для современной педагогики, так как специально организованный процесс передачи и усвоения знаний, находящийся в ведении последней, предполагает эффективное управление этим процессом.

Используя термин «когнитивный», мы подчеркиваем особенности протекания процесса познания субъекта окружающего мира, которые необычайно важны для построения личностно-ориентированной технологии образования.

Возвращаясь к вопросу истории изучения и современного состояния когнитивных стилей, мы считаем

важным сохранить вышеупомянутую логику развития термина «когнитивный».

Впервые термин «когнитивный стиль» появился в американской психологии в 1950–60-х годах в рамках исследований, в которых на первый план вышли индивидуальные различия в восприятии, анализе, категоризации и воспроизведении информации.

Индивидуально-своеобразные способы переработки информации (когнитивные стили) принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности. В тот момент утверждалось, что когнитивные стили — это формально-динамические характеристики интеллектуальной деятельности, не связанные с содержательными (результативными) аспектами работы интеллекта. Кроме того, когнитивные стили трактовались как предпочтения относительно определенных способов интеллектуального поведения, которые в наибольшей мере соответствуют познавательным склонностям и возможностям данного субъекта.

В числе первых исследователей когнитивного стиля следует выделить Г. Виткина (1950) [№ 271]. Им был обнаружен феномен устойчивых индивидуальных различий в ситуации, когда зрительная и вестибулярная информация противоречили друг другу. Одни испытуемые отдавали предпочтение зрительной, другие — вестибулярной информации. Первые названы полезависимыми, вторые — полenezависимыми. Эти результаты были обобщены в концепции перцептивного стиля полезависимости-полenezависимости (1971–1977 гг.). Далее Г. Виткин выдвинул концепцию глобального-артикулированного когнитивного стиля. Люди с глобальным стилем отличаются целостностью, нерасчлененностью познавательных процессов, с артикулированным стилем — склонностью переструктурировать материал.

Эта концепция была расширена за счет включения особенностей выделения себя из окружающего мира. В этом случае артикулированный стиль пред-

ставлял частное проявление высокой степени дифференциации. Люди с высокой степенью дифференциации лучше владеют эмоциями, склонны отстаивать свою точку зрения, несмотря на авторитеты, наделены творческими способностями, характеризуются общей творческой направленностью. Люди с низкой степенью дифференциации имеют свои преимущества: они лучше запоминают лица, более общительны, более компетентны в социальных вопросах, легче улаживают конфликты.

В рамках понятия когнитивного стиля выполнено большое количество работ, в которых изучают не только перцептивные особенности индивида, но и выходят за пределы восприятия, затрагивая характеристики мышления и всей познавательной сферы, а также личностно-социальные особенности человека, потребностно-мотивационную и аффективную сферы психики.

В результате активного эмпирического поиска личностных инвариантов поведения обнаружено и описано более полутора десятка стилей. В качестве способа описания стилей предлагались биполярные конструкты (классификация дана по Моросановой В. И.) [№ 89]:

1. Аналитический-синтетический, Каган и др. (Stones, Gordon, 1973).
2. Сглаживание-подчеркивание различий, Хольцман и Клейн (Gardner, Jackson, Messik, 1960).
3. Сфокусированность внимания, Шлезингер (Gardner, Jackson, Messik, 1960; Gardner, Hohman, Klein, 1959).
4. Ригидность-гибкость познавательного контроля, Гарднер (Gardner, Hohman, Klein, 1959; Broverman, 1960).
5. Концептуальный стиль, Каган (Davis, 1971).
6. Когнитивная простота-сложность, Харвей, Келли (Bieri, 1955; Kelly, 1955; Lundy, Berkowitz, 1957; Leventhal, Singer, 1964).

7. Диапазон эквивалентности, Гарднер (Gardner, Jackson, Messik, 1960; Gardner, Holzman, Klein, 1959).
8. Широта категорий, Клаусе (Clauss, 1978; Tajfel et al., 1964).
9. Терпимость к нереалистичному опыту, Клейн и Шлезингер (Gardner, Jackson, Messik, 1960).
10. Импульсивность-рефлексивность, Каган (Kagan, 1965; McKinney, 1973; Messer, 1976; Gargiunlo, 1982).
11. Внутренняя-внешняя мотивация, Уайт (white, 1960), Деси (Dasi, 1975), Леппер (Lepper, 1980), Хартер (Harter, 1981).
12. Автономность-подчиненность группе, Аш (Asch, 1956).
13. Интервальность-экстернальность, Роттер (Rotter, 1954, 1960, 1966; Weiner&tal, 1972).
14. Готовность к риску, Коган (Livemnts, Scodel, 1961; Petzold, 1985).
15. Сильная-слабая автоматизация (Broverman, 1960).

Этот список далеко не полон, так как феноменология когнитивных стилей крайне разнообразна.

Подводя итог краткому рассмотрению понятия «когнитивный стиль» в педагогике и педагогической психологии, мы соглашаемся с мнением Г. И. Берулавы [№ 159, с. 55], которая подчеркивает, что проблема собственно когнитивных стилей так и не получила в отечественной психологии своего самостоятельного исследования в полной мере.

Несмотря на то, что в данный момент разработаны методы изучения собственно когнитивного стиля (особенно следует выделить коллектив авторов под руководством В. Н. Дружинина и Д. В. Ушакова), с точки зрения педагогической практики, как нам кажется, они мало операциональны для учителей и методистов, представляя больший интерес для психологов. Это

требует разработки экспресс-методов оценки, развития обучающего стиля в целом и одного из наиболее важных его составляющих — когнитивного стиля, что мы и предполагаем сделать в нашей работе далее.

5.2. Способы развития обучающего стиля учителя

С технологической точки зрения процесс личностно-ориентированного обучения, по нашему мнению, представляет собой согласование познавательного стиля ученика (когнитивные предпочтения: сенсорные, логические, на уровне познавательных стратегий, ценностные и т. д.) с обучающим стилем учителя.

Исходя из выводов, которые были нами сделаны при рассмотрении понятия «обучающий стиль», мы склоняемся к необходимости упрощения психолого-педагогической феноменологии данных понятий с целью достижения большей операциональности, сохраняя основные накопленные достижения в их изучении.

Поэтому к обучающему стилю мы относим предпочтения учителя к методам и формам обучения, способам познания, а также проекции его личностных черт и особенностей, проявляющихся в преподавании.

Мы считаем, что обучающий стиль учителя целесообразно подразделять на макротехнологический стиль и микротехнологический стиль.

К макротехнологическому стилю мы относим предпочтения учителя к формам и методам обучения, а **к микротехнологическому стилю** — собственные когнитивные предпочтения учителя, проекцию его познавательных стратегий и личностных черт в обучении.

К анализу макротехнологического обучающего стиля учителя можно отнести исследования В. В. Гущеева.

Для осуществления такого анализа он предлагает «Матрицу разнообразия методов и форм обучения», которая построена на основе взаимосвязи форм и методов обучения.

Если по горизонтали расположить методы обучения, а по вертикали — организационные формы (без претензии на полноту перечисления форм изучения нового материала и закрепления выберем 10 из них), то она будет представлена следующим образом (см. табл. № 1).

Таблица № 1.

Форма / метод	ОИ	ПГ	Э	ПБ	М
Рассказ	X		X		
Беседа	X		X		
Лекция	X				
Семинар	X				
Семинар-практикум					
Практикум					
Практическая работа	X				
Лабораторная работа	X	X			
Экскурсия	X	X	X		
Самостоятельная работа	X	X	X	X	

Одним из показателей мастерства учителя является то, сколь богато разнообразие сочетания форм и методов работы. Заполнение матрицы предполагает разнообразие, которое проявляется учителем в процессе организации учебно-воспитательного процесса. Учитель может увидеть, над чем ему нужно поработать, какие методы и формы обучения необходимо освоить, ответить на вопрос, какая последовательность учебной активности наиболее оптимальна для реали-

зации поставленных целей, и по итогам рефлексии составить индивидуальную программу саморазвития.

В. В. Гузеев с помощью этой матрицы исследовал типичный набор разнообразия сочетания форм и методов работы учителя (более 4000 человек) на репрезентативной выборке по территории России [№ 42]. В его исследовании показано, что, несмотря на процессы обновления образования, в настоящий момент все же преобладают объяснительно-иллюстративные формы и методы обучения с незначительной по объему (по отношению ко всему методическому инструментарию) самостоятельной работой обучающихся.

Рассматривая модель учебного процесса, важно заметить, что в действительности он является неразрывным единством трех составляющих: информационной (передача, прием, накопление, преобразование, хранение и применение информации — содержания обучения), психологической (становление и развитие человеческой индивидуальности) и кибернетической (управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся). Длительное время среди этих компонентов предпочтение отдавалось первой. Главной целью школы считалось формирование у обучающихся знания основ наук. Однако сегодня в обществе это не является приоритетом. На первый план выступает личностное развитие. В связи с тем, что теория и практика личностно-ориентированного образования остается мало разработанной, сейчас первой по значимости оказывается кибернетическая составляющая учебного процесса: ученик учится, а школа организует этот процесс и управляет им. Но если рассматривать этот процесс как кибернетический, то он должен подчиняться фундаментальным принципам и теоремам этой науки. Один из наиболее важных принципов сформулирован У. Р. Эшби — принцип ограничения разнообразия: сложная система с регулированием вариаций только тогда имеет стабильно высокий выход, когда

разнообразие управляющей системы не ниже разнообразия управляемого объекта. Вполне ясно, что разнообразие класса велико. Тогда принцип требует, чтобы разнообразие учителя было не ниже. Удовлетворить данное требование можно двояко: либо снизить разнообразие класса, либо повысить разнообразие учителя. Традиционно отечественная школа шла по первому пути, работая на среднестатистического ученика, которого, как известно, не бывает в природе, и призывая к индивидуальному подходу, что на практике означало работу учителя с одним с ребенком после уроков теми же методами, что и на уроке, или задания во время урока по индивидуальным карточкам для «сильных» и «слабых».

Совершенно ясно, что на сегодняшний день весьма актуальным в сфере разработки образовательной технологии становится задача повышения разнообразия учителя.

Вместе с тем свою актуальность сохраняет и дальнейшая разработка индивидуализации образования по отношению к учащимся. В настоящий момент учет этих разнообразий осуществляется за счет дифференциации.

Существенно и важно выделить в дифференциации два различных принципа: селективный (разделение на группы по различному основанию) и элективный (образовательный процесс изначально строится так, что индивидуализация осуществляется в процессе, без формального выделения участников процесса в группы, как бы учитывая индивидуальность каждого одновременно). Нам представляется, что селективная дифференциация больше связана с учетом разнообразия учащихся, а элективная — с учетом разнообразия учителя.

Во многих странах в педагогической практике распространена уровневая дифференциация (по селективному принципу). При таком способе организация

образовательного процесса предполагает многомерное планирование результата. В отечественной же практике их встречается три: минимальный (решение задач по образцу), общий (решение задач, представляющих собой комбинацию подзадач с явными ассоциативными связями) и продвинутый (решение задач, связанных явными и латентными ассоциативными связями).

Мало разработанной на уровне технологии остается элективная дифференциация. В то время как, по нашему мнению, именно с ее помощью могут быть возведены мосты взаимного соответствия психологической и кибернетической сторон образовательных технологий, личностного и управленческого фактора когнитивных процессов, по меньшей мере, на уровне соотнесения личности учителя и ученика, взаимосоответствия «тонкого» инструментария, когнитивного и обучающего стилей.

Основываясь на понимании важных кибернетических принципов, учитывая классические подходы, используя перспективные теоретические разработки психологии познания в современной педагогической практике, мы разработали матрицу разнообразия обучающего стиля на микротехнологическом уровне (собственные предпочтения учителя на уровне способностей познания).

Данная матрица представляет собой комбинацию компонентов когнитивного стиля учащихся и учителей, выделенных в результате теоретического исследования и обобщения научной литературы с результатами исследования сенсорных предпочтений и технологической моделью Т.О.Т.Е. При этом были взяты следующие когнитивные компоненты:

- индуктивное мышление;
- дедуктивное мышление;
- традиционное мышление;
- размер обобщения (большой, детали);

- фокус сравнения (сходство/различие);
- референция (я/другие/контекст);
- логический уровень (окружение, поведение, способности, ценности и убеждения, я-концепция, духовность и смысл жизни);
- состояние (ресурсное/нересурсное).

Точки модели **Т.О.Т.Е.** были интерпретированы для технологии разработки урока:

- ◆ **Первый Тест:** организационное начало, мотивация, целеполагание, сравнение текущего состояния с желаемым.
- ◆ **Операции:** различные виды деятельности и учебной активности учащихся (активность понимается нами в широком смысле от английского «activity»); сюда относится объяснение новых знаний, лабораторный опыт, применение знаний, упражнения и т. д.
- ◆ **Второй Тест:** рефлексия, оценка, коррекция.
- ◆ **Выход (Exit):** подведение итогов, определение будущих перспектив.

Разработка матрицы основывалась также на важном принципе: соотнесение когнитивного стиля ребенка с обучающим стилем учителя. Отсюда технологические компоненты образовательного процесса на основе модели Т.О.Т.Е. При этом матрица может быть использована и для проектирования образовательной микротехнологии урока, и для изучения особенностей обучающихся стилей учителей (см. таблицу № 2).

Таблица № 2.

Матрица анализа обучающего стиля

	Т. 1. ОРГ. НАЧАЛО 2. ЦЕЛЕ- ПОЛАГ. 3. МОТИ- ВАЦИЯ			О. ВИДЫ УЧЕБ- НОЙ АКТИВ- НОСТИ			Т. РЕФЛЕ- КСИЯ, ОЦЕН- КА, КОРРЕК- ЦИЯ	Е. ПОДВЕДЕ- НИЕ ИТОГОВ, БУДУЩИЕ ПЕРСПЕК- ТИВЫ
	1.	2.	3.	1.	2.	3.		
СЕНСОРНЫЕ СИСТЕМЫ: <i>В, А, К</i>								
МЕТАФОРИЧНОСТЬ								
ЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ИНФОРМАЦИИ								
СПОСОБ МЫШЛЕНИЯ: <i>ИНДУКТИВНЫЙ ДЕДУКТИВНЫЙ ТРАДУКТИВНЫЙ</i>								
ФОКУС СРАВНЕНИЯ: <i>СХОДСТВО, РАЗЛИЧИЕ</i>								
РАЗМЕР ОБОБЩЕНИЯ: <i>КРУПНЫЙ, МЕЛКИЙ</i>								
РЕФЕРЕНЦИЯ: <i>ВНЕШНЯЯ, ВНУТРЕННЯЯ</i>								
ПОЗИТИВНОСТЬ								
СОСТОЯНИЕ: <i>РЕСУРС, НЕРЕСУРС</i>								
НЕВЕРБАЛЬНОЕ МЕТАСООБЩЕНИЕ								

Параметры матрицы соотнесены с известной схемой мыслительных навыков Б. Блума. Мыслительные операции представлены в сочетании с анализом учебных состояний, выделен логический уровень предъявляемой информации (Р. Дилтс на основе работ Б. Рассела и Г. Бэйтсона).

Кроме того, некоторые параметры матрицы могут быть соотнесены с биполярными шкалами когнитивного стиля (см. таблицу № 3):

Таблица № 3.

	Параметры матрицы	Когнитивный стиль (психология познания)
1	Способ мышления	Аналитический/синтетический (Гилфорд, Каган и др.), узость/широта категории (Брунер), узость/широта сканирования (Гарднер)
2	Фокус сравнения	Сглаживание/подчеркивание различий (Хольцман и Клейн), полезависимость/полenezависимость (Виткин, Левин)
3	Референция	Внутренняя/внешняя мотивация (Уайт, Деси, Леппер, Хартер, Роттер); автономность/подчиненность группе, (Аш)
4	Масштаб обобщения	Диапазон эквивалентности (Гарднер), сглаживание/заострение (Гарднер)
5	ВАК	Вербализация/визуализация (Ричардсон)

В процессе исследования обучающего стиля учителей с помощью самоанализа по матрице и включенного наблюдения во время уроков, нами была изучена работа 300 учителей школ №№ 975, 997, 998, 507, УВК 1617, 1636, НОУ «Вступление», «Самсон» г. Москвы, школы-лицея № 1 г. Чебоксары, школы № 3 г. Нижневартовска. Выборка учителей была определена таким образом, чтобы в нее вошли учителя москов-

ских школ, регионов России и учителя негосударственных образовательных учреждений, а также учреждений различной учебно-воспитательной модели (УВК, школы-экспериментальные площадки, школы-лицей). Такая выборка объясняется тем, что мы ставили перед собой следующую цель — получить наиболее типичные результаты.

Исследование состояло из двух фаз: сначала был сделан анализ обучающего стиля учителей методом включенного наблюдения, а затем, после вводной беседы и разъяснения, учителям было предложено провести 4–5 типичных уроков и сделать собственный вывод об особенностях своего обучающего стиля (рефлексия). Методом обобщения независимых характеристик были определены результаты исследования, и если самоанализ учителя не совпадал с результатами включенного наблюдения, то были проведены повторные наблюдения другими экспертами (32 самоанализа). После повторения процедуры вносились коррективы.

В результате исследования обучающего стиля учителей было выявлено, что с точки зрения использования сенсорных репрезентативных систем преобладает аудиальная и аудиально-визуальная составляющая (большое число словесных инструкций, одинаковых словесных повторений, преобладание у 43% учителей аудиальных предикатов, у 32% — визуальных, 25% — кинестетических), а использованные наглядные пособия в значительной мере были словесно-дигитальными.

Также в презентации информации преобладают:

- индуктивный способ (от частного к общему) — 71% учителей, и таким же образом построена презентация визуальной информации на доске, тексты заданий и упражнений — 74%;
- большая часть учителей ориентированна на сходство, оперируя элементами сравнения — 67%;

- основная часть учителей ориентированна на сообщение информации с высокой долей раздробленности (обилие мелких деталей) — 74%;
- уроки обобщения также насыщены большим числом подробностей и зачастую сводятся лишь к быстрому обзору всего пройденного материала по теме, составляя в реальности 12–15% от всего курса;
- информация учителями чаще всего представляется на логическом уровне процедур, правил, действий (поведение), даже на этапах мотивации и целеполагания — 68%;
- учителя чаще обращаются к внутренней референции — 69,4%;
- в работе учителя чаще встречается негативная спецификация речи («не крутись, не вертись, не разговаривай, не пишите так быстро, не обращайтесь внимания на...» и т. д.) — 81%;
- большая часть коммуникации учитель-ученик наблюдалась с использованием ресурсного состояния учителя и ученика (включая дисциплинирование и выставление отметок) — 71%;
- в части оценки невербального метасообщения позитивными оказались 67%, нейтральными — 21%, негативными — 18% учителей.

Приведенные в исследовании процентные данные являются весьма условными, так как следует говорить о некотором профиле обучающего стиля каждого учителя в отдельности. Например, встречались учителя с прямо противоположным профилем: визуально-кинестетически ориентированные, с фокусом сравнения различия, с использованием индукции и традукции, в равной мере с негативной и позитивной спецификацией, с логическим уровнем «действия», «ценностей и убеждений»; с внутренней и внешней референцией в равной степени, ресурсным состоянием, позитивными

и разнообразными метасообщениями. Вариации профилей были весьма велики, тем более что нами отдельно выявлялось использование всех точек модели Т.О.Т.Е.

Так, например, полностью представлена модель Т.О.Т.Е. лишь у 34% учителей. Среди отсутствующих технологических шагов наиболее часто встречается целеполагание или мотивация, рефлексия, определение будущих перспектив.

Анализ общей тенденции важен для рефлексии образовательного процесса в целом. Именно это исследование помогло нам в разработке личностно-ориентированной технологии на микро- и макротехнологическом уровнях.

Подводя итог рассмотренному нами в этой главе, в целом следует отметить:

1. При планировании и реализации личностно-ориентированной технологии необходимо учитывать макро- и микросоставляющие обучающего стиля учителя.
2. При организации учебно-методической работы администрации школы необходимо включить в анализ личностно-ориентированного урока составляющие обучающего стиля учителя для целенаправленной работы над повышением разнообразия процесса обучения, учета субъектного опыта и ученика, и учителя.
3. Разработанная нами матрица анализа обучающего стиля учителя позволяет качественно изменить его рефлексия относительно личностной реализации педагога в учебно-воспитательном процессе.
4. Разработанные подходы рефлексии обучающего стиля позволяют изменить систему профессиональной подготовки учителя, повысить разнообразие «тонкого» инструментария учителя,

вести с учителем личностно-ориентированную коррекцию сложившегося стиля в преподавании, что особенно актуально как для молодых специалистов, так и для опытных педагогов;

5. Изучение персонального профиля обучающего стиля может быть не только инструментом личностной коррекции, но и инструментом обобщения сложившихся тенденций в образовании на технологическом уровне.
6. Проведенные нами исследования с помощью экспресс-матрицы анализа обучающего стиля учителя отражают на микротехнологическом уровне репродуктивные тенденции в преподавании. И в определенной мере могут служить объяснением того, что некоторая часть детей, имеющих неудовлетворительную успеваемость, учится неуспешно как раз потому, что их личный когнитивный стиль рассогласован с наиболее типичным стилем, присущим современной школе.

Глава 6. Системное управление школой в модели личностно-ориентированного образования

6.1. Общие положения

В данной главе мы не затрагиваем аспекты педагогического менеджмента (описание процессов диагностики, различных видов мониторинга, целеполагания, разработку образовательной программы и различных комплексно-целевых подпрограмм, структуру управления, выработку локальных управленческих решений и т. п.), так как они общеизвестны.

Можно лишь отметить, что в соединении с личностно-ориентированной парадигмой в педагогическом менеджменте усиливается личностная составляющая, повышается роль таких активных форм целеполагания и планирования деятельности, как мозговые штурмы, дискуссии, дебаты, круглые столы. Важно обеспечить участие каждого педагога в управлении школой.

В данной главе мы хотим остановиться на тех системных принципах и идеях личностно-ориентированного образования, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее существенными для построения личностно-ориентированной школы как педагогической модели в целом.

Имея дело с педагогической системой инновационной школы, где главным приоритетом являются личность ученика, учителя и все субъекты образова-

тельного процесса, мы еще больше расширяем число переменных элементов в системе. Такая система требует гибкого управления, так как она становится более сложной, многосоставной и одновременно новационной. Поэтому управление такой школой должно соотноситься с принципами системного мышления, о которых речь пойдет ниже.

Все большее и большее число школ и педагогических коллективов начинают работать в инновационном режиме, почти в каждой московской школе можно встретить какой-либо экспериментальный класс, отдельный курс, увидеть внедрение авторских программ и т. д.

По нашему мнению, все нововведения в школе можно разделить на три вида (см. диаграмму № 1):

- новации, связанные с изменением содержания образования;
- новации, связанные с разработкой и реализацией новых образовательных технологий;
- новации, связанные с изменением модели школы (структурных образований, управленческих процессов).

Диаграмма № 1.



К первому типу новаций относятся все попытки определить, чему необходимо учить современных школьников, в каком возрасте, какой сложности необходимо давать учебный материал, какой понятийный аппарат соответствующей научной области вводить на различных этапах обучения.

Ко второму типу следует отнести все новации, связанные с поиском ответов на следующие вопросы: «Как необходимо выстраивать обучение?», «В какой последовательности?», «Какие формы, приемы и методы задействовать и в каком порядке?». Такие инновации обеспечивают технологию обучения, стимулируют у учащихся различные способы познания.

К третьему типу новаций можно отнести любые попытки изменить сложившуюся модель управления школой, а также создать принципиально новую модель школы. Новообразованные лицеи, гимназии, центры образования, школы-лаборатории призваны адекватно соотнести новые образовательные задачи, например, подготовку учащихся, ориентированных на конкретное высшее учебное заведение, с наиболее эффективной инфраструктурой, управленческими процессами, функциями структурных подразделений и их руководителей.

К сожалению, как нам представляется, большая часть педагогических экспериментов и нововведений останавливаются лишь на каком-то одном типе инноваций и при этом реализуют самые поверхностные изменения в школе из всех возможных. Например, эксперименты, связанные с содержанием образования, не идут дальше введения таких новых учебных предметов, как этика, эстетика, риторика, или в рамках традиционных школьных предметов добавляется более сложный понятийный аппарат, либо меняется порядок прохождения отдельных тем учебной программы.

На уровне экспериментирования в рамках новых образовательных технологий внедряют различные

проектные методики, игровые методики, технологии машинного контроля и т. п. без учета особенностей и индивидуальности личности учащегося; методы и стиль обучения остаются рассогласованными с индивидуальным познавательным стилем ученика.

В рамках создания новых моделей школ и системы управления нередко образовательные задачи управления или школы находятся в отрыве от истинных целей обучения, воспитания, развития. Например, при решении такой задачи, как подготовка учащихся в рамках лицея к конкретному ВУЗу, остаются неучтенными глубинные ценностные ориентации школьников, их способность сделать верный выбор и готовность к самоопределению в целом.

Кроме того, самым существенным недостатком сложившейся практики инноваций является разобщенность трех типов изменения и оптимизации образования.

По нашему мнению, любая инновация должна быть системной. Рассмотренные выше типы инноваций в действительности являются органичными и взаимопроникающими составляющими этой системы.

Определяя личностно-ориентированную модель школы, мы исходим из принципов системного мышления. Ниже мы раскрываем эти принципы, обобщая ключевые идеи, высказанные нами ранее, рассматривая их в контексте управления личностно-ориентированной новационной школой:

1. Личность ребенка, его взаимодействие с образовательной средой, сама среда, семья, школьный коллектив, управленческие процессы и модель школы являются системными образованиями и подчиняются законам развития системы.

Это означает, что любые новообразования в личности ребенка, любые элементы модели школы влияют друг на друга: изменения одних приводят к изменению других, таким образом, меняется вся система.

При проектировании инновационных процессов необходимо системно планировать изменения на содержательном, технологическом и управленческом уровнях одновременно. Хотя, конечно, на различных этапах инновационной деятельности полезно определить акценты в рамках создания инновационной стратегии. Например, учитывая особенности данной образовательной среды, педагогического коллектива, имеющихся достижений школы и т. д., полезно, может быть, начать с внедрения новых технологий, затем сделать акцент на адекватность управленческих процессов и после этого вернуться к еще более детальному рассмотрению содержания образования.

2. Жизнеспособность системы определяется ее разнообразием. Элемент, обладающий наибольшим разнообразием в системе, способен ее контролировать.

Адаптивность системы ко всем внешним и внутренним изменениям определяется ее разнообразием, которое придаёт ей определенную гибкость. Разнообразие может черпаться как изнутри системы, так и из большей системы, в которую данный элемент включен.

Это означает, что более адаптивной и эффективной в современном мире окажется та личность, которая обладает разнообразным арсеналом инструментов познания, мышления, поведения и духовностью.

Детский коллектив состоит из индивидуальных, неповторимых личностей. Чтобы учитель был в состоянии управлять такой системой, он сам должен обладать еще более разнообразным педагогическим «инструментарием», личностным богатством (мы уже обсуждали этот принцип по ходу рассмотрения обучающего стиля учителя).

Необходимо изучать разнообразие элементов системы. В личностно-ориентированном образовании как системе мы ищем более тонкие инструменты изучения индивидуальных особенностей ученика и учителя, пу-

ти выявления и учета различных сторон их субъектного опыта.

Важно заметить, что учителю необходимо уметь по-настоящему организовывать учебный процесс, привлекая при этом широкий спектр различных способов.

Если действия педагога не приводят к необходимому результату, полезно их изменить. Многие учителя реагируют на возникшую сложность простым повторением того, что уже было сделано. Например, если ученик не понял материал, то зачастую ему просто повторяют объяснение, почти не меняя его формы, что соответственно приводит к тому же самому результату.

Учитель должен быть способен обучать многомерно, обеспечивая презентацию учебного материала различными способами и действуя по принципу: если не получилось один раз, сделай второй раз, но по-новому. А еще лучше внутри первоначальной презентации реализовывать сразу несколько способов.

Данный принцип также справедлив в отношении педагогического коллектива и администрации. Современная школа, особенно личностно-ориентированная ее модель, должна развиваться как самообучающаяся система, где постоянно происходит повышение ее разнообразия. Процесс обучения должен быть в одинаковой мере хорошо построен как для детей, так и для учителей, администрации, родителей внутри самой системы. Заметим, например, что обучение на курсах повышения квалификации учителей чаще всего строится без учета системных запросов конкретной модели школы по принципу: каждый возьмет то, что ему надо. В действительности изучение изменения состояний школы как системы должно лежать в основе определения содержания повышения квалификации (семинаров по обмену опытом, научно-практических конференций, тренинговых программ и т. п.). Это мы будем более подробно обсуждать ниже.

3. Отдельные части системы находятся на различных уровнях взаимодействия.

В любой сложной системе очень быстро складываются естественные уровни организации. Роль каждого уровня системы заключается в организации и управлении информацией на нижеследующем уровне.

Как мы уже показывали ранее, Бертран Рассел и Грегори Бэйтсон доказали, что изменения в иерархии на более высоком уровне почти всегда вызывают изменения на нижнем. И редко происходит наоборот [№№ 108, 240].

Мы рассматривали, что Грегори Бэйтсон выделил четыре уровня обучения: каждый последующий уровень более абстрактен по сравнению с предыдущим, но обладает большим влиянием на индивида. Это справедливо как для ученика, так и для учителя. Например, в его модели уровень действий и поведения является фундаментом для уровня способностей и стратегий («стратегий» — введено нами).

В процессе деятельности выработка отдельных мыслительных и поведенческих стратегий происходит обычно медленно по закону перехода количественных изменений в качественные. В случае же передачи отдельной стратегии, поведение и арсенал действий перестраиваются значительно быстрее. Именно поэтому педагогу необходимо выявлять то, как использует свой опыт каждый ребенок. Процесс обучения следует организовывать, анализируя мыслительные и поведенческие стратегии детей, осуществляя при этом не только обмен знаниями, умениями и навыками, но и личностными стратегиями. Администрации же, выстраивая управленческую модель, особенно необходимо обратить внимание на педагогические ценности и технологический уровень инноваций. Учитывая личностные особенности каждого учителя, крайне важно правильно прогнозировать, какие инновации могут

вступить в конфликт с ценностями и «привычным инструментарием», накопленным педагогом.

Выделяя педагогические приоритеты, необходимо учитывать все уровни одновременно. Это прежде всего важно для построения системы повышения квалификации учителей. Она должна строиться не по принципу переподготовки по своему основному предмету (обязательно раз в 5 лет), а по принципу максимальной индивидуализации. Психологическая служба школы совместно с методическим советом должны с учетом личностных особенностей планировать индивидуально для каждого учителя систему повышения его квалификации, начиная с диагностики и развития черт и сторон личности, затем переходя к развитию его обучающего стиля и завершая качественными изменениями его содержательной компетенции. При этом важно начинать повышение квалификации в рамках школьного уровня организации психологической и методической работы. Нам кажется, что школьный потенциал профессионалов может быть не менее эффективен, чем уровень окружной и городской системы повышения квалификации.

Такая работа может осуществляться в школе в различной форме. Например, в виде ежегодного индивидуального собеседования с учителем на заседании методического совета и психологической службы с привлечением различных специалистов извне (инновационные школы обычно сотрудничают с различными научными учреждениями). Результатом совместной работы должна стать простая, согласованная и выработанная только совместно с учителем программа его участия в тренингах, семинарах, круглых столах, системе курсовой подготовки на 2–3 года. Весь практический опыт внедрения новшеств в школу, как нам кажется, показывает необходимость реализации такого подхода.

Практикам управления давно известно, что если учитель имеет «жесткие» ценности и убеждения от-

носителем взаимодействия субъектов образовательного процесса, то проявляется авторитарный стиль обучения.

Повышение квалификации по предмету в таком случае ничего не дает. Даже если учитель посещает курсы по занковской методике или в области воспитания — по методике коллективной творческой деятельности. Педагог в этом случае обязательно будет испытывать личностное напряжение или внутренний конфликт. И даже если он завершит подобную переподготовку, то все равно не станет полноценным носителем новых подходов и технологий, пока не изменится лично. Практики говорят, что плохое исполнение может на корню загубить хорошую идею. С нашей точки зрения, бесспорно, что успех инновации связан с ее личностным принятием педагогом и личностным развитием. С точки зрения организации этой работы мы считаем наиболее эффективным средством использовать возможности таких интерактивных методик, как видеотренинги, социально-психологический тренинг, игротехника, тренинги педагогического мастерства, семинарские занятия.

Возвращаясь к рассмотрению этого системного принципа, важно также заметить, что для управления процессом инноваций в целом очень важно выстраивать системную стратегию изменений как отдельной личности (и ученика и педагога), так и модели школы.

Необходимо выстроить модель управления школы в соответствии с ее особенностями. Не может быть абсолютно одинаковых моделей управления. В каждой школе есть свой неповторимый профессиональный и личностный потенциал учеников, учителей и родителей. От того, с какой компетенцией специалисты доступны, могут быть построены индивидуальные управленческие институты в школе (кафедры, советы, методические объединения и т. п.) и организованы соответствующие им управленческие процессы. Например,

если в школе работает психолог с опытом проведения социально-психологических тренингов, а среди родителей имеются специалисты по видеотренингу, то возможности одни, а при другом подборе специалистов — иные. Кроме того, после хорошего анализа имеющихся профессиональных кадров можно планировать сотрудничество с различными внешними методическими и научными организациями.

Затем необходимо определить структуру инновационных процессов, где важна особая слаженность всех звеньев управления, начиная с методического объединения школы, научно-методического совета и заканчивая различными службами департамента образования.

Такое взаимодействие должно быть тщательно продумано и организовано как горизонтально, так и вертикально.

4. Состояние, адаптивность и эффективность системы корректируются комплексной обратной связью. Чем система более комплексная, тем чаще возникает задержка с обратной связью.

Состояние каждого элемента системы зависит от организации обратной связи внутри системы. Планируя какие-либо изменения, вводя различные инновации, управленцы часто думают об их внедрении или реализации линейно. Опытные руководители нередко просят: «Расскажите мне, как Вы это реализовали, дайте мне обратную связь о том, как все прошло». Это всего лишь первый шаг на пути понимания и получения системной обратной связи. Ведь любые новационные процессы не являются линейными.

В сложной системе большинство связей представляют собой петли причинности, являясь циклическими. Обратная связь с точки зрения системных принципов обозначает все виды взаимного влияния, при этом всякое влияние может быть и причиной, и ре-

зультатом. Теоретически это может выглядеть как очень простой тезис. В практике же управления школой, находящейся в инновационном состоянии, понимание и применение концепции системной обратной связи не является общепринятым.

Функции администратора и управленца существенно меняются в инновационной школе. Менеджеры образования перестают быть людьми, которые знают ответы на все вопросы: «Что и как лучше организовать?», «Чему учить?», «Как учить?» и т. п. В практике работы современной школы взаимодействие руководителей учреждения и их заместителей с вышестоящими органами управления системой образования таково, что они вынуждены быть людьми, знающими и умеющими все, отвечающими за все на свете, а уж тем более за эксперимент.

В действительности менеджеры образования прежде всего должны отвечать за грамотное владение способами получения обратной связи, коррекции и координации усилий различных специалистов. В новационных процессах большинство управленческих функций: целеполагание, планирование, коррекция, получение результата и контроль — являются коллективными. Две последние функции более автономны, так как каждый администратор структурного подразделения обеспечивает в процессе реализации эксперимента получение специфической обратной связи, самостоятельно или при помощи специалистов, например, психологов и методистов. Одновременно с этим, а не последовательно, может (и должна) происходить коррекция различных сторон инновационного процесса. Таким образом, администратор является не столько контролером, сколько координатором, обеспечивающим коллективное получение результата. В модели личностно-ориентированной школы он заботится о реализации индивидуальных интересов в развитии личности учащегося и учителя.

Поэтому использование комплексной нелинейной обратной связи чрезвычайно важно.

Рассмотрим ситуацию, которая часто реализуется в практике работы инновационной школы. Для повышения компетентности учителя обычно организуются семинары, круглые столы, встречи с педагогами-новаторами. В более системном варианте разрабатывается и реализуется комплексно-целевая программа обучения учителей в рамках предложенной концепции. С точки зрения возможности получения обратной связи наиболее эффективным является интерактивное обучение.

Например, в школе № 507, исходя из идеи интерактивности обучения, организуются семинары-тренинги по личностно-ориентированным технологиям образования (ЛОТ). Рассмотрим циклическую обратную связь в данной системе (см. диаграмму № 2).

Диаграмма № 2.



Если исходить из идеи получения линейной обратной связи, то можно сказать, что организация обучения учителей ЛОТ влияет на желательный уровень освоения ЛОТ учителями.

Но можно с той же основательностью описать вторую половину цикла: практическое использование полученных знаний и умений на тренинге ЛОТ определяет желательный уровень внедрения ЛОТ в школе.

Наиболее полным и системным было бы, например, стремление развить ЛОТ в школе — создающую систему, в которой учителя, обучаясь на тренинге, используют полученный опыт на практике. При этом реализацию такой программы обучения необходимо продолжать до тех пор, пока вся планируемая программа не будет реализована на практике.

Такое понимание и подход к освоению ЛОТ учителями требует более полной, многомерной обратной связи и коррекции процесса. Обратная связь может планироваться и запрашиваться с различных сторон (см. диаграмму № 2).

Мы специально рассматриваем очень простой пример циркуляции обратной связи в системе «обучение — практическое применение». В таких более сложных вопросах, как критерии оптимизации учебно-воспитательного процесса в результате использования ЛОТ, критерии эффективности управленческой деятельности, компетентность учителей, определение уровня личностного развития учащихся и учителей — требуется построение более сложных диаграмм циклической обратной связи.

Таким образом, одним из наиболее важных управленческих навыков менеджера образования является умение выявлять цикл обратной связи на каждом этапе и в каждой части инновационного процесса.

Следует заметить, что работа с обратной связью, способы ее получения, презентации, обеспечение циркуляции во всех звеньях системы стали уже особой дисциплиной в обучении менеджменту. Этому необходимо специально учить управленцев.

Говоря об обратной связи, следует отметить, что важно выделять критерии, которые обеспечивают

оценку процесса. В практике работы школы хорошо развита отметочная система оценки освоения учащимися ЗУНов.

Делаются лишь первые попытки разработать качественные методы. В модели личностно-ориентированной школы качественные оценки развития личности наиболее продуктивны. В рамках созданной городской экспериментальной площадки педагогические коллективы работают над созданием этих методов.

С точки зрения комплексной обратной связи используемые тестовые методики являются всего лишь линейным методом получения обратной связи с большой отсрочкой. В этом смысле наиболее значимыми являются лонгтюдные методы. Комплексным, динамическим и целостным методом, с нашей точки зрения, является педагогическое наблюдение.

Исходя из принципов функционирования систем, можно выделить уравнивающую, усиливающую и стабилизирующую обратную связь.

Уравнивающая обратная связь встречается там, где ставится цель, четко проверяемая в опыте. Если вы, например, планируете обеспечить обучение класса так, чтобы в результате контрольной работы учащиеся получили только положительные отметки, то будете корректировать свою деятельность вплоть до получения результата.

После его достижения система стабилизируется по отношению к данному результату и прекращает свое развитие. Такие примеры встречаются в практике работы любой школы. В личностно-ориентированной школе подобная цель, конечно, не может служить интересам развития ученика.

Усиливающая обратная связь выступает источником роста. Но тип обратной связи может усиливать и регресс системы, когда скорость падения все время нарастает. Усиливающая обратная связь в практике работы школы встречается в чистом виде редко.

Ярким примером усиливающейся циркуляции обратной связи является хорошо известный «эффект Пигмалиона» или самореализующееся пророчество, выявленное Робертом Мертоном. Он очень распространен в отношениях учитель-ученик, учитель-администратор. Несмотря на то, что он известен, он все еще является проблемой в большинстве коллективов, так как его не замечают или не хотят увидеть.

Этот эффект проявляется в бесчисленном множестве ситуаций. Например, учитель снижает свои ожидания относительно ученика. Он нередко бессознательно (вербально и невербально) дает негативную обратную связь и даже начинает игнорировать ученика, который чувствует это; начинает работать система домысливания и обиды, затем снижается интерес к занятиям по данному предмету, после чего обычно наступает новый виток в спирали отношений. Если учитель или ученик не меняют что-либо в своих отношениях, то круг становится замкнутым. То же самое происходит относительно «неудобных» учителей в коллективе.

Если же стороны (или хотя бы одна из сторон) умеют работать с обратной связью, то такой круг легко разорвать и внести коррективы в отношения. Чаще всего усиливающая обратная связь работает там, где мы обычно говорим: «Это порочный круг», «Снежный ком» (в случае регресса) или «Успех поддерживает успех», «Результат приводит к результату» (в случае прогресса). Усиливающей обратной связью при наличии навыка достаточно легко управлять.

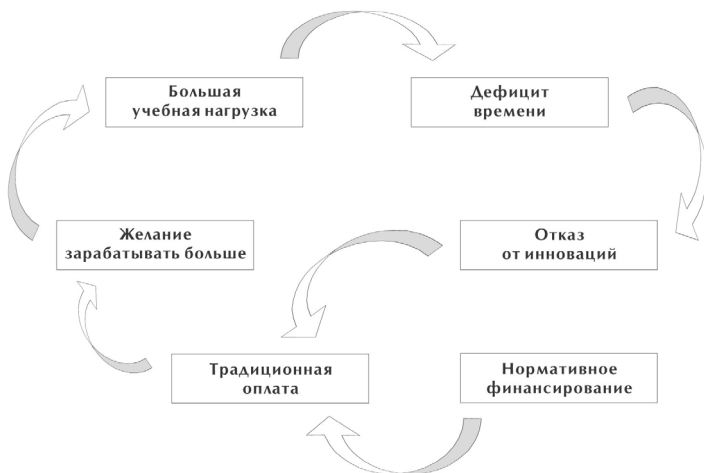
В отличие от усиливающей обратной связи, стабилизирующая обратная связь более трудна как явление. Участники образовательного процесса воспринимают ее как само собой разумеющееся, потому что очевидные цели специально не формулируются. Часто управленцы даже не подозревают о наличии уравнивающих факторов. Свидетельством тому, что

присутствует уравнивающая обратная связь, является ситуация, близкая к случаю с Королевой Червей в «Алисе в стране чудес»: «Чтобы остаться на месте, нужно бежать изо всех сил». К уравнивающей обратной связи необходимо относиться очень осторожно. Благодаря ее существованию, система стабильна, что само по себе очень хорошо.

Если система оказывает сопротивление даже самому лучшему новшеству, то скорее всего в ней действует уравнивающая обратная связь. Необходимо выявить факторы стабилизации и пути циркуляции обратной связи, а затем постепенными шагами начать изменения. В подобных ситуациях управленцы действуют «в лоб», что не приводит к результату.

Одним из примеров такой петли обратной связи может служить диаграмма № 3.

Диаграмма № 3.



В диаграмме проиллюстрирована уравнивающая обратная связь, раскрывающая возможные причины, которые мешают определенной группе учителей участвовать в инновационных процессах, особенно если

слабо решен финансовый вопрос обеспечения экспериментальной деятельности. Данную ситуацию легко отнести к типу циркуляции «по замкнутому кругу». Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо как можно полнее рассмотреть составляющие причинности в данной системе (для наглядности мы рассматриваем наиболее простой вариант). Затем к каждому элементу цикла необходимо грамотно сформулировать вопросы, определяющие возможные пути изменения и лишь после этого перейти к выработке стратегии воздействия на систему. Полезно отметить, что в ситуации нехватки педагогических кадров, подобная обратная связь приводит к стабилизации старой существующей системы, что является в некотором смысле позитивным процессом. Например, в данной ситуации возможны следующие вопросы:

- Как сделать так, чтобы желание заниматься инновационной деятельностью преобладало над желанием увеличить заработную плату за счет увеличения педагогической нагрузки?
- Какие еще причины препятствуют расширению круга педагогов, участвующих в инновациях? (После ответа на этот вопрос в диаграмме возможно дополнительное появление «петель»).
- Можно ли изменить финансирование по нормативу, например, за счет надтарифного фонда? Каких его составляющих? Как оптимизировать надбавки, выплачиваемые по положению об экспериментальной деятельности?
- Существуют ли возможности ненормативного финансирования? Какое разнообразие источников возможно задействовать?
- Какое фактическое число учебных часов эквивалентно занятию инновационной деятельностью?
- Как высвободить время учителя, не меняя его педагогическую нагрузку?

- Какова предельная учебная нагрузка, которая позволяет заниматься инновационной деятельностью?
- Какие другие стимулы, эквивалентные заработной плате, могут здесь присутствовать?
- Какие моральные стимулы побуждают?

Подобрав вопросы к каждой части диаграммы, можно определить список возможных ответов и на основе их анализа и комбинации разработать стратегию решения. В школе № 507 мы проводим данную процедуру в форме мозгового штурма, в котором участвуют администраторы и наиболее активные и заинтересованные участники эксперимента.

Многие процессы обратной связи работают с задержкой, так что последствия проявляются постепенно. Давно известна мысль, что педагогические результаты, как правило, отсрочены во времени.

Если система обратной связи работает с задержкой, то чрезмерно энергичные действия администрации дают эффект, обратный ожидаемому. Вместо того чтобы достичь цели, часто получаются нестабильность и колебания. Например, в рассмотренной нами диаграмме № 2 можно ожидать задержку между организацией тренинга ЛОТ для учителей и повышением компетентности, а также между повышением компетентности и практическим использованием ЛОТ.

Управленцы обычно ожидают более быстрого эффекта после организованного тренинга, забывая о длительности процесса личностного присвоения знаний и их интеграции в опыт.

Администрация, не получая быстрых результатов, стремится либо увеличить интенсивность и частоту обучения учителей, либо организовать бесчисленное множество посещений уроков, традиционный тематический контроль с привлечением специалистов-консультантов, либо провести большое число педагогиче-

ских советов, педагогических консилиумов. После этого учителя начинают испытывать излишнее напряжение — раздражение коллектива возрастает, и система в целом начинает сопротивляться.

Подобный эффект характерен для любого обучения. Обучение же самих педагогов, как правило, дает еще большую задержку в петле обратной связи, так как слишком сильны стереотипы прежнего опыта, подчас работающие на уровне автоматизма в действиях учителя.

Это по большей мере и является основной причиной, объясняющей, почему иногда проще создать стройную, эффективную концепцию, чем реализовать ее на практике.

В этом смысле инновационные процессы в модели личностно-ориентированного образования невозможно строить без учета личностных изменений участвующих в них педагогов.

Отсрочка во времени получения результатов после внедрения какой-либо новации обычно порождает еще один традиционный «замкнутый круг», который лежит в области взаимодействия школы и органов управления образования различных уровней: окружного, городского и т. д.

В большинстве своем окружные и городские экспериментальные площадки открываются на срок примерно около 3 лет, что является крайне маленьким сроком для перестройки такой сложной системы, как школа. Это необходимо учитывать для продления сроков эксперимента. Кроме того, говоря о взаимодействии с окружными и городскими структурами, важно отметить, что критерии оценки деятельности школы, находящейся в процессе эксперимента, не могут быть одинаковыми с остальными учреждениями. Обычно учитываются:

- Сроки получения первых результатов в изменении практической компетентности учителя.

- Качество знаний учащихся.
- Успешность управленческой деятельности.
- Количество победителей на различных смотрах, конкурсах, олимпиадах.
- Количество кабинетов, занявших призовые места в различных конкурсах и т. д.

Это количественные и фактологические способы оценки, которые имеют право на существование, но для учреждений, работающих в модели личностно-ориентированной школы, они не достаточны.

Нельзя, используя традиционную систему проверки школы, давать оценку деятельности учреждения, участвующего в эксперименте по особой программе. Это необходимо зафиксировать в положении о статусе городской экспериментальной площадки.

Важно на длительный период времени (3–5 лет) при осуществлении эксперимента освободить инновационное учреждение, всех его работников, администрацию от постоянных проверок: ЗУНов, ДРК, КРУ и т. д.

Если компетентные органы оказали доверие образовательному учреждению, дав ему право на осуществление эксперимента, необходимо предоставить всем участникам эксперимента возможность осуществить свою миссию.

В данном разделе мы попытались изложить основные принципы системного подхода к организации эксперимента по созданию модели личностно-ориентированной школы.

6.2. Инструменты управленческой деятельности

В управленческой модели личностно-ориентированной школы одним из ключевых звеньев является системное и систематическое получение обратной связи

от субъектов образовательного процесса, особенно от учеников, учителей и администрации по поводу эффективности их деятельности и самореализации.

Кроме уже перечисленных ранее в нашей монографии открытых форм получения обратной связи: оперативных совещаний на различных уровнях управления школой, дискуссий, мозговых штурмов, собеседований, наблюдений за процессом, результатом деятельности и т. п. — нами был разработан и реализован на базе школы № 507 многофункциональный экспресс-мониторинг, который предполагает анонимность в получении, анализе и хранении результатов.

Основные статусные категории и параметры мониторинга отражены в приведенной ниже таблице № 1.

Таблица № 1.

	<i>Социально-статусные категории</i>	<i>Параметры мониторинга</i>
1	<i>Администрация</i>	1. Организационная управленческая эффективность. 2. Стиль руководства (область принятия решений). 3. Уровень доверия со стороны коллектива (кредит доверия). 4. Авторитетность. 5. Сплоченность команды (единство внутри администрации).
2	<i>Педагоги</i>	6. Уровень позитивного и критичного восприятия своего профессионального мастерства и возможностей.

	<i>Социально-статусные категории</i>	<i>Параметры мониторинга</i>
		7. Особенности профессиональной мотивации и целеполагания. 8. Социально-психологический климат коллектива.
3	<i>Ученики</i>	9. Особенности восприятия целей обучения. 10. Авторитетность и значимость педагогов. 11. Учебная мотивация.
4	<i>Родители</i>	12. Представления о результатах обучения своих детей. 13. Уровень включенности в жизнь школы. 14. Доверие к администрации и педагогическому коллективу.

Чем более полной информацией будут располагать участники образовательного процесса, а особенно администрация школы, тем более оптимальным будет выбор качественных способов и инструментов коррекции, стратегических и тактических шагов, необходимых для изменения и развития. Часть из перечисленных характеристик составляет основу образовательного заказа микрорайона школы и подлежит обязательному выявлению в ходе серьезной работы по подготовке образовательной программы школы. Часть же является самостоятельным информационным объектом и подлежит отдельному изучению.

Разработанный нами мониторинг по способу его реализации может быть связан с достаточной долей риска: процедура мониторинга базировалась на оцени-

вании администрации учителями, оценивании учителей учениками и учеников учителями.

Мы надеемся, что не нужно особенно подробно объяснять, насколько психологически трудна ситуация оценивания. Кстати, педагоги, увлекаясь выставлением и комментарием своих устных оценок, к сожалению, забывают о том, насколько для личности ученика эта ситуация значима. Может быть, один из положительных для школы эффектов мониторинга в целом состоит еще и в том, чтобы напомнить учителям и администраторам об этой значимости. Полезно членам педагогического коллектива давать возможность примерять на себя особенности внешнего оценивания их деятельности.

Подчеркивая возможную психологическую сложность описываемого исследования, мы считаем важным обратить внимание тех, кто захочет провести подобную процедуру в своих коллективах, а также на возможные негативные последствия.

Напряженность ситуации определяется еще и тем, что исследование проводит не внешняя по отношению к школе инстанция, а администрация самой школы. В первом случае все значительно проще. Как известно, перед лицом внешней «опасности» коллектив сплочивается, а внутренняя «угроза» может нарушить сложившиеся взаимоотношения.

Разумеется, все эти обстоятельства следует учесть заранее и сделать позитивными эффекты исследования. Мониторинг будет воспринят положительно, если:

1. Заранее и подробно будет объявлен план диагностической процедуры, ее цели и задачи.
2. Будет тщательно объяснено, каким образом предполагается обрабатывать информацию, в каком виде хранить, кто получит к ней доступ и в каком объеме.
3. Предварительно сообщено, как будут представлены и использованы его результаты.

4. Станет заранее известно, кто проведет опросы, будет обрабатывать информацию и отвечать за ее сохранность.
5. Мониторинг и анализ его результатов начнется с администрации.

В данном разделе мы предполагаем вкратце остановиться только на описании мониторинга и его результатов в части анализа деятельности администрации и педагогического коллектива.

На первом этапе мониторинга происходит сбор информации, который осуществляется фронтальным опросом всех педагогов и учащихся (начиная с пятого класса) по специально разработанным опросникам.

Опросник для учителей по оценке личностных и профессиональных компетенций включал в себя 18 параметров, сгруппированных в 6 смысловых блоков:

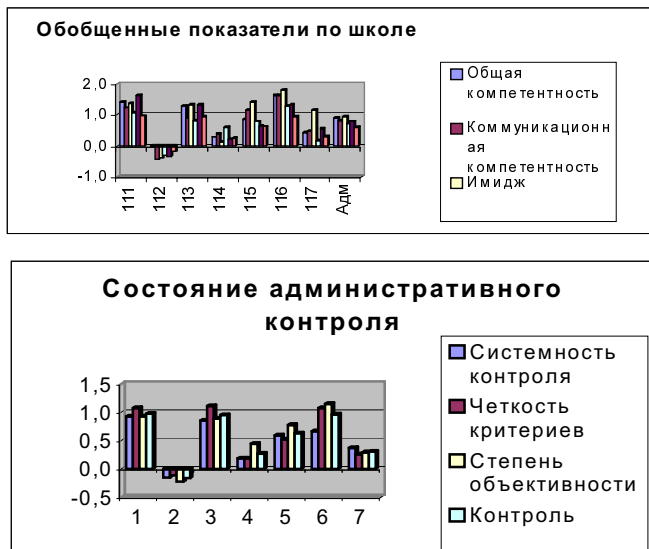
- общая компетентность (общая эрудиция, знание различных образовательных технологий и способов оказания методической помощи);
- коммуникационная компетентность (навыки рефлексии, умение доступно излагать свои мысли и сообщать управленческие решения, проявлять поведенческую гибкость);
- имиджевые характеристики (общее обаяние, стиль одежды, культура поведения);
- характеристики стиля принятия управленческих решений (учет и использование мнения коллектива, его интересов, степень эмоциональности/рациональности);
- качество работы с информацией, адресованной коллективу (полнота, своевременность, полезность);
- качество управленческого контроля (системность контроля, его четкость, степень объективности).

Система обработки полученной информации позволила описать как обобщенные показатели по каждому блоку или параметру, так и составить индивидуальные профессиональные профили каждого члена администрации.

По итогам реализации разработанного нами мониторинга в школе на административном совещании всем управленцам были представлены полученные обобщенные характеристики и каждому в индивидуальном порядке его собственные (в последующем отчете все приводимые индивидуальные данные администраторов были зашифрованы), по каждому параметру были названы лучшие. В таком же виде эти данные были представлены на последовавшем педагогическом совете (директор школы, автор данной работы, счел необходимым снять свою анонимность и представить все свои индивидуальные данные для общего анализа).

Представляем примеры обработки полученных результатов (см. рис. №№ 1):

Рис. № 1.



Представленные диаграммы достаточно ярко показывают возможности обработки и представления данных.

На втором этапе проведения мониторинга был реализован опрос учащихся по оцениванию некоторых сторон личности и компетентности педагогов.

Схема опросника, разработанного для оценки личностных сторон и компетентности учителей сходна с опросником, разработанным для администраторов. В нее включены:

- блок профессиональной компетентности (знание предмета, навыки изложения материала, работа с домашним заданием);
- имиджевые характеристики;
- блок рефлексии (умение и возможность понимать состояния учеников, учет их мнения);
- оценка умения создавать ситуации успешности для учеников;
- анализ качества оказываемой помощи;
- анализ справедливости оценивания учителями учеников.

Данные обрабатывались аналогично административному опроснику. Затем на очередном педагогическом совете были представлены списки первых 10 мест (лучших) по изучаемым параметрам, проведен сравнительный анализ восприятия различных аспектов деятельности отдельных предметных направлений по классам (рейтинг методических объединений по параллелям), представлены обобщенные данные по школе, каждому учителю была выдана распечатка индивидуальных показателей.

Проведенное исследование дало возможность школе оценить сильные и слабые стороны административной и педагогической деятельности, наметить пути их коррекции и оптимизации. Так, например, после первого проведенного мониторинга, учитывая высокий

рейтинг методического объединения учителей иностранного языка, было принято решение об открытии в школе классов с углубленным изучением иностранного языка. Относительно низкий показатель рефлексивности педагогов заставил задуматься о более системной работе с каждым ребенком, после чего педагогический совет принял решение о необходимости включить школу в статусе городской экспериментальной площадки по личностно-ориентированному образованию в эту работу. Что еще раз, с нашей точки зрения, показывает особую личностную направленность и побудительную силу разработанного нами мониторинга.

По нашему мнению, проведенный нами мониторинг является multifunctional, так как система его обработки позволяет:

- зафиксировать в балльном выражении все исследуемые параметры;
- установить графические и корреляционные зависимости любых совокупностей данных, включенных в мониторинг;
- представлять рейтинговые списки по любому параметру и по любой выборке.

Необходимо отметить, что подобную работу, конечно, лучше проводить профессиональному психологу, который не только берет на себя ответственность за хранение данных, формы их представления, индивидуальную работу с каждым педагогом и администратором, но и реализует свою деятельность, сохраняя и улучшая взаимоотношения в коллективе.

Глава 7. Реализация личностно-ориентированных технологий

7.1. Примеры личностно-ориентированных уроков

Для того чтобы реализацию разрабатываемой нами личностно-ориентированной образовательной технологии смогли наглядно представить учителя, методические работники и управленцы системы образования, мы сочли необходимым включить в эту книгу краткие конспекты уроков, разработанные под нашим руководством (Л. Т. Самосеевой, Е. А. Саяпиной, С. В. Орловой, Т. С. Зотовой, В. Д. Бойковой).

Они расположены в порядке усложнения технологических приемов и увеличения личностной составляющей.

В качестве первого описания мы приводим конспект урока изобразительного искусства, в который включены наиболее общие приемы построения личностно-ориентированного образования. Презентация данного урока была проведена в рамках городского конкурса «Учитель года 2001», в результате чего преподаватель стал его лауреатом.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ОТКРЫТОГО УРОКА

ПРЕДМЕТ: изобразительное искусство в начальной школе

ТЕМА: «Путешествие в Хохломскую Сказку»
(техника хохломской росписи)

ЦЕЛИ УРОКА:

Предметный уровень

1.

	Обучающие
Знания	<ul style="list-style-type: none">• продолжить знакомство с основами народных промыслов (хохлоomsкая роспись);• закрепить представление о различных техниках художественной росписи.
Умения	<ul style="list-style-type: none">• совершенствовать умение выделять характерные признаки хохломской росписи: по цветовой гамме, характеру линий и рисунка, тематической направленности.
Навыки	<ul style="list-style-type: none">• совершенствовать, расширить технические навыки рисования элементов хохломской росписи, составление композиций из них.

2.

	Развивающие
Знания	<ul style="list-style-type: none">• продолжение работы над представлением о целостной системе мира средствами ИЗО (через осуществление межпредметной связи с уроками природоведения, истории, музыки, чтения и русского языка).
Умения	<ul style="list-style-type: none">• дальнейшее развитие фантазии;• развитие осознанного позитивного эмоционального отношения к самому себе и окружающему миру.
Навыки	<ul style="list-style-type: none">• совершенствование уровня развития речи, навыков общения со сверстниками;• развитие модальностей восприятия (острота восприятия, чувство цвета, линии, пропорции, связь цвета и звука и т. п.);• развитие самостоятельного и ответственного выбора поведения.

Работа с субъек- тным опытом	<ul style="list-style-type: none"> • овладение техникой самовыражения различными средствами ИЗО через использование различных сенсорных систем; • развитие способности к самовыражению в различных сенсорных «языках» описания действительности.
------------------------------------	--

3.

Воспитательные
<ul style="list-style-type: none"> • любовь и любознательное отношение к окружающему миру; • чувство взаимовыручки, товарищества, внимательного отношения друг к другу при работе в группе.

Уровень общеучебных навыков

Продолжать работать средствами ИЗО над:
<ul style="list-style-type: none"> • дальнейшим формированием мыслительных операций — анализ, синтез, аналоговое мышление; • выстраиванием на их основе эффективных стратегий мышления;
<ul style="list-style-type: none"> • коммуникативными навыками работы в группе, принятие ответственного решения в ситуации выбора;
<ul style="list-style-type: none"> • умением работать с устными и письменными инструкциями; • развитием навыков планирования деятельности.

Реализация целей урока предполагает обязательное использование личностно-ориентированных технологий образования. Это значит, что все этапы урока построены на вариативной основе так, чтобы ребенок мог выбрать, сообразно своему субъектному опыту, стратегию восприятия объяснения, уровень сложности работы на уроке и дома, способ выполнения учебных заданий. Данный подход подразумевает обязательное использование возможностей пространства класса:

специальную организацию рабочих мест, систему оформления доски.

Условия и оборудование:

Технические	Видеомагнитофон, телевизор, аудиомагнитофон.
Дидактический материал	Индивидуальный: образцы хохломской росписи, заготовки, шаблоны для работы в группе.
	Групповой: плакаты, репродукции, рисунки, видеокассета с изображением хохломской росписи.
Раздаточный материал	Кисти, краски, палитры, стаканчики с водой, салфетки для рук, клеенки, простые карандаши, клей, бумага.
Оснащение пространства	Плакат с правилами групповой работы, плакат «Ожидания от урока», дополнительная доска, специально переставленные парты, стулья.

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

1. Организационный момент (мотивация).
2. Представление материала урока.
3. Работа группами по закреплению материала.
4. Подведение итогов.

1. Организационный момент:

- приветствие, позитивная установка на урок;
- сообщение темы и цели урока;
- определение степени готовности к уроку, коррекция;

— описание ожиданий от урока (учитель комментирует свои ожидания, уже записанные на доске, и «собирает» ожидания учеников, также фиксируя их на доске).

(Далее в ключевых моментах урока представлены фрагменты коммуникации учителя с учениками).

Учитель: *Я верю, что вы можете:*

- внимательно и активно работать;
- быть дружными;
- пользоваться знаниями, полученными на других уроках;
- научиться новым приемам рисования;
- создавать авторские работы.

И вам всем будет радостно и интересно.

А что вы ожидаете от этого урока? (Ожидания детей систематизируются и выносятся на доску).

Дети:

- Дружной работы.
- Хотим научиться новым приемам изображения.
- Интересной работы.
- Хороших результатов.

2. Представление материала урока.

Вступление:

А) Место сегодняшнего урока в теме.

Учитель:

— Сегодняшний урок — это урок обобщения и закрепления знаний и навыков, полученных по теме «Хохломская роспись». Сегодня мы попробуем применить на практике то, чему научились на предыдущих уроках. Я надеюсь, что у нас все получится.

Б) Видеоматериал и историческая справка.

Учитель:

— Сейчас мы с вами отправляемся в путешествие по хохломской сказке. Я предлагаю посмотреть вам видеофрагмент. Представьте, что вы попали в сказочную страну, где круглый год лето. Кругом растут дикие цветы, травы, зреют ягоды, шумят деревья.

В) Краткий сравнительный анализ особенностей хохломской росписи.

Учитель:

— Скажите, пожалуйста, какие еще вы знаете виды декоративно-прикладного искусства, связанные с росписью предметов быта?

Дети:

— Гжель.

— Палех.

— Жостово.

— Городецкая роспись.

Учитель:

— Я хочу предложить вам сравнить две работы, выполненные в разных стилях декоративной росписи (учитель вывешивает на доску заготовленные заранее два декоративных городских пейзажа, выполненные следующим образом: один — в стиле гжели, другой — в стиле хохломы. На обоих рисунках изображен примерно одинаковый сюжет). Скажите, в стиле какой росписи выполнены эти работы?

Дети:

— Одна — в стиле гжели, другая — в стиле хохломы.

Учитель:

— Как вы догадались?

Дети:

— По характеру узоров, цветовой гамме, линиям, приемам изображения.

Учитель:

— С каким временем года можно сравнить эти работы? Почему?

Дети:

— Работу, выполненную в стиле гжельской росписи, — с зимой, потому что она выполнена в холодных тонах, — автор использовал несколько оттенков синего цвета. А работу, выполненную в стиле хохломской росписи, — с летом, потому что она выполнена в теплых тонах, — художник использовал много желтого, красного, оранжевого, золотого цвета; изображен характерный для хохломы растительный узор с чередованием ягод, листьев, цветов и травинок.

Учитель:

— Представьте, что наступило долгожданное лето, и вы оказались на лесной опушке или на цветущем лугу. Что вы видите вокруг себя?

Дети:

— Много зелени, ярких цветов, спелые ягоды, траву.

Учитель:

— А что вы слышите?

Дети:

— Шум ветра.

— Шепот листвы.

— Жужжание шмеля.

— Кукушку.

— Как медведь пробирается в малиннике.

— Где-то журчит ручей.

Учитель:

— Здорово, молодцы! А какие запахи вы чувствуете? Чем пахнет лето?

Дети:

— Сеном.

— Парным молоком.

— Сладкими полевыми цветами.

— Малиной и земляникой.

— Медом.

— Грибами.

Учитель:

— Молодцы! Я чувствую, вы полностью погрузились в летнюю обстановку.

Основной материал:

Повторение основных элементов хохломской росписи (с использованием систематизации по составляющим образа «Лето»).

Учитель:

— Лето в наших краях коротко и не часто балует ровной теплой погодой; люди всегда его ждут с особой любовью и желанием, хотят сохранить подольше память о его ласке и плодородии, может быть, чуть украсить, что и нашло отражение в работах хохломских мастеров. Могло ли быть изображено ласковое, теплое, заботливое лето такими линиями (образец: отрывистые, «колючки»)?

Дети:

— Нет, потому что работа выполнена с помощью «колючих», ломаных, зигзагообразных, прямых линий. Это сразу бросается в глаза.

Учитель:

— А представьте себе, что вы — травинки в лесу, стебельки, склоненные под спелой ягодой, бутоны красивого цветка. Подул ветерок. Как вы будете двигаться? (Один из учеников пытается с помощью пантомимы выполнить задание). А если бы мы решили нарисовать сейчас все, что увидели, услышали, почувствовали и попробовали, какими бы линиями стали пользоваться (демонстрация элементов росписи)?

Дети:

— Дугообразными, изогнутыми, мягкими, округлыми.

Учитель:

— Давайте сгруппируем все основные элементы хохломской росписи в 4 группы. Это «цветочки»,

«травинки», «ягодки», «листочки» (учитель называет и вывешивает термины на стенд с заранее заготовленной характерной росписью). Я предлагаю вам вместе со мной выполнить небольшую разминку: возьмем заготовленные шаблоны тарелочек и украсим их узорами хохломской росписи (работа происходит под специально подобранную народную музыку, учитель работает с крупным шаблоном на доске, ребята повторяют узор на своих заготовках под комментарии преподавателя; работа занимает не более 5 минут).

Учитель:

— Вы все здорово выполнили разминку. И я теперь твердо уверена, что вы справитесь с более сложным заданием.

Важно:

- Точный выбор цветовой палитры.
- Соблюдение плавного характера линий.
- Целесообразно перед рисованием создать эмоциональный образ теплого, ласкового лета.

Для успешного рисунка необходимо:

- научиться выделять основу строения узора (демонстрация техники и маленькая тренировка);
- собрать из элементов целостный образ;
- передать настроение, характер.

3. Работа в группах над закреплением материала

Учитель объясняет особенности заданий для каждой группы. Дети, в соответствии с ранее принятыми **правилами работы в группе**, занимают места и приступают к работе. Учитель помогает, отвечает на вопросы, поддерживает доброжелательную, партнерскую атмосферу.

Задания для групповой работы (расположены в порядке перехода от репродуктивного к творческому уровню; к заданиям репродуктивного технического

уровня необходимо предложить устные творческие задания):

1. Задание «Роспись по образцу» (индивидуальные задания).
2. «Скатерть-самобранка» — расписать посуду и собрать коллаж.
3. Роспись деревянной ложки.
4. Свободная тема (жанр) в стиле «хохломы».
5. Конструирование теремка — роспись деталей, сборка теремка.

На каждом столе есть памятка по выполнению задания:

1. Выполнить работу в соответствии с заданием на листочке. Объяснить, почему выбран именно такой узор, кто и для чего мог бы использовать этот предмет, чем этот предмет может нравиться, какой характер у хозяина предмета.
2. Расписать шаблоны деревянной посуды, используя узоры хохломской росписи. Приклеить на ватман (сделать коллаж на заранее нарисованную скатерть), т. е. «накрыть на стол». Рассказать, кто мог бы сидеть за этим столом, что можно было бы подать в такой посуде, о чем можно разговаривать за таким столом.
3. Расписать деревянные ложки в стиле хохломской росписи. Продемонстрировать работу. Как ты думаешь, кому могла принадлежать эта вещь? Почему?
4. Используя элементы хохломской росписи, изобразить пейзаж или натюрморт, портрет, птицу (другое животное). Представить работу, рассказать, что (кто) изображено, его настроение, характер, как его зовут, что он любит, о чем думает и т. д.
5. Расписать детали теремка в стиле хохломской росписи. Сконструировать (собрать) домик с

помощью клея и заготовок, продемонстрировать работу и рассказать, кто мог бы жить в этом теремке.

(Одновременно учитель рисует сам).

4. Подведение итогов:

- представление работ;
- обсуждение степени реализации ожиданий учителя и учеников:

Учитель возвращается к написанным в начале урока на доске ожиданиям (своим и ожиданиям детей):

— Давайте посмотрим, сбылось ли то, что мы ожидали от сегодняшнего урока. Если вы не возражаете, я начну с себя. Я видела, что вы работали внимательно, активно и дружно. Вы продемонстрировали знания, которые вы получили на других уроках. Вы научились новым приемам изображения. Работали радостно и с интересом, и у всех получились индивидуальные авторские работы. Мои ожидания сбылись. Давайте узнаем, сбылись ли ваши.

Дети:

- Да! Мы узнали много нового!
- Нам было интересно!
- Мы работали дружно!
- Ещё лучше научились рисовать!

- выставление отметок;
- обсуждение вариативного домашнего задания:

Учитель:

— Если вы хотите, то можете выполнить домашнее задание. Можно придумать сказку о хохломе, можно подобрать музыку, под которую мы могли бы демонстрировать свои работы, можно нарисовать портрет, используя технику хохломской росписи.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ОТКРЫТОГО УРОКА

ПРЕДМЕТ: литература

ТЕМА: «Черты народной сказки в творчестве Александра Сергеевича Пушкина на примере пролога к поэме «Руслан и Людмила»

ЦЕЛИ УРОКА:

1. Продолжить работу над развитием умений и навыков создания полимодального текста (используя все репрезентативные системы: ВИЖУ-СЛЫШУ-ЧУВСТВУЮ).
2. Работа с художественным текстом: ТЕКСТ-ОБРАЗ, ЗВУК, ЧУВСТВА (погружение в художественную реальность).
3. Пополнить словарный запас.
4. Проверить способность учащихся к самостоятельной творческой работе.

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

1. Организационный момент.
2. Объявление темы и постановка цели урока.
3. Запись в тетради: число, тема.
4. Слово учителя.

— *Сегодня у нас творческий урок. Наша с вами задача — найти в прологе к поэме «Руслан и Людмила» те элементы, которые определяют этот отрывок как сказочный. Для этого нам необходимо «оживить» текст. На прошлом уроке мы пришли к выводу, что мир воспринимается нами через зрение (В), слух (С) и чувства (Ч).*

Например:

вижу ежика

слышу фыркание

чувствую колючки руками

Теперь, вспомнив об этом, нам нужно прочитать текст так, чтобы оказаться в сказочном сюжете.

5. Затем записываются аналоговые ряды, т. е. ассоциации, которые возникают при чтении отрывка. Это делается для того, чтобы учащиеся смогли озвучить свои ощущения, продемонстрировать лично своё восприятие.

Примеры:

ДУБ: большой — могучий — огромный;

ЧЕРНЫЙ КОТ: толстый — крупный — огромный — добрый;

ЗВУК СТУПЫ (бредущей по дороге): шорох — скрежет;

НАШИ ЧУВСТВА В СКАЗОЧНОМ ЛЕСУ: интересно — зябко — промозгло.

(Применение учащимися фломастеров или цветных ручек улучшает работу памяти).

ВАЖНО! Дети сами выбирают слово, которое им ближе, понятнее.

6. На доске под условными обозначениями (цветными буквами) записываются нужные слова/словосочетания. Каждый ребенок пишет то, что он видит, слышит и чувствует в прочитанном. Таким образом, мы применяем на практике выводы, сделанные нами ранее.

В	С	Ч
<i>могучий дуб</i>	<i>шум моря</i>	<i>влажность</i>
<i>черный кот</i>	<i>звон цепи</i>	<i>страх</i>
<i>золотая цепь</i>	<i>свист Бабы-Яги</i>	<i>волнение</i>
<i>леший старый</i>	<i>смех лешего</i>	<i>холод</i>
<i>русалка с зелёными волосами</i>	<i>мяуканье кота</i>	<i>любопытство</i>

Вывод: наличие таких сказочных образов, как: Баба Яга, Кощей Бессмертный, Леший и проч., употребление целых предложений с намеренно сказочным смыслом (...Там ступа с Бабою-Ягой/Идет, бредет сама собой...) — и связывает данный отрывок поэмы с народными сказками.

Итак:

— *Благодаря тому, что мы смогли увидеть, услышать и почувствовать текст, пролог из поэмы «Руслан и Людмила» стал для нас ожившей сказкой, которая удивила нас, заинтересовала и подарила увлекательное настоящее путешествие.*

ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ (на выбор)!!!

На доске 3 темы:

«Я попал в сказку и...». ■ (1-я позиция восприятия)

«Как бы я написал этот текст, если бы был А. С. Пушкиным». ◆ (2-я позиция восприятия)

«Почему сказка сказочная?» ● (взгляд со стороны)

ВАЖНО! Каждая тема маркирована, т. е. отлична и по значку, и по цвету (индивидуальность, наличие выбора).

Ребенок выбирает понравившуюся тему и пишет небольшую работу.

7. Прослушивание, обсуждение, подведение итогов.

Краткие пояснения учителя.

Сегодня источников информации такое множество, что книга уже давно не занимает главенствующего

положения. И нам, преподавателям словесности, становится все труднее убедить учеников в том, что книга — зерно, из которого формируется наше мировоззрение, наши принципы. Мы получаем из книг опыт, накопленный не одним поколением. И поэтому очень важно преподавать литературу так, чтобы книга стала привычной необходимостью. А для этого она должна восприниматься не как набор печатного текста, а быть миром, в котором ребенок может сам создавать образы: кот может быть черным и толстым или умным и с зелеными глазами, — т. е. становится соавтором, участником создания того повествования, которое мы изучаем в сказке, легенде, повести, поэме.

В 5–6 классах детям особую радость доставляет возможность придумывать, рисовать, вырезать, лепить. Очень важно, что интеллектуальная работа приобретает творческий характер, и это делает процесс обучения занимательным и интересным. Творческие уроки задействуют правое полушарие мозга, которое отвечает за цветовую чувствительность, музыкальный слух, артистизм. Это очень важно, т. к. на сегодняшний день обучение ориентировано на работу левого полушария (пошаговое восприятие информации, всё логично, последовательно, индуктивно). А творчество также связано как с традукцией, так и с дедукцией.

Результатом этого творческого урока явилось то, что учащиеся ощутили, увидели, услышали пролог к «Руслану и Людмиле», т. е. действительно «побывали в сказке». Ученики с энтузиазмом откликнулись на творческое задание, захотели сами поучаствовать в создании литературного творения.

Непринужденная беседа на уроке, использование любимых цветных ручек, возможность реализовать себя творчески — все это создает позитивное восприятие литературы.

На уроке достигнута одна из главных целей: дать возможность юному читателю ощутить, что текст —

это живой мир, в котором можно быть соавтором, художником, творцом.

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ (2 ЧАСА)

ПРЕДМЕТ: русский язык

ТЕМА: «Зима. Снег идет...»

ЦЕЛИ УРОКА:

1. Продолжить работу над развитием умений и навыков создания полимодального текста (используя все репрезентативные системы: Вижу — Слышу — Чувствую), помочь детям реализовать эти умения и навыки при написании конкретного сочинения.
2. Продолжить развитие у учащихся умения внутренне визуализировать, научить их использовать это умение при написании сложных (словарных) слов.
3. Проверить способность школьников к самостоятельной творческой работе (домашние индивидуальные задания со словарными словами-картинками).
4. Пробудить в учениках чувство Прекрасного, научить тонкому восприятию музыки, красоты родной земли, живой природы; активизировать желание работать творчески (правое полушарие); соединить это желание с желанием точно и логично описывать свои наблюдения.
5. Повторить орфограммы, изученные в последних темах: «Имя прилагательное», «Причастие».

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

<p>Организационный момент. Приветствие. <i>Упражнение «Синхронные хлопки»</i></p> <p>Целеполагание Слово учителя: <i>Сегодня мы вместе снова создадим не- обычные творческие уроки.</i> <i>Я не знаю, чего каждому из вас хочется больше: поделиться своими наблюдения- ми или порадоваться открытиям това- рищей, научиться чему-то новому или продемонстрировать то, чему вы уже научились...</i> Каждый мысленно задумайте свою цель! <i>Усаживайтесь поудобнее — мы продол- жаем...</i> <i>Мы продолжаем работать над темой «Времена года». В сентябре-октябре мы наблюдали за осенней природой, в марте сопереживали весеннему пробуждению Земли.</i> <i>Сегодня мы с вами будем говорить и пи- сать о Земле. И я надеюсь, что каждый сможет продемонстрировать, какой он тонкий, наблюдательный человек и как мы все умеем любить и понимать родную землю. А главное — описывать то, что видим, слышим и чувствуем.</i> <i>Итак, подготовка к сочинению и сам процесс создания текста.</i> <i>Открываем тетради и записываем чис- ло и тему урока:</i> Восемнадцатое января. «Снег идёт...» <i>Я перед вами поставила задачи, а вы скажете, чего хотите от сегодняшних уроков.</i></p>	<p>Приёмы ЛЮТ, примечания.</p> <p>сотрудниче- ство *</p> <p>личностное целеполага- ние</p> <p>1 минута</p> <p>2 минуты</p> <p>*</p>
---	---

<p>Комментарии детей.</p> <p>Игра «Апельсин» (учащиеся перечисляют ассоциативные ряды на тему: «Апельсин бывает...)</p> <p><i>Прекрасно! Работа уже началась. Продолжаем. Недавно один мой выпускник подарил мне картину без названия. И я решила назвать её «Июльский зной» или «Майская прохлада». Но не знаю, какое название подойдет ей больше. Можем ли мы определить время года, изображённое на картине, не зная её названия? Как? Верно, цветовое решение!</i></p> <p>*Внимание, конкурс!!!</p> <p>Задание:</p> <p><i>Письменно в тетради за 1– 2 минуты запишите как можно больше сложных прилагательных, обозначающих оттенки цветов, присутствующих на «зимней» картине.</i></p> <p>**Кто напомним правило написания сложных имён прилагательных? (ответы)</p> <p>После окончания работы — итоги.</p> <p>Работа с репрезентативными системами (Вижу — Слышу — Чувствую).</p> <p>Слово учителя: <i>художники создают творения, работая кистями и красками. А вы сегодня — художники слова!</i></p> <p>Как удались вам собственные домашние работы?</p> <p>Обсуждение домашних работ.</p> <p>1. Что вы увидели на зимних улицах города? А может, вам удалось увидеть дере-</p>	<p>Направлена на активизацию внутреннего восприятия</p> <p>3 минуты</p> <p>12–13 минут</p> <p>Развитие ВАК</p> <p>Дома учащиеся в течение нескольких дней заполняли таблицы наблюдений за зим-</p>
--	--

<p>венскую зиму? Итак, Вижу... (чтение домашних зарисовок).</p> <p>2. Что услышали? (ответы).</p> <p>3. Какие ощущения возникли? Что почувствовали? (ответы).</p>	<p>ней природой, используя визуальный (Вижу), аудиальный (Слышу) и кинестетический (Чувствую) каналы памяти (восприятия).</p>
<p>Работа с визуальными образами.</p> <p>1. Демонстрация домашних словарных картинок, чтение и проговаривание слов.</p> <p>2. Словарная работа.</p> <p>Упражнение «Видеокамера»</p> <p>На доске рисунок и слова с выделенными орфограммами.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Нежданно — негаданно 2. Январский 3. На лету 4. Видимо — невидимо 5. Запорошить 6. Полянья 7. Оттепель <p>Техника выполнения упражнения</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель читает и с помощью класса комментирует известные орфограммы, обращая внимание на новые. 2. Видеокамера. <i>Представьте, что вы пользуетесь видеокамерой. Настройте их на работу, включите и запишите изображение словарных слов с выделенными орфограммами.</i> 	<p>Работа с семантическим и образами словарных слов</p> <p>Развитие механизмов запоминания с помощью создания внутренних образов</p> <p>1,5 минуты</p> <p>3 минуты</p> <p>Развитие микростратегии</p> <p>$B_{ин} \rightarrow A_e \rightarrow K_+$</p>

<p>3. «Озвучиваем» запись: проговариваем написание хором и прописываем обратной стороной ручки на ладонях каждую букву. (Для тех, у кого лучше развита аудиальная память и кинестетическая).</p> <p>4. При закрытой доске — устная проверка. Задача: мысленно воспроизвести картинку каждого слова, выяснить, какого размера слово, какого цвета, на каком фоне, кто произносит и т. п.</p> <p>5. Самодиктант. Выполнение работы в тетрадях.</p> <p>6. Самопроверка (по рисунку и словам на доске).</p> <p>7. Подведение итогов.</p>	<p>2,5 минуты</p> <p>Развитие механизма проверки В_{III}/В_е</p> <p>2 минуты</p> <p>12–13 минут</p> <p>Развитие рефлексии</p>																
<p>Конструирование словосочетаний и комментирование орфограмм.</p> <p><i>*На доске — в два столбика.</i></p> <table border="0"> <tr> <td>1. Тума(н,nn)ое</td><td>сугробы (7)</td></tr> <tr> <td>2. Занесё(н,nn)ый</td><td>воздух (8)</td></tr> <tr> <td>3. (Бело)снежное</td><td>солью (4)</td></tr> <tr> <td>4. Посыпа(н,nn)ы</td><td>закат (5)</td></tr> <tr> <td>5. (Бледно)сиреневый</td><td>снегом (2)</td></tr> <tr> <td>6. Ветре(н,nn)ый</td><td>утро(1)</td></tr> <tr> <td>7. Подта(...)вшие</td><td>день (6)</td></tr> <tr> <td>8. (Холодный)пр(...)холодный</td><td>покрывало (3)</td></tr> </table> <p>Работа выполняется в тетрадях и на доске (сначала в тетрадях 1-й столбик + орфограммы), затем подбираются слова из 2-го столбика и составляются словосочетания.</p> <p>Мелодии зимы. Слово учителя: <i>У художника — краски, У писателя — слово, У композитора — ноты...</i></p>	1. Тума(н,nn)ое	сугробы (7)	2. Занесё(н,nn)ый	воздух (8)	3. (Бело)снежное	солью (4)	4. Посыпа(н,nn)ы	закат (5)	5. (Бледно)сиреневый	снегом (2)	6. Ветре(н,nn)ый	утро(1)	7. Подта(...)вшие	день (6)	8. (Холодный)пр(...)холодный	покрывало (3)	<p>7 — 8 минут</p>
1. Тума(н,nn)ое	сугробы (7)																
2. Занесё(н,nn)ый	воздух (8)																
3. (Бело)снежное	солью (4)																
4. Посыпа(н,nn)ы	закат (5)																
5. (Бледно)сиреневый	снегом (2)																
6. Ветре(н,nn)ый	утро(1)																
7. Подта(...)вшие	день (6)																
8. (Холодный)пр(...)холодный	покрывало (3)																

<p><i>Слушаем «Декабрь» П. И. Чайковского. Пытаемся представить, нарисовать себе картины, которые видел музыкант, когда творил, стараемся почувствовать его настроение.</i></p> <p><i>Может быть, вы найдёте себе там, в ней, место? Представьте себя тем, кем (чем) хотите. Слушайте, мечтайте, рисуйте в воображении, наслаждайтесь прекрасными Звуками.</i></p> <p>Прослушивание и обсуждение пьесы.</p> <p>— <i>О чём эта музыка?</i></p> <p>— <i>Что видели? Что чувствовали?</i></p> <p>— <i>Что слышали?</i></p>	<p>Развитие ВАЖ</p>
<p>Трёхпозиционное восприятие мира.</p> <p>*На доске запись:</p> <p>1 позиция — Я сам;</p> <p>2 позиция — Я — ассоциированный;</p> <p>3 позиция — Беспристрастный наблюдатель.</p> <p>Задание: <i>прокомментируйте орфограммы, обозначьте их в словах на доске.</i></p> <p>Вопрос: <i>расскажите о 3-х позициях восприятия мира, напомним (материал изучен).</i></p> <p>Учитель обобщает комментарии.</p> <p><i>Наше сегодняшнее задание — «Мир чужими глазами» или «Я — ассоциированный».</i></p> <p>Вопрос:</p> <p>1. <i>Скажите, в ваших «осенних», «весенних» работах кем вам удалось побывать? (Ответы).</i></p> <p>— <i>Осенним листком, ветром колючим, поздней бабочкой, озорным ручейком...</i></p>	<p>Развитие 2-ой позиции вос- приятия</p>

<p>2. А теперь расскажите, чьими глазами вы будете смотреть на мир в своих новых работах? Кем или чем вы станете? (Ответы).</p> <p>Помните: у ваших героев должен быть характер! <i>(Капля — упала с крыши или спрыгнула? Ветерок — озорник, или у него работа такая — шапки с прохожих срывать?)</i> <i>В ваших работах должен присутствовать объём, звук, цвет, ощущения, ароматы!</i> <i>У вас всё получится творчески! Вы же знаете, что вы — самые умные, умелые и талантливые.</i></p> <p>Сочинение.</p> <p>Проверка. Чтение вслух. Обсуждение. Обсуждение собственного продвижения учеников в сравнении со своим предыдущим опытом.</p> <p>Задаваемые вопросы: Что удалось лучше в этот раз? Какие приемы самонастройки вы использовали? Какие приемы литературного творчества вы задействовали? Что помогло вам писать сочинение? Что можно улучшить в вашей работе?</p> <p>Итоги урока. Комментарии учителя, позитивная личностная оценка.</p>	<p>В качестве приложения предлагаются сочинения учащихся 5–8 классов, созданные на уроках развития речи из цикла ВРЕМЕНА ГОДА.</p> <p>Развитие рефлексии, подготовка к осознанию учениками стратегий создания художественного текста</p>
---	---

Примеры сочинений учащихся (приложение к конспекту урока).

ТУЧА

Я — туча, гонимая ветром, плыву по небу в поисках крова. Многие смотрят на меня, но не замечают вовсе. Как хочется стать дождем и пролиться на землю, чтобы обнять то необыкновенное, необъяснимое явление, которое у людей называется осенью. Я не видела ничего прекрасней и очаровательней этих цветных листьев. А вон там резвятся и играют дети с этими оранжево-золотыми бабочками.

О, как хочу я быть с ними! Играть, бегать и мечтать о том, что когда-нибудь мной тоже будут восхищаться. А пока я там, на небе, откуда облака и тучи любят осень.

Я знаю, что скоро медленно растаю и упаду на землю чистыми каплями. Как приятно касаться холодных листьев, нагретых щедрым осенним солнцем...

УНЫЛАЯ ПОРА...

Качаясь от холодного осеннего ветра, я думаю, хорошо ли быть старым, неуклюжим деревом, с которого каждую осень ветер-проказник срывает жёлто-красную одежду и оголяет кривые чёрные ветки. Кажется, что все мои соседи, старички-деревья, умирают от унылого неба, на котором они пытаются найти хоть лучик света из хмурой серости.

Глядя вниз, я вижу уже не весеннюю ярко-зелёную траву, а сорванную жёстким ветром мою пёструю одежду. Маленькие голосистые птички, ещё совсем недавно сидевшие на моих ветвях, сменились неприветливыми воронами.

И всё-таки быть старым, мудрым деревом не так уж и плохо: ведь после долгой белой зимы наступит зеленое лето, всё оживёт, а тёплое солнце снова будет приветствовать меня...

ВСЁ ПОВТОРИТСЯ СНАЧАЛА.

ВЕТЕР

Я — Ветер, душистый и прекрасный. Летом меня любят все: я пахну морской свежестью, охлаждаю людей и животных, опыляю цветы на полях.

Зима. Никто меня не любит. Навожу я стужу и холод. Все мерзнут от меня. Говорят, противный я. Могу быть грозным, тогда превращаюсь в ураган. Считаю всё на своём пути. Переворачиваю машины, рушу дома. Напускаю смерчи. Но это редко. Когда не выплусь и бываю зол на всех.

Пора любимая моя — осень. Листочки сдуваю с деревьев. Раздуваю из них жёлтые костры. Облетел все уголки земного шара. Залетаю я и в дома. И задуваю свечи. А потом выбираю чердак поуютнее и ложусь спать. До той поры, пока не разбудят.

Я — ПОДСНЕЖНИК

Вот и наступил март. В этом году весна будет ранняя. Уже во многих местах растаял снег, появились большие проталины. Здесь я и родилась. Как тяжело было пробираться мне через старую опавшую листву, сброшенную деревьями прошлой осенью! Но наконец-то я увидела этот долгожданный свет. Солнце греет по-весеннему ласково. Я слышу щебетание птиц. Лес оживает после долгой зимней спячки. Все ждут меня, мне рады!

Я — подснежник. Мне ещё надо подрасти, я совсем маленький. Но я пью из весёлого ручейка, улы-

баюсь заботливому солнышку и — поднимаюсь. Ещё немного усилий — и мой белоснежный бутон раскроется. Как же хорошо почувствовать себя частицей этого огромного праздника, вдохнуть неописуемую радость жизни, аромат чего-то нового!

Ура! Раскрылись бутоны моих братьев и сестер. Семья в полном составе. Как хорошо и приятно осознать, что в этом огромном и прекрасном мире ты не одна!

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ (2 ЧАСА)

ПРЕДМЕТ: русский язык

ТЕМА: «Подготовка к сочинению по картине Ф. П. Решетникова «Опять двойка»

РАЗВИВАЮЩИЕ ЦЕЛИ: развитие внутренних репрезентативных систем, субмодальностей, совершенствование внутренних механизмов работы с информацией, развитие гибкости внимания, сенсорной креативности ($B_{ик}A_{ик}K_i$), неявная импликация микростратегий сочинения.

Этап 1. Развитие механизма $B_{ед} \rightarrow B_{ид} \rightarrow A_i K_i$.

Учитель: Мы с вами еще никогда не писали сочинение по картине, следовательно, эту работу будем проделывать впервые (*называет тему урока*).

Что нам сначала нужно для того, чтобы написать сочинение по картине?

Ученик: Картина.

Учитель: Верно, это и есть предмет нашего сочинения. Теперь я вас попрошу в течение нескольких секунд внимательно посмотреть на картину (*она имеется у каждого учащегося*). Кого и что изобразил художник?

Посмотрите на людей, животных, предметы, находящиеся в комнате. Вы знаете, что мир состоит из

окружающих нас предметов. Человек в процессе общения постоянно передает информацию о том, что нас окружает. Каким образом мы чаще всего это делаем?

Ученик: Словами.

Учитель: Верно, вы знаете, что за каждым предметом закреплено какое-нибудь слово (учитель берет книгу).

Посмотрите, вот предмет, какое слово за ним закреплено?

Ученик: Книга.

Учитель: (то же самое проделывает с другими предметами).

Художники изображают окружающий нас мир с помощью кисточек и красок. И сегодня наша цель — тоже стать художниками. Но художниками не в жанре живописи, а в жанре слова.

Какая ваша любимая отметка?

Ученик: Пять!

Учитель: Картина «Опять двойка» связана с другой отметкой; мы же, чтобы сохранить приятное отношение к словам, воспользуемся вашей любимой:

5

Внимательно посмотрите на картину, выберите предметы, чтобы за каждым из них были закреплены такие слова, которые для вас лично важно написать правильно. Это могут быть словарные слова или слова с проверяемой орфограммой.

Ученик: Календарь (*и называет все орфограммы в этом слове; слова записываются рядом с цифрами*

на пятерке; учитель спрашивает нескольких учеников).

Теперь рисунок выглядит так:



Учитель: А сейчас я даю вам ровно 15 секунд на то, чтобы вы посмотрели на доску и запомнили:

- 1) Слова, которые мы написали.
- 2) Особенность написания этих слов, т. е. орфограммы.
- 3) Цифру, соответствующую каждому из этих слов.

Например, цифра 1 — слово КАЛЕНДАРЬ, орфограмма — безударные гласные в корне слова А и Е и т. д. Вы можете проделать это с открытыми или с закрытыми глазами. (Рисунок на доске закрывается. После этого упражнения — проверка: учитель называет цифру, а ученики — слово и орфограмму).

Как только вы быстро запомните слова, включите свою зрительную память, затем синей ручкой запишите эти слова, а зеленой — выделите орфограммы.

Итак, теперь мы знаем, что эти слова понадобятся вам в вашей работе, т. к. предметы, соответствующие этим словам, есть на картине (развитие визуальных и кинестетических субмодальностей).

И когда вы снова посмотрите на картину, представьте себе, что находитесь на уроке изобразительного искусства. Скажите, какая цветовая гамма присутствует на этой картине?

Ученик: Темные, холодные цвета (репродукция).

Учитель: А вы можете почувствовать эти цвета?

Для того чтобы это сделать, вы даже можете поставить свою ладонь над картиной. Когда я буду называть вам цвета, вы будете рассказывать о своих ощущениях. Почувствовали?

Ученик: Да-а-а... Холодно! Грустно!

Учитель: Скажите, почему художник рисует свою картину холодными цветами?

Ученик: Потому что у тех, кто находится на картине, плохое настроение. Оно хмурое, грустное, возникает чувство неприятности, печали, огорчения...

Учитель: Верно, с помощью цвета художник может передать настроение. А скажите, какими цветами можно передать чувство радости?

Ученик: Теплыми цветами.

Учитель: Какими именно?

Ученик: Красным, желтым, оранжевым и т. д.

Учитель: Посмотрите, а на картине разве таких цветов нет? Кто изображен в желто-белых тонах?

Ученик: Собака.

Учитель: Подумайте, почему вся картина нарисована в холодных тонах, а только собака — в теплых?

Ученик: Она обрадовалась приходу хозяина, она его любит.

Учитель: Кроме цвета, что еще может передать настроение на картине?

Ученик: Выражение лиц героев и позы, в которых они находятся.

Этап 2. Развитие механизма Ве → 1/2/3.

Учитель: Верно. А сейчас внимательно рассмотрите позы, выражения лиц, обратите внимание на глаза и губы каждого героя картины (*детям дается несколько секунд*).

Теперь мы попробуем походить в «чужих мокасирах» или стать Маугли.

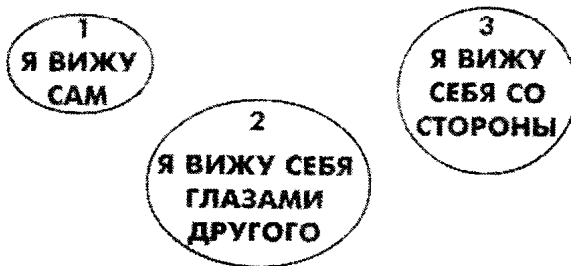
Попробуем все вместе стать мамой (*ученики выходят из-за парт и принимают позу мамы, стараются*

изобразить также выражение ее лица; учитель делает это упражнение вместе с детьми).

У кого какое настроение было в такой позе (спрашивает нескольких учеников)?

Ученик: Огорчение, расстроенность, жалость, чувство стыда, неловкое положение и т. д. *(то же самое проделывается со всеми героями картины, в том числе и с собакой; учитель на протяжении этих упражнений объясняет детям, как лучше принять позы героев картины).*

На доске следующий рисунок:



Учитель: Посмотрите внимательно на доску, и, если вы помните, здесь изображены три позиции восприятия. Первая — я вижу сам. Как она называется?

Ученик: Зритель.

Учитель: Верно (рядом с цифрой 1 пишет слово «ЗРИТЕЛЬ»).

Смотрим на другую позицию — я вижу себя глазами другого. Как называется она?

Ученик: Маугли.

Учитель: И, наконец, 3-я позиция — я вижу себя со стороны. Как она называется?

Ученик: Зеркало *(все ученики ранее имели представление об этом).*

Учитель: Мы с вами были зрителями, когда смотрели на картину; были и Маугли, когда изображали маму, сестру, брата, мальчика, собаку; и, нако-

нец, вы будете зеркалом, когда посмотрите себя по телевизору (*имеется в виду реальная видеозапись урока*).

Этап 3. Развитие механизма $1/2 \rightarrow A_{ik}$.

А теперь у нас будет такая работа: возьмем в руки картину, еще раз положим ее перед собой, посмотрим, в каких позах стоят герои, обратим внимание на выражение лиц, цветовую гамму. Положите картину перед собой, сядьте удобно и как только закроете глаза... (*учитель тоже закрывает глаза и говорит медленно кинестетическим голосом*), представьте перед собой картину Решетникова «Опять двойка». Постарайтесь увидеть ее. Тут и мама — обратите внимание на выражение ее лица, позу; брат, сестра, собака. Попробуем послушать их разговор. Озвучьте картину. Итак, наблюдая за мамой, постарайтесь услышать ее. Что она может сказать? А теперь побудьте сестрой, скажите мальчику что-нибудь. Посмотрим на мальчика глазами брата. Станьте братом, скажите ему что-либо. Теперь становимся собакой — посмотрим на нее со стороны.

Этап 4. Развитие механизма $1/2/3 \rightarrow B_i A_i K_i \rightarrow B_e A_e K_e$.

(Далее учитель предлагает инсценировать эту картину и для этого вызывает нескольких ребят).

Итак, «живая картина» — застыли. Задание усложняется: начинаем играть. Первой свои слова будет говорить мама, потом сестра, брат, собака и, наконец, сам мальчик. Картина оживает. Итак, мама...

УЧЕНИК:

Мама: Ну, что, сын, двойку получил?

Сестра: Ты же только маму огорчил, постарайся учиться лучше.

Брат: У него опять двойка?

Мальчик: Ах, эта двойка, если б не она...

Собака: Ну что, ты меня сегодня накормишь?

УЧИТЕЛЬ (благодарит ребят и то же самое проделывает со всеми учениками): Поаплодируем друг другу. Посмотрите, какие вы все разные были, какие разные слова говорили. А теперь мы вместе с вами попробуем сделать «диафильм».

Этап 5. Развитие механизма $B_i \rightarrow B_{ik}$.

(Учитель напоминает детям, что такое диафильм).

Представьте, что мы — режиссеры, и к нам пришел Решетников и сказал, что хочет из картины «Опять двойка» сделать диафильм.

Ему интересно, как мы нарисует картинки и озвучим их. Садимся поудобнее, закрываем глаза и видим картину Решетникова «Опять двойка». А теперь раскрутим диафильм на несколько кадров назад. Попробуйте представить, что было до того, как мальчик вернулся домой *(дается несколько секунд)?..*

Далее прокручиваем кадры вперед и вновь возвращаемся к картине. Попробуем представить себе ситуацию, которая была после *(также дается несколько секунд, после чего ряд учеников рассказывают свой диафильм).*

Теперь каждый запоминает свои слайды. Давайте подведем итог. *(Учитель держит картину перед учениками).* Сначала мы с вами видели отдельные предметы, людей. Потом обращались к цветовой гамме картины и попытались передать цвета, с помощью которых автор рисует настроение. Потом вживались в каждого героя и озвучивали его. А затем составляли «диафильмы». Ну, а сейчас предлагаю написать сочинение по этой картине. Вы можете использовать любую из трех позиций восприятия, т. е. кто-то выберет себе позицию «зрителя», кто-то «Маугли» или «зеркала».

На своих листочках поставьте номер той позиции, которую вы выбрали.

Итак, словарные слова перед вами (на доске в виде пятерки).

Также на доске в столбик написаны следующие слова: *горечь, печаль, беспокойство, стыд, расстройство, переживание, огорчение.*

Этап 6. Развитие механизма $V_i A_i K_i \rightarrow V_{ед} K_{ед}$.

После того как каждый из вас напишет собственное замечательное сочинение, мы вместе проанализируем самые лучшие моменты ваших работ и получим удовольствие, отмечая успехи в передаче различных позиций восприятия, использованных авторами.

Примеры сочинений учащихся (приложение к конспекту урока).

Сочинение с позиции № 1

«ЗРИТЕЛЬ»

«Что случилось?» — спросила мама. Митя ничего не ответил и только сел на стул. И тут, как назло, сестра. Она-то все время добивается от Митки того, что хочет: «А ну-ка встань!» «Что?» — переспросил Митя. «Вставай сейчас же, — сказала сестра и оттолкнула мальчика со стула, — ты сел прямо на мой учебник!» Мальчик с грустным выражением лица посмотрел на маму. Все поняли, что здесь что-то неладное. Митина сестра строго посмотрела на брата. «Два», — буркнул мальчик, еле удерживая слезы. «Ах ты, двоечник», — сказала Маша. Тут в комнату вбежала собака, и за ней въехал в комнату младший Митин брат Сережа. Он был еще маленький и не понимал, что такое двойка в школе. Митя отвернулся. Собака прыгнула на него, а Сережа рассмеялся. Он не очень подходил к окружающей грустной обстановке. Митя понял, что кто-то еще радуется ему, и плохое настроение стало его покидать. «Я исправлюсь», — сказал он.

Короткое обсуждение.

Сочинение с позиции № 2
«МАУГЛИ»

Утром мы с братом пошли в школу. После уроков я зашла за ним. Брат сказал, что он задержится и придет после седьмого урока. Я спросила, какие у него отметки, а он отмахнулся и убежал. Я пришла домой и обрадовала маму своей очередной пятеркой. Поиграла с маленьким братом и пошла делать уроки. Мама проверила мое домашнее задание, потом мы сели за стол и ждали старшего брата. Я убирала учебники, когда раздался стук в дверь. Младший брат открыл. Это был Вовка, мой старший брат. Он, видно, был чем-то взволнован. Я знала, что у него вчера была контрольная работа. По его виду я поняла, что у него двойка. Жучка, наша собака, была очень рада приходу Вовки. Она ласково подошла к нему и встала на задние лапы. Вовка рассказал про свою двойку за контрольную работу. Мама была огорчена.

Я принялась ругать брата за то, что он так плохо учится. Младший брат, Сережа, ничего не понимал. Не понимал, почему ругают брата.

Мама вздохнула и пошла готовить обед. Мы с Вовкой начали делать домашнее задание. Он обязательно перевоспитается и будет учиться на одни пятерки.

Короткое обсуждение.

КРАТКИЙ ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА (2 ЧАСА)

ПРЕДМЕТ: физика

ТЕМА: «Решение задач по теме «Термодинамика»
(10 класс)»

Цели:

1. Научить решать задачи по теме «Термодинамика».
2. Развить общие навыки решения задач.
3. Развить рефлексию собственных микростратегий учащихся относительно решения задач.
4. Пополнить арсенал микростратегий.

Использованные инструменты личностно-ориентированной технологии:

- учет сенсорных репрезентативных систем;
- использование логических уровней;
- вопросы модели Т.О.Т.Е. и запись микростратегии.

Место урока в учебной программе

На предыдущем уроке проведена интеграция теоретических знаний по теме, которая включает следующие основные разделы:

- внутренняя энергия;
- работа;
- количество теплоты;
- 1 закон термодинамики;
- КПД;
- 2 закон термодинамики.

На основании теории каждым учащимся создана своя собственная семантическая карта, основанная на визуальном и кинестетическом восприятии.

Организационно-педагогические условия урока

На уроке обучение строится по выбору: индивидуально или в группах по 4 человека. Учащимся предлагается на выбор 4 задачи, различные по уровню сложности. При решении задач они могут обмениваться мнениями, задавать друг другу вопросы, пользоваться своими семантическими картами, тетрадами, учебниками, дополнительной литературой.

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

Первый этап урока

Совместное целеполагание и мотивация в форме дискуссии о важности данной темы урока.

Вопросы, которые выдвигаются и обсуждаются учащимися совместно с учителем:

- Зачем решаются задачи?
- Почему важно решать задачи?
- Что ценного в решении задач?
- Какие сложности ученики испытывали ранее при решении задач?
- Какие критерии эффективности решения задач?
- Какие цели каждый может поставить на данном уроке по сравнению со своим прежним опытом?
- Чему необходимо научиться?
- Где и зачем пригодятся эти знания?

Ответы учащихся по поводу критериев: быстрота решения по времени, по записи, по количеству этапов решения, по правильности результата.

Второй этап урока

Учащиеся приступают к решению задач привычным способом. Затем происходит групповой анализ уровня проявления критериев эффективности у учащихся. После решения задачи ученики отвечают на вопросы анкеты, составленной по модели Т.О.Т.Е.

Третий этап урока

Выявление более эффективных стратегий решения задач. С помощью вопросов анкеты и полученных ответов, в группах записываются микростратегии решения задач различной сложности.

Вопросы к ученику для самоанализа:

1. Что я делаю, когда читаю текст задачи?

А. Мысленно представляю картинки, связанные с условием задачи.

Б. Проговариваю шепотом или про себя условие задачи.

В. Вживаюсь в образ/событие/сюжет действия задачи, то есть представляю себя участником событий, которые могли бы происходить в жизни.

Г. Представляю краткое обозначение величин.

Д. Делаю что-то еще.

Осознайте и запишите свои действия.

2. Что я делаю, когда записываю условие задачи?

А. Сразу записываю краткое обозначение всех величин и их значение.

Б. Перечитываю еще раз условие, слышу знакомое название величины и пишу соответствующее этому названию обозначение.

В. Чувствую, что понимаю условие, но не знаю, как записать обозначения.

Г. Делаю что-то еще.

Запиши, как ты это делаешь.

3. Что я делаю, переводя единицы измерения?

А. Сохраняю имеющиеся величины (забываю переводить единицы измерения в систему СИ).

Б. Вижу несоответствие единиц измерения в условии задачи, вспоминаю в визуальных образах правильное написание и рассчитываю.

В. Слышу внутри себя кг, м, с и т. д. и соотношу с произнесенным в условии задачи.

Г. Чувствую, что данные единицы измерения нужно перевести.

Д. Возможно, у тебя происходит это каким-либо другим способом, если да, то осознай каким.

Запиши, как ты это делаешь.

4. Когда я приступаю к решению задачи, то:

А. Представляю все формулы, в которых встречаются символы переменных, идентичные тем, которые нужно найти в условии.

Б. Проговариваю про себя определение искомой величины.

В. Наобум подставляю значения различных величин и понравившийся ответ записываю.

Г. Делаю что-то еще.

Запиши, как ты это делаешь.

5. Когда я получаю результат, то:

А. Если ответ понравился, то записываю его.

Б. Проверяю единицы измерения и, если они совпадают с единицами измерения искомой величины, записываю ответ.

В. Сверяю достоверность результата с ответами.

Г. Проверяю достоверность результата с действительностью.

Запиши, как ты это делаешь.

Четвертый этап урока

Все стратегии обобщаются и записываются на доске. Каждый записанный алгоритм анализируется, обсуждаются все его положительные аспекты. Например: 1В-2Б-3А-4А-5А ведет чаще всего к неверному результату, а 1Г-2А-3Б-4А-5В — к правильному решению простых задач и задач средней сложности.

На этом этапе ученики самостоятельно сравнивают свои стратегии с полученными в ходе обсуждения обобщениями, могут сконструировать наиболее эффективную стратегию для себя лично, сделать необходимые добавления в свою стратегию, расширив ее.

Домашнее задание

Ученику предлагаются на выбор задачи различной сложности и возможность использовать сконструированную стратегию решения задачи или одну из записанных при обобщении на доске.

Пример стратегии, выявленной при решении задач и признанной эффективной на данном уроке

- Внимательно прочитываю условие, при этом обращая внимание на образы и ощущения: представляю жизненную ситуацию, «становлюсь действующим лицом» (кинестетика).
- Записываю, что дано ($B_{ин} \rightarrow K_e / B_e$).
- Анализирую уровень сложности (A_d / K_+).
- Простой уровень. Если задача простая, то, чаще всего не записывая формулу, подставляю значения и пишу ответ ($B_{п} / B_k \rightarrow K_e / B_e$). Критерии: когда уверен в применяемой формуле (A_d / K_+); когда проверены единицы измерения; когда единицы измерения, подставленные в формулу, совпадают с единицами измерения искомой величины.
- Средний уровень сложности: вспоминаю формулы ($B_{п}$).
 - ♦ Если есть необходимость, смотрю в ментальную карту темы, конспект в тетради или учебник ($B_{ед}$). Сначала возникают внутренние предположения ($B_k \rightarrow A_d$), которые я быстро записываю.

- ◆ Затем произвожу вычисления и полученный результат соизмеряю с действительностью ($B_{ед} \rightarrow A_{д}$). Заглядываю в ответы (если они есть), пишу правильный ответ, записывая формулу, по которой решал.
- ◆ Если правильность ответа не вызывает сомнения ($A_{д}/K_{+}$ или $B_{п}/K_{+}$), перехожу к следующей задаче.
- Сложный уровень: если все известные формулы не позволяют быстро решить задачу ($B_{п} \rightarrow A_{д}/K_{-}$).
 - ◆ Начинаю представлять условие задачи ($B_{п} \rightarrow B_{к}$), рисую рисунок, схему. Пытаюсь выразить одно через другое.
 - ◆ Добиваюсь, чтобы удалось составить формулу или пропорцию, подходящую для решения ($B_{п} \rightarrow B_{к} \rightarrow A_{д}$).
 - ◆ Если нравится то, что получается (K_{+}), записываю ответ, а если нет (K_{-}) — еще раз перечитываю условие ($B_{де}$). Решаю заново.
 - ◆ Если полученный ответ не убедителен снова, то советуюсь с соседом по парте или с учителем ($A_{де}$). При согласии и повторной проверке пишу ответ, при несогласии — перечитываю условие.

Краткие пояснения учителя.

Данный вид работы позволяет многим ученикам ответить на вопрос: «КАК решаются задачи?», а также стать исследователями своего личного опыта, что позволяет повысить их *эффективность* в обучении и расширить их *стратегии и способности*.

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

ПРЕДМЕТ: русский язык

ТЕМА: «Стратегия написания сочинения»

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА:

I. Оргмомент и совместное целеполагание. II. Обобщающее повторение.	
<p>Беседа в форме диалога и полилога.</p> <p>УЧИТЕЛЬ: — Что для вас значит написать сочинение?</p>	<p>УЧЕНИКИ: — Выразить свои мысли письменно! — Охарактеризовать литературного героя. — Описать какой-то предмет, состояние или свои чувства! — Рассказать какую-нибудь историю! Или сочинить её. — Придумать лирическую миниатюру на заданную тему!</p>
<p>— Молодцы! Разнообразие ответов подчёркивает ваши индивидуальности. А теперь представьте, что каждый из вас стал делать то, о чем он говорил: описывать, придумывать, выражать мысли, характеризовать героев и пр. Каким словосочетанием можно назвать процесс вашей работы? Что все вы будете делать?</p>	<p>— Создавать тексты!</p>

— Отлично, вы правильно поняли в процессе нашей совместной работы, что написать сочинение — это значит создать свой собственный текст. А каковы основные признаки текста?	— Законченность мысли! — Единство темы! — Логичность, последовательность, грамматическая связь между предложениями...
— Прекрасно, но тексты бывают разные. <i>По каким лингвистическим критериям мы их различаем?</i>	— По стилю и типу речи!
— Какие стили речи вы знаете? Какие из них чаще всего используются для написания сочинений?	— Книжные: художественный и публицистический.
— Скажите, а что общего у текстов художественного и публицистического стилей речи?	— У таких текстов общей является цель — воздействие на читателя. Эмоциональность, страстность, доходчивость. И художественный, и публицистический стили речи предполагают совмещение (смешение) торжественной лексики и разговорных средств, использование синонимов и антонимов... Также в подобных текстах часто встречаются эпитеты, метафоры, сравнения. Ещё для них характерны риторические вопросы, восклицательные предложения, обращения, повторы, однородные члены предложения... И для того чтобы сочинение получилось ярким и

	убедительным, чаще всего мы используем средства публицистического стиля, а иногда, когда, например, нужно придумать рассказ или написать лирическую миниатюру, мы обращаемся к художественному стилю. Правильно?
— Правильно, а теперь напомним, какие типы речи вам известны?	— В русском языке есть три типа речи: повествование, описание и рассуждение.
— Верно. За последние два месяца мы с вами проанализировали более 60 творческих работ, среди которых были и сочинения-рассуждения, и сочинения-описания, и повествования — очень разные получались тексты. Посмотрите в свои <i>оценочные листы</i> и скажите, в каких случаях сочинения ваших товарищей получали наивысший балл? — Значит, будем продолжать этому учиться!	— Самыми яркими и интересными были тексты, в которых авторы в повествование включали элементы описания и рассуждения.
III. Практическая часть. Работа с индивидуальными и групповыми стратегиями.	
Учитель: — Сегодня мы подводим некий итог нашей работы по созданию авторских текстов, то есть сочинений. Скажите, чем мы занимались довольно активно в последнее время на уроках развития речи, что анализировали?	Ученики: — Мы обсуждали написанные сочинения и анализировали стратегии их написания.

<p>— Как вы понимаете слово <i>стратегия</i>?</p>	<p>— <i>Стратегия — это порядок работы, план, алгоритм...</i> (одним из учеников зачитывается значение слова из толкового словаря).</p>
<p>— Обратимся к вашему личному опыту. Заглянув в свои рабочие материалы, скажите, какие вопросы вы чаще всего задаете, составляя (описывая) стратегию?</p>	<p>— Как <i>придумал, с чего начать, а чем закончить текст</i>?</p> <p>— <i>Как</i> составлял план?</p> <p>— <i>Как</i> подбирал средства языка и отдельные слова?</p> <p>— <i>Как</i> понял, что нужно переделать какую-то часть (вступление, например)?</p> <p>— <i>Как</i> редактировал черновик?</p>
<p>— Значит, на какой <i>главный вопрос</i> нужно ответить, чтобы создать (описать) стратегию работы?</p>	<p>— На вопрос <i>как</i>?</p>
<p>— Прекрасно, ведь научившись отвечать на вопрос <i>как?</i> при написании сочинения, вы сможете влиять на процесс работы и на качество самих текстов. Скажите, а <i>чему лично вас научила работа по анализу собственных стратегий и своих товарищей?</i> Что стало получаться? Что теперь стало делать легче?</p>	<p>— Я научилась <i>смотреть на текст чужими глазами</i> и редактировать его, замечать и исправлять ошибки: лексические и речевые.</p> <p>— Раньше я никогда не знал, с чего начать сочинение. А теперь я закрываю глаза и в зависимости от темы вспоминаю какую-то картинку или свои ощущения. И начинаю её описывать.</p> <p>— Я понял, что текст, при создании которого используются почти одни глаголы, беден и выглядит при-</p>

	<p>митивно, поэтому сейчас стараюсь выражать свои мысли полноценными пространственными предложениями.</p>
<p>— Замечательно, ребята, а кто готов поделиться опытом с товарищами? Кто хочет прочитать какую-нибудь из своих работ и описать нам стратегию её создания (т. е. характеризовать процесс написания текста)?</p> <p>Сочинение по картине И. К. Айвазовского «Буря».</p> <p>Первое, что мне бросилось в глаза, — это необычный цвет воды, его глубина, насыщенность... Невозможно оторваться! Эта сине-серо-зеленая бездна просто затягивает, погружает в пучину, обрушивает на твое лицо, голову, плечи, тело тонну соленой пены! Можно задохнуться. Я сразу подумал, как страшно человеку оказаться один на один со стихией. Песчинка, щепка и — огромность, бесконечность... С большим трудом оторвавшись, отодвинувшись от моря Айвазовского, я увидел, что на картине есть и гибнущий корабль с людьми, и отдельный человек. Несчастный, оказавшийся</p>	<p>— Я прочитаю сочинение по картине И. К. Айвазовского «Буря».</p> <p>Стратегия написания сочинения по картине И. К. Айвазовского «Буря».</p> <p>1. Я сам немного рисую, поэтому сначала, взяв картину в руки, <i>я увидел</i>, по моему, главное — <i>цвет</i>. Сразу <i>родилась первая фраза</i>: «бросилось в глаза...»</p> <p>2. Цвет был настолько глубоким, что я <i>ощутил</i> себя где-то там, <i>внутри</i>, в сердце картины, <i>и описал</i> своё <i>состояние</i>.</p> <p>3. <i>Отодвинул</i> от себя <i>картину</i> и <i>посмотрел</i> на неё <i>издалека</i>. Перечисляя всё, что вижу, <i>записал ключевые слова</i> и словосочетания.</p> <p>4. Опираясь на них, <i>стал описывать общий план</i> картины: корабль, шлюпка, моряки. <i>Представил</i> себя тонущим человеком, почувствовал безысходность. <i>Возникло слово</i> «отчаяние».</p> <p>5. Находясь там, в море,</p>

<p>за бортом, в отчаянии: он видит, как другие моряки погружаются в шлюпку в надежде спастись. Чаек мощным ветром просто прибивает к воде. И я как будто бы слышу крики людей, грохот волн и рёв ветра.</p> <p>Корабль вот-вот потонет, оборванные и обтрёпанные паруса, сломанная мачта, вода и воздух смешались так, что горизонта не видно... И на фоне всего этого вдалеке — нежный розовый просвет. Надежда?</p> <p>Думаю, художник Айвазовский был оптимистом и романтиком. Красиво! Мне понравилась его «Буря». Она меня взволновала.</p>	<p><i>услышал</i> шум урагана. <i>Описал звуки.</i></p> <p>6. «Выбрался на берег» и снова <i>посмотрел</i> на картину <i>со стороны. Понял: тревожит</i> розовый просвет.</p> <p>7. <i>Задав себе вопросы:</i> Зачем? Почему? Что это значит? — <i>назвал возникшее чувство</i> и <i>высказал</i> свое <i>предположение</i> о личности художника.</p> <p>8. В заключение <i>выразил</i> свое <i>отношение</i> к картине.</p> <p>9. <i>Редактируя черновик</i>, во втором абзаце <i>заменял слово</i> «человек» на «несчастный», «шум» ветра на «рёв» ветра, придаточное предложение на причастный оборот. В третий абзац <i>добавил слово</i> «нежный», ведь возникающая надежда слаба, но согревает.</p> <p>10. <i>Перечитал</i> готовый черновик <i>вслух</i> и <i>понял</i>, что «картина понравилась» звучит формально. <i>Добавил</i> объяснение: «Она меня взволновала».</p> <p>11. <i>Перечитал</i> ещё раз, <i>почувствовал</i>, что ощущения, вызванные картиной, передал полно, <i>и решил:</i> сочинение готово.</p>
<p>— Это было прекрасно: ярко, эмоционально и инте-</p>	<p>1. Букет на столе. 2. Утро в сосновом бору!</p>

<p>ресно! Спасибо, ребята.</p> <p>А теперь следующее задание: используя свои вырабатанные стратегии или экспериментируя с новыми стратегиями (своих коллег по творчеству), напишите сочинение-миниатюру. Тема сегодняшней творческой работы: «Природа». Тема очень широкая, поэтому делим её на подтемы. Какие ключевые слова, ассоциации возникли у вас в связи со словом природа?</p>	<p>3. Берегите животных!</p> <p>4. Экология природы.</p> <p>5. Человек и природа.</p> <p>6. Времена года.</p> <p>7. Путешествия.</p> <p>8. Природа и настроение человека.</p> <p>9. Погода.</p> <p>10. Природа и красота.</p> <p>11. Ледоход.</p> <p>12. Гроза.</p> <p>13. Закат.</p> <p>14. Горные лыжи.</p> <p>15. Моя собака...</p>
<p>— Замечательно! Выбор тем богатейший. Я тоже подготовила для вас несколько дополнительных вариантов заданий на выбор!</p> <p>1. Из имеющихся в нашей <i>разноцветной копилке стратегий</i> описанных этапов работы (каждый этап — на отдельной карточке) предлагаю вам составить стратегию и поработать над созданием своего текста.</p> <p>2. Вы можете взять готовую, полную, комплексную стратегию (личную или одноклассников) и использовать ее.</p> <p>3. Работа по созданию стилизации.</p> <p>Вам предлагаются фрагменты из произведений А. П. Чехова, И. А. Бунина, К. Г. Паустовского. Выби-</p>	

<p>раете текст, определяете тему, идею, анализируете его структуру, лексику, типичные синтаксические конструкции, особенности авторского языка и пр., то есть исследуете стратегию творчества классика. А затем, опираясь на полученный материал, пробуете создать свой вариант работы на заданную тему (Природа).</p>	
<p>— Выбирайте по душе: рабочее пространство, темы, стратегии (или придумывайте новые). Решайте: будете заниматься индивидуальным творчеством или предложите коллективный проект. Столы для групповой (2–4 человека) работы — слева, для индивидуальной — справа. Порадуйте друг друга своим талантом! Желаю всем успеха!</p> <p>(Идет работа по выбору стратегий и созданию текстов).</p> <p>— Напоминаю, ребята, что при выборе стратегии (или создании новой) вы можете пользоваться вашими таблицами-вопросниками и карточками из нашей общей копилки (см. способы изучения и развития познавательных стратегий).</p>	<p>— Первая группа просит слова!</p> <p>У нас получилось коллективное обсуждение стратегий, а тексты мы создавали индивидуально. Просматривая нашу картотеку (имеется в виду картотека-копилка описанных стратегий и их элементов) и анализируя наши старые сочинения, мы вспомнили, что самыми яркими обычно оказывались истории, рассказанные от чьего-либо лица (2-я позиция — <i>«Мир чужими глазами»</i>):</p>

	<p>«Я — ветер», «Я — мартовский кот», «Я — осенний листок» и пр.). Поэтому, обсуждая стратегию новой творческой работы, мы договорились, что если не всё сочинение, то какая-то его часть обязательно должна быть рассказана от чьего-либо лица. Далее мы напомнили друг другу о том, что текст привлекает внимание многих, когда в нем описывается не только увиденное, но и услышанное, и прочувствованное (помогли наши традиционные рабочие материалы «<i>Вижу — Слышу — Чувствую</i>»). Сегодня чудное солнечное утро, поэтому мы решили писать о солнце. Вот что у нас получилось.</p>
<p align="center"><i>Идет обсуждение сочинений и стратегий их написания</i></p>	
<p>Работа № 1. Солнце Островки... Островки... И на сотни осколков дробится Море летнего дня. <i>Мацуо Басё</i></p>	<p>Поговорим о работе № 1. — Очень хорошо передано состояние беспомощности человека перед зноем. Думаю, именно для этого авторы использовали в первой части сочинения большое количество безличных предложений: подлежащих нет — и человека нет, и от тебя не зависит ничего: ни свет, ни воздух, ни ароматы. Всё — солнце, оно все-сильно!</p>
<p>Автобус скрылся за поворотом. Идти до дачи предстояло по дороге, раскалиённой от полуденного солнца. Было очень жарко, но городской духоты не ощуща-</p>	

лось. Пахло морем и спелым инжиром. Асфальт от жары плавился, и от этого воздух впереди весь струился. Солнцем было пропитано всё вокруг. Солнце было везде: во дворе, в окне, на крыше, в бассейне, на веранде, — и даже тень от винограда не спасала...

Солнце...

Лучи! Мои лучи! Я могу протянуть их повсюду! Пора согреть море — я играю ими с волнами. Пришло утро — и солнечные зайчики пробираются сквозь оконные стёкла к зажмуренным глазам. Я обнимаю лучами виноградные лозы, и они наливаются сочными гроздьями. Я жарю непослушных людей на пляже... Я сжигаю дотла! Я даю жизни! Я — всеильно!

Работа № 2.

Солнце

Когда на улице светит солнце, я чувствую... голод. Да-да, вы не ослышались — голод! Не знаю, почему солнце на меня так действует. Может, потому что солнце похоже на большой сочный апельсин...

Если бы я был солнцем, я бы выглядел по-другому: я бы надел солнечные очки и попивал бы в соломенном

В этом тексте практически нет звуков, мелодий, но это только усиливает впечатление, а не наоборот. Ведь в жару не хочется ни петь, ни кричать, ни смеяться, ни даже разговаривать — лень.

Звуков нет, а ритм, мелодия чувствуется! Например, инверсия во второй части работы делает её похожей на стихотворение в прозе.

— А мне кажется, что вторая часть работы плохо отредактирована — всё время звучит Я, Я, Я...

— А по-моему, постоянный повтор местоимения Я не портит сочинение, а создает ощущение огромности, вездесущности солнца. Ну и конечно, взгляд изнутри, из самого Солнца (2-я позиция восприятия) сделал работу необычной.

— А кто автор работы?

Расскажи, как ты начала «сочинять»?

— Мы решили написать несколько разных работ о солнце. Для меня солнце — это юг, где я каждое лето отдыхаю у родных.

Я представила улочку бабушкиного городка, увидела её мысленно. Сразу ощутила жар — вкусно запахло. Я как будто увидела кусочек цветного фильма.

<p>пляжном кресле рыжий апельсиновый сок!</p>	<p>Ну и стала описывать всё, что вижу и чувствую. А звуков, и правда, я не слышала, наверное, фильм был немой...</p>
	<p>— Хорошо, а о второй работе кто расскажет?</p> <p>— Я сначала вспомнил, как мы играли в кругу в ассоциации, потом — как ребята улыбались, когда я сравнил солнце с апельсином («достал» из памяти картинку, и стало приятно). Решил развить мысль. Может, потому, что я тогда был голоден (играли на последнем уроке — скоро обед!), я и сейчас захотел есть. Подумал, что, наверное, солнце так на меня действует. Попытался представить себя в роли солнца — сначала не получилось: оно круглое и горячее, а я костлявый и всегда мёрзну. Потом подумал, что главное не форма, а свет и цвет. Быстренько нарисовал картинку в своем воображении и описал её.</p>
<p>— Ребята, вы удивительно талантливы! И уже многое поняли и многому научились в работе с сочинениями. Скажите, обобщая результаты вашей личной и нашей совместной деятельности, к какому главному выводу пришел каждый из</p>	<p>— Я думаю, при написании сочинения очень важно научиться осмысленно, осознанно задавать себе вопросы, начинающиеся с вопроса как?</p> <p>— Мне кажется, когда я научусь подробно рассказывать о том, как я пишу,</p>

<p>вас? Что дает вам работа по составлению и анализу стратегий?</p>	<p>я в любой момент <i>смогу повлиять на это КАК.</i> И сочинения будут все разными. И писать их будет легко!</p>
	<p>Уже немного получается, но пока не всё удастся. Научусь! — А у меня проблем с началом работы почти никогда не бывает, поэтому я особое внимание стала уделять редактированию текстов. Раньше я не думала, какими предложениями выражаю свои мысли, — пишу, как пишется. А теперь понимаю, как средствами синтаксиса и лексики, например, можно передать динамизм происходящего, настроение или отношение автора к предмету описания и пр. Короче, стратегии и их анализ — дело полезное и очень нужное.</p>
<p>Значит, мы с удовольствием будем продолжать с вами эту работу — учиться писать яркие, интересные сочинения. И это останется нашей общей целью на будущее. А ещё каждый из вас, тот, кто захочет добиться успеха, сформулирует для себя личную задачу (или задачи). И будет решать их, проявляя свою индивидуальность и совершенствуя мастерство! Я уверена: у нас вместе всё получится!</p>	

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

ПРЕДМЕТ: русский язык

ТЕМА: «Подготовка к сочинению на тему «Весна»

ЦЕЛИ УРОКА:

- Продолжить работу над развитием умений и навыков создания полимодального текста (используя все репрезентативные системы: ВИЖУ-СЛЫШУ-ЧУВСТВУЮ).
- Собрать информацию по заданной теме, используя в качестве наглядного материала иллюстрации, созданные учащимися.
- Составить тематические блоки словарных слов.
- Научиться выделять слова, требующие особой орфографической зоркости.
- Выучить словарные слова с помощью специально созданного семантического образа.
- Написать яркий, эмоциональный, логичный текст на заданную тему (сочинение-миниатюру).
- Проанализировать сочинения и процесс работы над ними.
- Научиться обобщать полученную информацию на уроке.

ХОД И СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

1. Организационный момент.
2. Объявление темы и постановка целей урока.
3. Запись в тетради: число, тема.
4. СЛОВО УЧИТЕЛЯ:

— Для создания атмосферы творчества я хочу начать наш урок с одного очень нежного, красивого стихотворения.

Подснежник

У занесенных снегом кочек

Под белой шапкой снеговой

Нашли мы синенький цветочек,
Полузамёрзший, чуть живой.

Наверно, сильно припекало
Сегодня солнышко с утра,
Цветку под снегом жарко стало,
И он подумал, что пора.

И вылез. А кругом всё тихо...
Соседей нет. Он первый здесь.
Его увидела зайчиха,
Понюхала, хотела съесть.

Потом, наверно, пожалела:
Уж больно тонок ты, дружок.
И вдруг пошёл пушистый, белый,
Холодный мартовский снежок.

Он падал, заносил дорожки,
Опять зима, а не весна.
И от цветка на тонкой ножке
Лишь только шапочка видна.

И он, от холода синея,
Головку слабую склоня,
Сказал: «Ну что ж, я не жалею,
Ведь началась весна с меня!»

УЧИТЕЛЬ:

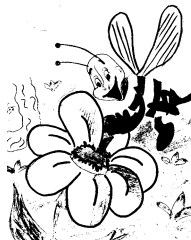
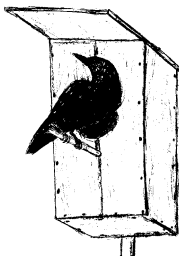
— Настроение появилось, и мы переходим к нашему творчеству. На прошлом занятии мы с вами договорились, что сегодня вы принесёте иллюстрации своих ассоциаций, связанных со словом «весна». Ваши работы я разместила на доске (в качестве примера приводим некоторые из них).

Пояснение:

Картинки разделены на 4 группы:

- Визуальный образ весны (пейзаж, капля воды в лучах солнца).

- Звуковое восприятие (скворечник со скворцом, гитара, скрипичный ключ).
- Чувственное восприятие (свеча, костёр, сердце).
- Личностное восприятие (торт, цыплёнок, детская площадка, лопата).



УЧИТЕЛЬ:

— Как вы думаете, почему я смогла объединить ваши творческие работы в 4 группы?

УЧАЩИЕСЯ:

— Из представленных работ можно выделить:

- * образные картинки (например, для меня весна - это огромное солнце);
- * картинки, связанные с мелодией (весной под моими окнами начинает звучать гитара);
- * работы, которые передают чувства (а у меня весной сердце становится «больше» и бьётся быстрее);
- * личное восприятие (весной у меня День рождения, который я отмечаю на даче).

УЧИТЕЛЬ:

— Я прошу выйти к доске двух учеников. Ваша задача — записывать ключевые слова из тех объяснений, которые будут давать авторы своим иллюстрациям.

Важно!

Учащиеся стоят у доски таким образом, чтобы не видеть записи друг друга.

На доске:

Демисезонный
Мать-и-мачеха
Молодёжь
Проталина
Любовь
Роса
Капель
Влюблённость

Полноводье
Веснушка
Ручьи
Подснежник
Капель
Солнце
Скворечник
Роса

Важно!

По окончании работы необходимо обратить внимание учеников на отличия в записях, таким образом, подчеркнув индивидуальность нашего мироощущения! Внимание каждого человека ориентируется на личные фильтры восприятия. Все находились в одном классе, слышали одно и то же, но записи очень индивидуальные, построенные на личных ассоциациях.

УЧИТЕЛЬ:

— Давайте выделим фрагменты слов, которые требуют от нас особой орфографической зоркости. Какие из них сразу привлекли ваше внимание?

УЧАЩИЕСЯ:

- КАПЕЛЬ,
- ПРОТАЛИНА,
- ОТТЕПЕЛЬ,
- ПОДСНЕЖНИК,
- МАТЬ-И-МАЧЕХА,
- ПРЕДВЕСТНИК,
- ДЕМИСЕЗОННЫЙ,
- ПЕРНАТЫЕ,
- ПРОБУЖДЕНИЕ.

Пояснение:

Выделяются слова, которые записаны на доске.

УЧИТЕЛЬ:

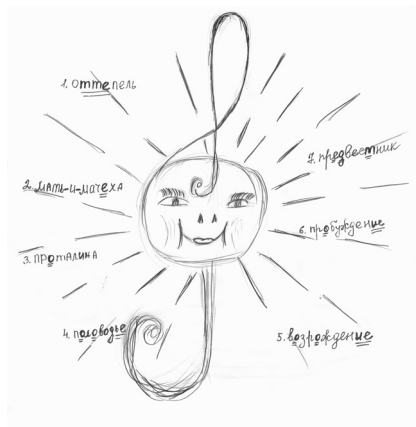
— Вы хорошо справились с заданием. Садитесь. А сейчас я раздам вам листы с символом весны. Этот рисунок мы с вами придумали ещё на прошлом уроке. Возьмите карандаши любимого цвета и оживите рисунок. Вы видите, что на доске тоже есть этот рисунок. Наша с вами задача — записать выделенный ранее тематический блок словарных слов. Помните, что мы с вами выделяем цветом те фрагменты в слове, где требуется особая орфографическая зоркость. Что даёт нам подобное цветовое кодирование?

УЧАЩИЕСЯ:

— Таким образом мы акцентируем внимание нашего восприятия на важных моментах в изучении.

Важно!

Учитель записывает слова на доске, обязательно проговаривая орфограммы и выделяя их. Число слов равно 7 ± 2 .



УЧИТЕЛЬ:

— Мы записали слова. Теперь давайте проговорим их.

УЧАЩИЕСЯ:

— Ка-пель, про-та-ли-на, от-те-пель...

УЧИТЕЛЬ:

— Итак, мы проговорили, выделили те фрагменты в словах, которые требуют от нас особого внимания. Для более эффективного закрепления новой информации я предлагаю вам написать творческую работу, в которой вы используете изученные сегодня словарные слова. Ваш рассказ на тему «Весна» должен состоять из 5–6 предложений.

Пояснение:

На работу даётся 5–8 минут.

УЧИТЕЛЬ:

— А теперь давайте вместе послушаем те работы, которые у вас получились.

УЧАЩИЕСЯ (представлены выдержки из нескольких работ):

...Сегодня проснулась весна...

...Я очень люблю весну за её свежесть, пробуждающий аромат, яркое солнце, освещающее позеленевшую траву и первые подснежники. В лесах начинают раздаваться голоса пернатых. Появляются первые проталины. Уже чувствуется оттепель...

...Стрелки часов пошли быстрее. Как по волшебству, тучки развеялись, сошли снега, зажурчали ручьи под звуки капли. Радостные дети любят подснежниками, ландышами и мать-и-мачехой...

...Несмотря на слякоть и половодье, веселое, романтическое настроение и бесконечная энергия не покидают никого. В лазурном небе порхают разноглосье пернатые. Вестница-ласточка принесла обновление природе. Как хорошо, когда ярко светит солнце, и всё просыпается!...

...Засияло солнышко, на землю упал задорный лучик счастья, под которым влюблённая молодёжь мечтала о светлом будущем...

...Весна вдохновляет людей на творчество и приносит душе умиротворение...

УЧИТЕЛЬ:

— Спасибо за творчество. Я хочу обратить ваше внимание на индивидуальную неповторимость написанных авторских работ. На непохожесть в восприятии окружающего мира каждого из вас. Услышанные тексты наделены художественной красотой, выразительностью, в них красочно наполнены образы. Вы молодцы!

А сейчас я хочу обратить ваше внимание на стихотворение И. Северянина, который в начале XX века был признан КОРОЛЁМ ПОЭТОВ.

Весна

Вы понимаете, что значит

Просолнеченная капель? —

Зима, смеясь от счастья, плачет,

Весны качая колыбель.

О, зиму смерть не озадачит:

Растаять — план её и цель.

Почему мы уверенно можем сказать, что перед нами произведение профессионального поэта, талантливого творца?

УЧАЩИЕСЯ:

— Необычная лексика: «просолнеченная», «смеясь от счастья, плачет».

— Философские размышления о том, что всё в этом мире быстротечно, закономерно.

— Времена года наделены человеческими качествами.

УЧИТЕЛЬ:

— Очень важные наблюдения. Могли бы вы обобщить всё вышесказанное?

УЧАЩИЕСЯ:

— В нескольких строчках стихотворения поэт сумел передать всю философию нашего бытия о том, что всё имеет своё завершение. И, наверное, важно уметь с благодарностью принимать всё, что происходит с нами в этом мире.

— Здесь интересны образы зимы и весны, мне они представляются так: женщина, закутанная в шаль, качает кроватку с маленькой девочкой, а та лежит в кружевном чепчике и «агукает».

— Достаточно прочитать слово «просолнеченная», чтобы оценить художественную красоту стихотворения.

УЧИТЕЛЬ:

— Что ж, я услышала достойный анализ соратников великого Северянина. Действительно, создание художественного произведения будет зависеть от нашего с вами авторства, от того, насколько ассоциативно, ярко, образно мы будем стремиться передать миру наши мысли.

На этом уроке мы смогли убедиться, насколько неповторимо творчество каждого из нас. Будь то общепризнанный пиит или же талантливый ученик 8 класса. Главное помнить: настоящий АВТОР тот, кто ТВОРИТ.

В заключение давайте вернёмся к нашим словам и в качестве закрепления напишем маленький диктант.

Оттепель, мать-и-мачеха, проталина, возрождение, капель, предвестник, половодье, подснежник, влюблённость, романтика, ручьи, молодёжь, пернатые, пробуждение.

Перед тем, как мы обсудим домашнее задание, я хочу задать вам вопрос. Что нового дают подобные уроки?

УЧАЩИЕСЯ:

— Пополняют мой словарный запас. Во время обсуждения я вспоминаю слова, которые, как пузырьки,

находились на дне моей памяти и вдруг начали всплывать.

— У меня исчезла необходимость долгого обдумывания, подбора слов. Текст пишется легко, и вовсе не надо «грызть для этого карандаш».

— Нравится возможность показать свой труд и познакомиться с творчеством других.

УЧИТЕЛЬ:

— Спасибо вам за такие разные ответы. А теперь домашнее задание: напишите сочинение на тему «Весна».

Творчески развивая эту методику, учителями может быть разработан целый цикл подобных уроков.

7.2. Примерная программа выездного лагеря «ЛИДЕР»

Цели:

- Развитие личности.
- Формирование активной личной, гражданской и общественной позиции.
- Развитие навыков лидерства, неформальные выборы в Школьную Думу.

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ

Вечер

1. «Свеча по кругу» — знакомство участников друг с другом.
2. Просмотр видеоархива «Из истории творческих сборов школы № 507».

ДЕНЬ ВТОРОЙ

Утро

Кругосветка «Лидер»

Станции:

1. Астрологическая — прогноз на новый учебный год:
 - учителям,
 - новичкам,
 - 11-ому классу.
2. Школьная/урочная — как вы себе представляете самый лучший урок 1 сентября?
3. Психологическая.
 - Утренний звонок родителям из школы:
— Ваш сын болен?

— Нет, он ушел в школу...

Ваши действия.

- Дочь влюблена в учителя. Родители собираются в школу.
- Вы — учитель. Вы идете по коридору и слышите, как группа учеников бранно обсуждает «достоинства» одного из учителей. Ваши действия.
- Ученик на уроке постоянно выкрикивает, мешает учителю вести урок. На 33-е замечание в порыве гнева учитель переходит на крик и выгоняет нарушителя за дверь.

Разбор ситуации на:

- педсовете;
- в Школьной Думе;
- родительском комитете.

4. Песенная — поздравление ко Дню знаний.
5. Реклама школы.
6. Закладная-завальная — написать в Школьную Думу жалобу на конкретную ситуацию.
7. Политическая/театрализованная — предвыборная кампания.
8. Танцевальная — групповой танец на тему «Знакомство».

День

Подготовка к творческому отчету по результатам кругосветки.

Вечер

Творческий отчет по результатам кругосветки.

Свечка — анализ дня.

ДЕНЬ ТРЕТИЙ

Утро

Турслет. Развитие навыков лидерства в чрезвычайных условиях:

- ориентировка на местности;
- преодоление препятствий;
- разжигание костра;
- установка палатки.

День

Подготовка к КВН «Лидер XXI века».

Вечер

КВН «Лидер XXI века».

Свечка — анализ дня.

ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ

Утро

Спортивная эстафета.

День

- Дискуссия «Кто такой школьный лидер?»
- Выдвижение кандидатов в Школьную Думу.

Вечер

- Организация групп поддержки кандидатов.
- Подготовка коротких самопрезентаций кандидатов.
- Свечка — анализ дня.

ДЕНЬ ПЯТЫЙ

Утро

- Работа кандидатов в группах поддержки по подготовке творческого проекта «Задачи и структура Школьной Думы».
- Подготовка коллажа «Проект Школьной Думы».

День

Защита проектов.

Вечер

- Конкурс видеоклипов о кандидатах в Школьную Думу.
- Дебаты между кандидатами.
- Пресс-конференция с кандидатами в Школьную Думу.
- Свечка — анализ дня.

ДЕНЬ ШЕСТОЙ

Утро

- Выборы в Школьную Думу.
- Подведение итогов выборов.

День

- Подведение итогов лидерской программы.
- Подготовка к заключительному КВГ.
- Творческий концерт.

Вечер

«Свечка по кругу» — наши достижения (анализ результатов).

Отъезд.

Заключение

Проведённый в монографии анализ различных подходов к пониманию личностно-ориентированной образовательной парадигмы показывает, что в данной образовательной модели предполагается сделать основным приоритетом личность учащегося. Именно данная образовательная парадигма является наиболее перспективной для модернизации и обновления современного образования в условиях демократического пути развития общества.

Важно отметить, что в рамках личностно-ориентированного образования можно выделить:

- разноуровневый подход;
- дифференцированный подход;
- индивидуальный подход;
- субъектно-личностный подход.

При этом лишь последний из перечисленных выше является в полной мере ориентированным на развитие личности, а не отдельных ее свойств. Он предполагает отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости (автор И. С. Якиманская).

В отечественной педагогике и педагогической психологии дидактика исторически строилась на основе подходов Л. С. Выготского, которые базировались на идее передачи знаний, умений и навыков по принципу «внешнее во внутреннее». С. Л. Рубинштейн в своих работах предлагает иной подход к организации процесса познания: «внешнее через внутреннее», что, с нашей точки зрения, означает принципиально иной способ организации обучения — создание условий, в которых ученик может выбирать свой способ познания в соответствии со своими лично-

стными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями.

К сожалению, реализация этого принципа все еще не нашла адекватного отражения в современной дидактике. По нашему мнению, построение принципиально новой дидактики, основанной на учете особенностей субъектного опыта ученика и закономерностях внутренних механизмов усвоения, является одной из наиболее важных теоретических и практических задач педагогической психологии и педагогики.

Несмотря на то, что личностно-ориентированный подход подразумевает отказ от исключительно знаниевой парадигмы построения образования (ЗУНов), тем не менее, познавательная деятельность остается ведущим и сущностным видом деятельности и развития личности. Именно интеграция и пересмотр образовательных технологий знаниевой парадигмы в соединении с современными разработками отечественных и зарубежных исследователей в области философии образования, педагогики, педагогической и когнитивной психологии способны окончательно сформировать как на теоретическом, так и на практическом уровне новую личностно-ориентированную образовательную парадигму.

По нашему мнению, ключевыми понятиями личностно-ориентированного подхода являются: субъектный опыт учащихся, траектория развития личности, познавательные способности и стратегии, когнитивный стиль, личностно-ориентированные образовательные технологии, способы работы с субъектным опытом учащихся, обучающий стиль учителя.

Реализуя данное исследование, мы пришли к необходимости дать ряд операциональных определений ключевым понятиям личностно-ориентированного образования.

Под **личностно-ориентированным подходом** мы понимаем такой тип образовательного процесса, в ко-

тором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Под **субъектным опытом** мы понимаем ту часть личностного опыта ребенка, которая относится к его собственным новообразованиям, индивидуальным смыслам и индивидуальным познавательным стратегиям.

Под **стратегиями познания** мы понимаем внутренние механизмы познавательных процессов, которые связаны с определенным видом деятельности и состоят из внутренней установки критерия достижения результата, операций по его достижению, теста процесса (сличения текущих результатов и заданного критерия), фиксации результата деятельности.

Под **познавательным стилем учащихся** мы понимаем познавательные предпочтения учащихся на сенсорном, ценностном, смысловом уровнях, а также предпочтения к операциям логического мышления, познавательным стратегиям, содержанию, видам и формам познавательной деятельности.

Под **обучающим стилем учителя** мы понимаем интегративную характеристику профессиональной деятельности педагога, проявляющейся в проекции его собственных когнитивных и личностных предпочтений в реализации учебно-воспитательного процесса (обучающей деятельности).

Проведенный нами анализ показал, что наиболее слабо разработанной с точки зрения формирования

познавательной деятельности является уровень стратегий и способностей. Также следует обратить внимание на то, что в современной педагогике недостаточно разработаны соответствующие данному логическому уровню педагогические технологии.

Личностно-ориентированное образование отличается от знаниевой парадигмы построения учебно-воспитательного процесса тем, что в личностно-ориентированном походе:

- обеспечивается ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося;
- происходит выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения;
- организуется работа с познавательными стратегиями учащихся в процессе познания;
- используется дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью;
- устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого учащегося с учетом его познавательных способностей, и подбирается в связи с этим учебный материал;
- сложность учебного материала выбирается учеником и варьируется учителем;
- обеспечивается активность каждого учащегося с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей;
- учитель предоставляет возможность выбора ученику групповой или самостоятельной работы;
- темы прохождения учебного материала согласуются в соответствии с познавательными особенностями ребенка;
- происходит открытие действующих законов, закономерностей, способов решения различных задач при совместном участии учителя и учащихся;

- оценка познавательной деятельности сначала осуществляется учащимся, затем учителем;
- организуется совместное использование учителем и учащимися количественных и качественных способов оценки процесса и результатов познания: учет способов, фактических результатов, объема, фактической разницы стартового и промежуточного результатов;
- обеспечивается возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания;
- книги для чтения выбираются детьми, а учитель согласует различный опыт учащихся в процессе урока;
- учитель помогает осознать учащимся их познавательные стратегии, организуя между учениками обмен стратегиями и способами познания;
- ученик изначально является автором различных видов творчества (особенно в литературе и изобразительном искусстве), а лишь затем соотносит свои достижения с известными образцами культуры;
- обеспечивается согласование учителем собственного обучающего стиля с познавательными предпочтениями и когнитивным стилем учащихся.

Мы, исследуя сущность образовательной технологии, понимаем ее как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Мы считаем целесообразным подразделить образовательные технологии на обучающие и воспитательные, микро-, макро- и метатехнологии в соответствии с масштабом их применения.

Микротехнологии обеспечивают отражение познавательных стратегий учащихся в приемах, способах и формах обучения, которые выстраивает учитель.

Макротехнологии, начиная с технологии организации отдельного урока, помогают сконструировать учителю собственную образовательную технологию с учетом персонального обучающего стиля.

Метатехнологии обеспечивают управление всей образовательной системой, в рамках которой реализуется целый комплекс макротехнологий. На уровне администрирования — это технологии управления и построения модели школы. На уровне развития образовательных технологий — это дидактика как область науки, которая позволяет изучать, обобщать, прогнозировать, развивать и корректировать различные образовательные модели и технологии с учетом накопленного опыта.

Личностно-ориентированная образовательная парадигма нуждается в адекватном технологическом воплощении на практике в условиях общеобразовательной школы.

Проведенное нами теоретическое исследование наиболее широко известных и хорошо зарекомендовавших себя в педагогической практике личностно-ориентированных технологий показало, что технологии развивающего обучения могут служить начальной базой для построения и реализации личностно-ориентированного подхода к познавательной деятельности учащихся. Особый интерес с этой точки зрения представляют такие позиции личностно-ориентированного образования, как:

- задействование учащихся в индивидуальном целеполагании и составлении плана урока;
- свобода выбора ребенком различных форм обучения;
- выбор учащимися предметного содержания различной сложности;

- оценивание не только результатов, но и процесса деятельности;
- формирование когнитивных структур, которые являются субстратом умственного развития;
- использование индуктивного и дедуктивного способов построения дидактического материала;
- изучение и формирование творческой деятельности;
- использование эвристических методов обучения как способа учета индивидуальных приемов познания.

Проведенный нами анализ существующих образовательных технологий, в том числе и технологий развивающего обучения, которые наиболее близки по своей сущности к личностно-ориентированным, показывает, что все они **остаются внешними по отношению к структуре познания и познавательной деятельности**, по сути, игнорируя самое существенное в модели личностно-ориентированного образования — субъектный опыт, особенности семантики личности и познавательные стратегии.

Наше исследование показывает, что в области воспитания наиболее ярким примером образовательной технологии является методика коллективно-творческого воспитания, которая незаслуженно забыта практиками образования из-за социально-экономических перемен, произошедших в обществе. Ее обновление и возврат в практику работы школы должны быть связаны с усилением личностно-ориентированной составляющей. Необходимо вместо сущностной категории «забота об окружающей жизни» (в редакции И. П. Иванова) предложить новые личностно значимые нравственные ориентиры, способствующие большему самоопределению, самореализации и самореабилитации личности. Для этого важно еще глубже включить механизмы рефлексии в стадии организации КТД, соединить данную воспитательную технологию с социально-

психологическим тренингом, организационно-деятельностными и сюжетно-ролевыми играми.

Анализ практики работы школы показал, что большая часть педагогов, используя в своем лексиконе понятие «лично-ориентированное образование», не может определить его сущность и отличить от индивидуального подхода. Только незначительная часть учителей действительно разнообразными способами умеют мотивировать учащихся. Многие из педагогов сознательно не задумываются о последовательности дидактических единиц при подготовке к уроку, используя при этом в большей степени индуктивный подход, где полностью отсутствует анализ внутренних структур познавательной деятельности: КАК учащиеся выполняют упражнения, творческие работы, самостоятельно проверяют контрольные работы, применяют правила и т. п., таким образом, оставаясь в парадигме ЗУНов; практически отсутствует лично-ориентированная направленность оценки результатов обучения и подведения итогов.

Сконструированные нами подходы к формированию познавательной деятельности учащихся имеют лично-ориентированную направленность: целеполагание, формирование познавательной деятельности, коррекция результатов, оценка и подведение итогов. Это выразилось в учете различных видов мотивации, особенностей личностной семантики в познавательной деятельности, изучении, обобщении и использовании познавательных стратегий учащихся, позитивном подкреплении, обеспечении баланса индуктивного, дедуктивного и традиционного способов организации познавательной деятельности, в разнообразии презентации предметного содержания, обеспечении выбора учащимися форм и видов познавательной деятельности, качественном пересмотре существующей системы оценки познавательной деятельности учащихся.

Разработанные нами подходы предполагают использование в комплексе предлагаемых нами способов учета особенностей семантики личности в процессе формирования познавательной деятельности: семантических образов, семантических когнитивных карт, семантических обучающих метафор и сказок, которые позволяют в значительной мере задействовать субъективный опыт школьников.

Для выявления познавательных стратегий учащихся может быть адаптирована модель Т.О.Т.Е. и использован разработанный нами язык записи стратегий.

Наиболее эффективный и доступный, с нашей точки зрения, способ работы педагога по выявлению и учету индивидуальных познавательных стратегий отражает следующий алгоритм:

1. Подготовка вопросника.
2. Погружение ученика в опыт и наблюдение за его действиями.
3. Интервьюирование по памяти после реализации стратегии.
4. Интервьюирование в опыте с целью проверки осознанных элементов стратегии и осознания дополнительных элементов.
5. Повторение в реальной практике частей стратегии и фрагментарное интервьюирование с целью уточнения и прояснения сомнений (если это возможно).
6. Реализация новой подобной задачи строго по шагам выявленной стратегии.
7. Попытка реализовать задачу еще раз без каких-либо элементов стратегии или с ее изменениями.
8. Обобщение полученной стратегии.
9. Графическая (схематичная) запись полученной стратегии.
10. Сравнение между собой стратегий достижения одной и той же задачи у разных людей.

11. Сравнение успешных и неуспешных стратегий.
12. Итоговое обобщение и вывод об универсальности стратегии и возможности ее практического использования в процессе обучения.

Учет познавательных стратегий учащихся в разработанных нами подходах помогает преодолеть основное противоречие между массовостью образования и индивидуальностью познания. Исследованные нами познавательные стратегии учащихся в области обучения русскому языку, литературе, иностранным языкам послужили хорошим фундаментом для конструирования личностно-ориентированных образовательных технологий.

Разработанная нами структура личностно-ориентированного урока, которая в значительной мере способствует формированию познавательной деятельности учащихся на основе учета их субъектного опыта, легко применима в практике работы массовой школы и способна сместить технологические приоритеты в работе учителя от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной.

Проведенное нами исследование показывает, что развитие обучающего стиля учителя в модели личностно-ориентированной школы является одной из самых актуальных практических проблем, так как реформирование системы образования невозможно без реализации личностно-ориентированной технологии образования на микро- и макроуровнях, обеспечивающей индивидуальную траекторию развития каждому ученику и формирующей активную личностную позицию в дальнейшей самостоятельной жизни.

По нашему мнению, имеет место противоречие между декларацией необходимости и актуальности развития личностно-ориентированного образования и уровнем реальных разработок, касающихся в основном макротехнологий (разработки личностно-ориенти-

рованных методов и дидактических приемов). С нашей точки зрения, недостаточно уделяется внимания разработке микротехнологий, в то время как комплексное решение личностно-ориентированных задач образования предполагает гармоничное сочетание и макро-, и микротехнологических уровней образовательной технологии, обучающего стиля учителя.

Введенное в работе понятие обучающего стиля является одним из центральных педагогических понятий личностно-ориентированного образования и позволяет изучить его практико-ориентированные составляющие, организовать систему работы над развитием обучающего стиля в личностно-ориентированной модели школы.

Проведенное исследование убеждает нас в том, что обучающий стиль учителя имеет следующие базовые составляющие:

- познавательные сенсорные стратегии учителя;
- предпочитаемые способы переработки информации;
- особенности мотивации;
- стили принятия решения.

Эффективными способами изучения обучающего стиля в педагогической практике является стандартизированное невключенное педагогическое наблюдение на основе модифицированной матрицы обучающего стиля с использованием биполярных шкал и анализ опросов, самоотчетов учителей при помощи контент-анализа содержания.

Разработанная технология развития обучающего стиля учителя является эффективной и содержит следующие этапы:

- выявление исходного состояния стиля обучающей деятельности;
- создание модели планируемого результата развития обучающего стиля;

- определение степени соответствия выявленного исходного состояния и образа результата;
- развитие средств обучающей деятельности (обучающего стиля);
- анализ соответствия достигнутого уровня обучающего стиля и нормы обучающей деятельности.

В результате исследования выявлены следующие тенденции стартового состояния обучающего стиля:

- предпочтение аудиальных и визуальных способов организации материала урока;
- индуктивный способ построения суждений;
- использование мотивации избегания результата;
- ориентация на процесс деятельности.

В результате проведенной нами работы по технологии развития обучающего стиля учителя на практике, произошли статистически значимые изменения в изучаемых проявлениях в сторону расширения их баланса и диапазона, что способствует реализации использования учащимися собственных познавательных предпочтений.

Сформулированные и проверенные нами в ходе работы критерии личностно-ориентированного урока являются проявлением новых требований к макротехнологическому уровню работы учителя в личностно-ориентированной школе. В них выделены и описаны исходные концептуальные позиции личностно-ориентированного урока: личностная, а не фактологическая или знаниевая направленность, учет субъектного опыта в процессе познания, свобода выбора, гибкость и разнообразие обучающих способов (микро- и макротехнологий), задействование познавательных стратегий учащихся, позитивная психологическая атмосфера; вариативность способов оценивания (как количественных, так и качественных).

Анализ деятельности педагогических коллективов и отдельных учителей показал, что развитие обучающего стиля учителя в личностно-ориентированной модели школы является микротехнологической базой реализации личностно-ориентированной технологии и носит системообразующий характер. Для большинства педагогов этот процесс сопровождается перестраиванием представлений о профессиональных мотивах и целях, педагогической системы взаимоотношения с учащимися, что задается принципами инновационной деятельности более высоких научно-методических и практико-ориентированных условий.

Анализ практики развития обучающего стиля учителя показал, что разработка технологии по его формированию зависит от целого ряда факторов:

- от уровня развития личностно-ориентированной технологии образования в конкретной школе;
- от степени включенности педагога в инновационный подход;
- от готовности администрации к изменениям в школе;
- от особенностей профессиональной мотивации учителя и уже сложившегося его ценностно-ориентировочного профиля.

Использование разработанной технологии развития обучающего стиля в модели личностно-ориентированной школы приводит к формированию нового типа педагога, обладающего качественно иным содержанием профессиональной компетентности, направленной на формирование интеллектуального потенциала страны, саморазвитие личности, что является базой для дальнейшего совершенствования системы образования в государстве.

Разработанные нами личностно-ориентированные микротехнологии являются универсальными по отношению к содержанию образования, о чем свиде-

тельствует их успешное использование в обучении русскому языку, литературе, иностранным языкам, математике, химии, физике. А сконструированные нами личностно-ориентированные макротехнологии обучения русскому языку, литературе, иностранным языкам показывают один из возможных способов отхода от внешней заданности по отношению к опыту учащихся.

Разработанные нами, совместно с учителями-исследователями школы № 507 г. Москвы, конкретные планы и конспекты уроков являются наглядной иллюстрацией предлагаемых нами личностно-ориентированных подходов для учителей-практиков с целью более эффективной их трансляции в опыт работы общеобразовательной школы.

Для эффективного управления личностно-ориентированной школой как инновационной системой необходимо в комплексе учитывать (при планировании каких-либо новшеств) три вида инноваций:

- инновации, связанные с содержанием образования;
- инновации, связанные с образовательными технологиями;
- инновации, связанные с моделью школы.

Разрабатывая образовательную программу личностно-ориентированной школы, в зависимости от особенностей конкретного учреждения, необходимо определить стратегию реализации инноваций. Например, можно начать с технологического уровня, затем перейти к необходимым и адекватным изменениям модели школы, после чего вернуться к содержанию образования.

Управление личностно-ориентированной школой необходимо строить, руководствуясь принципами и системного мышления:

- Личность ребенка, его взаимодействие с образовательной средой, сама среда, семья, школьный

коллектив, управленческие процессы и модель школы являются системными образованиями и подчиняются законам развития системы.

- Жизнеспособность системы определяется ее разнообразием.
- Отдельные части системы находятся на различных уровнях взаимодействия.
- Состояние, адаптивность и эффективность системы корректируются комплексной обратной связью. Чем система более комплексная, тем чаще возникает задержка с обратной связью.

При этом меняются функции администратора в данной образовательной модели, он является не столько контролером, сколько координатором, обеспечивающим коллективное получение результата. В модели личностно-ориентированной школы он заботится о реализации индивидуальных интересов в развитии личности учащегося и учителя.

Для обеспечения эффективности управленческой деятельности в личностно-ориентированной школе необходимо учитывать уравнивающую, усиливающую и стабилизирующую обратную связь.

Важно использовать различные формы получения обратной связи: оперативные совещания на различных уровнях управления школой, дискуссии, мозговые штурмы, собеседования, наблюдение за процессом, результатом деятельности и особенно многофункциональный экспресс-мониторинг, который предполагает анонимность в получении, анализе и хранении результатов.

Список используемой литературы

Книги и монографии

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 125 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетское, 1990. — 560 с.
3. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980. — 134 с.
4. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. — М., 2002. — 208 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 137 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968. — 143 с.
7. Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии. В кн.: Проблема принятия решения. — М.: Наука, 1976. — С. 11–12.
8. Анохин П. К. Проблемы высшей нервной деятельности. — М., 1949. — С. 49–104.
9. Анцибор М. М. Индивидуализация обучения — задачи сегодняшнего дня. — Тула, 1970. — 93 с.
10. Анциферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования и развития личности. — М.: Наука, 1982. — 140 с.
11. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Мысль, 1976. — 122 с.
12. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М., 1990. — 138 с.
13. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. — М.: МГУ, 1984. — 104 с.
14. Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990. — 235 с.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. — М., 1977. — 227 с.
16. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М.: Владос, 1998. — 271 с.
17. Беликов В. А. Реализация теории К. Д. Ушинского в концепции личностно-ориентированной и ценностно-

- значимой учебно-познавательной деятельности учащихся/ В. А. Беликов // К. Д. Ушинский и проблемы современного образования. — Челябинск, 2000. — С. 53–57.
18. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 342 с.
 19. Беспалько В. П. Теория учебника. М., 1988. — 128 с.
 20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.
 21. Бехтерев В. М. Основы учения о функциях мозга. — С-Пб., 1907. — Т. 7., 1440 с.
 22. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. — М.: Мир, 1988. — 344 с.
 23. Блонский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.
 24. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М., 1979. — Т. 1, 2.
 25. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959. — 224 с.
 26. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. — М.: Педагогика, 1983. — 271 с.
 27. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1988. — 237 с.
 28. Бодалев А. А. Психология о личности. — М.: МГУ, 1988. — 188 с.
 29. Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 124 с.
 30. Винер Н. Кибернетика и общество. — М.: Наука, 1958.
 31. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1979. — 288 с.
 32. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 222 с.
 33. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: сб. н. тр./Отв. ред. Новикова. — М., 1992. — 134 с.
 34. Восприятие. Механизмы и модели. — М., 1974. — 342 с.
 35. Вундт В. Очерк психологии. — С.-Пб., 1897. — 62 с.
 36. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 168 с.
 37. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М., 1985. — 277 с.
 38. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка — М.: Издательство МГУ, 1985. — 48 с.
 39. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. наука в СССР — М.: Издательство АПН ССР, 1959. — Т. 1 — С. 441–469.
 40. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. — М.: Прометей, 1993. — 354 с.

41. Групповая психотерапия. — М.: Медицина, 1990. — 324 с.
42. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. — М., 1996. — 112 с.
43. Гузеев В. В. Как сделать эффективным урок-семинар. — М.: Международный тренинговый центр НПК «Плутон», 1994. — 24 с.
44. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии. — М.: Знание, 1995. — 135 с.
45. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972. — 213 с.
46. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 238 с.
47. Данильчук В. И., Сериков В. В. Личностный подход в системе принципов педагогического образования // Подготовка учителя в педагогическом колледже. Проблемы технологии. — Волгоград, 1996. — С. 184–188.
48. Джеймс У. Психология. — М., 1991. — 366 с.
49. Долбаев Л. П. Психологические основы работы с книгой. — М., 1970. — 114 с.
50. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. «Левши», — М., 1994, — С. 182–202.
51. Донцов А. И. Совершенствование личности. — Р.-Д.: РГУ, 1977.
52. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — С.-Пб.: Питер, 1999. — 359 с.
53. Забродин Ю. М. «Модель личности» в психодиагностике. Кн. 1. — М.: ВНИЦПсихПН, 1994. — 185 с.
54. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. — М., 1968. — С. 198–214.
55. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999. — 384 с.
56. Зорин Л. Я. Программа — учебник — учитель. — М.: Знание, 1989. — 80 с.
57. Ильин В. С. Формирование личности школьника. — М.: Педагогика, 1994. — 144 с.
58. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968. — 307 с.
59. Караковский В. А. Грани воспитания. — Челябинск, 1974. — 93 с.
60. Каптерев. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. — 224 с.
61. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. — Казань, 1982. — 245 с.
62. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. — Казань, 1980. — 219 с.
63. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989. — 95 с.

64. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. — М.: Арена, 1994. — 222 с.
65. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань: КГУ, 1969. — 154 с.
66. Климов Е. А. Путь в профессию. — Л., 1974.
67. Когнитивная психология // Материалы финско-советского симпозиума. — М.: Наука, 1986. — 437 с.
68. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под. ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М.: ПЕР. СЭ, 2002. — 480 с.
69. Колениченко А. К. Развивающаяся личность и педагогические технологии. — С-Пб., 1992. — 105 с.
70. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1, 656 с.
71. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. — 190 с.
72. Краснощеков В. М. Педагогика А. С. Макаренко в личностно-ориентированной педагогической деятельности, [1888–1939 гг.] // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А. С. Макаренко и современность. — Волгоград, 1997. — С. 105–113.
73. Кривошеев В. Ф., Иванов А. И., Федосова Н. А., Шилов М. И. Концепция новой общеобразовательной средней школы. — М.: ИОО МО РФ. — 1995. — 61 с.
74. Крутецкий В. А. Психология. — М.: Просвещение, 1980. — 299 с.
75. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. — Т. 1, Т. 5. — М., 1957, С. 231–327.
76. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1987. — 317 с.
77. Лазурский А. Ф. Классификация личности. — Пг., 1921. — 195 с.
78. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? — М., 1976. — 184 с.
79. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. — М., 1989. — 286 с.
80. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 296 с.
81. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1985. — 264 с.
82. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. — М., 1976. — 156 с.
83. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке. — М., 1975. — 167 с.

84. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1979. — 153 с.
85. Макаренко А. С. Соч. в 4-х томах. — М., 1987.
86. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
87. Машарова Т. В. Педагогические теории системы и технологии обучения. — Киров, 1997. — 120 с.
88. Мерлин В. С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
89. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М., 2001. — 192 с.
90. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. — М.: Медгиз, 1966. — 364 с.
91. Оганесян В. А. Методика преподавания математики в школе. — М., 1980. — 368 с.
92. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: Азбуковник, 1999, — 994 с.
93. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991. — 239 с.
94. Павлов И. П. ПСС, — М.: Госиздат, 1951. — 394 с.
95. Педагогический поиск. — М., 1982. — 543 с.
96. Петровский В. А. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Педагогика, 1984. — 438 с.
97. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1970.
98. Пидкасистый П. И., Горячев Б. В. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы: Учеб. Пособие. — МОПИ им. Н. К. Крупской — М., 1991. — 75 с.
99. Пистрак М. М. Насущные проблемы современной советской школы. — М., 1925. — 312 с.
100. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М., 1986. — 184 с.
101. Полани М. Личностное знание. — М., 1985. — 89 с.
102. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М., 1989. — 185 с.
103. Прибрам К., Миллер Д., Галантер Ю., Планы и структура поведения. — М., 1964. — 368 с.
104. Прибрам К. Языки мозга. — М.: Прогресс, 1975. — 276 с.
105. Психология личности. Тесты. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 296 с.
106. Психологический словарь. — М., 1983.
107. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. — М., 1975. — 368 с.
108. Рассел Б. Человеческое познание. — Киев., 1997. — 556 с.
109. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. / Под ред. Равич-Щербо И. В. — М.: Педагогика, 1988. — 234 с.

110. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1989.
111. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. — С. 23–292.
112. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957. — С. 235–248.
113. Самарин Ю. А. Стиль умственной работы старшеклассников // Изв. АПН. — М-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Вып. 17. — С. 103 — 151.
114. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. — 253 с.
115. Сенько Ю. В., Тамарин В. Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. — М.: Знание, 1989. — 79 с.
116. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Моногр. — Волгоград, 1994. — 150 с.
117. Сеченов И. М. Избранные философические и психофизиологические произведения. — М.: Гос. из-во политической литературы. — 1947. — 217 с.
118. Смирнов А. А. Пути развития советской психологии. — М.: МГУ, 1966. — С. 13–28.
119. Сорока-Росинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.
120. Сорокин А. А. Разработка и реализация региональной программы развития творчества молодежи. — Ярославль: Институт развития образования, 1999. — 68 с.
121. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Избр. пед. соч.: в 3-х т. — М.: Педагогика, 1979 — Т.1 — 558 с.
122. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975. — С. 147–344.
123. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. — М., 2001. — 288 с.
124. Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — 512 с.
125. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
126. Теплов Б. М. Избранные труды. — М., 1985. — Т. 1, 2, разд. 2., С. 5–189.
127. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. — М., 2000. — 200 с.
128. Толстой Л. Н. Публицистические произведения: 1855–1886. — М.: Художественная литература. — 1983. — т. 16.
129. Трусков В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. — Л.: ЛГУ, 1980. — 329 с.
130. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М. — Томск, 1997.
131. Циген Т. Физиологическая психология (в 14 лекциях). — С.- Пб., 1893.

132. Унт Е. И. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990. — 238 с.
133. Ухтомский А. А. Избранные труды. — Л., 1978. — 487 с.
134. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1998. — Т. 1–6.
135. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989. — 158 с.
136. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. — М., 1994. — 167 с.
137. Физиология сенсорных систем / Под ред. А. С. Батуева. — Л., 1976. — С. 208–224.
138. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М., 1982.
139. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.
140. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М., 1980. — 201 с.
141. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — М., 1980. — 202 с.
142. Шацкий С. Т. Соч. В 2-х томах. — С-Пб., 1996. — Т. 1.
143. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974. — 154 с.
144. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
145. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996. — 96 с.
146. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. — 176 с.
147. Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М., 1979. — 78 с.
148. Яковлев Н. М., Сохор М. А. Методика и техника урока в школе. — М., 1985. — 85 с.
149. Якунин В. А. Педагогическая психология. — С.-Пб., 2000. — 348 с.
150. Ярошевский М. Г. Личность и общество. — М.: Прогресс, 1973. — 237 с.
151. Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1985. — С. 289 — 391.
152. Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М.: Педагогика, 1974. — 233 с.

Статьи из сборников и журналов

153. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения / Н. А. Алексеев // Совершенствование общего и профессионального образования молодежи. — М., 1999. — С. 46–52.
154. Алексеев Н. А. Понятие личностно-ориентированного обучения // Завуч. — 1999. — № 3. — С. 113–126.
155. Алексеев Н. А. Теоретические аспекты организации личностно-ориентированного образования // Образование в Сибири. — 1998. — № 1. — С. 133–141.
156. Анциферова Л. И. Необихевиористская теория мышления и операторная концепция Жана Пиаже // Вопросы психологии. — 1965. — № 2.
157. Асмолов А. Г. Личность и образование: [Беседа с зав. каф. Психологии личности фак. психологии Моск. гос. у-та, им М. В. Ломоносова, чл.-кор. Рос. акад. образования А. Г. Асмоловым] / Зап. Р. Н. Бунеев // Нач. шк.: плюсоминус. — 2000. — № 6. — С. 3–5.
158. Батракова С. Н. Новые педагогические технологии и культура // Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование XXI века. — М., 1994. — С. 142–144.
159. Берулава Г. А. Новое направление в исследовании проблемы когнитивных стилей. // Гуманизация образования. — 1995. — № 4. — С. 54–60.
160. Библер В. С. Школа «диалога культур» (О психол. — пед. концепции авт. шк. и эксперим. прогр. «Школа диалога культур») // Сов. Педагогика — 1987. — № 11. — С. 29–40.
161. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17.
162. Бондаревская Е. В. Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 23–31.
163. Бондаревская Е. В., Бермус Г. А. Теория и практика личностно-ориентированного образования. // Педагогика. — 1996. — №5. — С. 55–68.
164. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Инновац. шк. — 1997. — № 1(5). — С. 37–45.
165. Бондаревская Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. — 1999. — № 5. — С. 41–66.

166. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XXI века: [Из опыта работы ряда сред. шк. г. Ростова н/Д в рамках концепции личност.-ориентир. образования культурол. типа] // Инновационная школа — 1998. — № 2. — С. 14–20.
167. Бочкина Н. Б., Бочаров В. П., Белякова Н. М. // Технологии обучения будущего обучения в условиях выбора. Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование XXI века. — М., 1994. — 126 с.
168. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Сб. Проблемы современной психологии. — 1926. — 41 с.
169. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Жана Пиаже о развитии детского мышления. // Послесловие к кн. Дж. Х. Флейвелла «Генетическая психология Жана Пиаже». — М., 1976.
170. Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы / Новое педагогическое мышление. М., 1989. — С. 221–237.
171. Газман О. С. Проблемы развития коммунарской методики. // В сб. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. — М., 1987.
172. Гребнева Н. И. Формирование учителя средствами педагогической техники // Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование XXI веку. — М., 1994. — С. 157–159.
173. Гузеев В. В. О новых формах организации обучения // Математика в школе. — М., 1988. — № 4. — С. 47–49.
174. Иванова С. В. Личностно-ориентированное обучение на уроках литературы в старших классах: [Опыт учителя лит. многопрофил. гимназии г. Раменское Моск. обл.] // Лит. в шк. — 1997. — № 4. — С. 110–115.
175. Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. — М., 1979. — С. 18–24.
176. Ковалев Д. А., Манзадей О. А. Проблемы реализации гуманистической направленности в новых педагогических технологиях. // Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование для XXI века. — М., 1994. — С. 123–125.
177. Левина М. М. О теории и технологии обучения. // Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование для XXI века. — М., 1994. — С. 115–117.
178. Личностный подход в образовании: от концепции к технологии и опыту: Тез. докл. гор. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 28–29 апр. 1998 г. — Волгоград: Перемена, 1998. — 179 с.

179. Майер Н. Мышление человека. // Сб. Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — С. 256–297.
180. Майер Н. Об одном аспекте мышления человека. // Сб. Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — С. 300–313.
181. Макаров Ю. Как научить весь класс по одиночке: нужны ли оценки и обязательные домашние задания? // Первое сент. — 1999. — 22 май (N 35). — 3 с.
182. Машарова Т. В. Основные положения личностно-ориентированной модели образования. // Сознание — мировоззрение — мышление. — Киров, 1998. — Вып. 3. — С. 137–148.
183. Менчинская Н. А. Обучение и умственное развитие. // Тезисы международного психологического конгресса. Вып. III., Проблемы психического развития в социальной психологии. — М., 1966. — С. 23–34.
184. Плигин А. А. Обучение учителя личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания. // Сборник материалов международной научно-практической конференции: «Педагогическое образование для XXI века». — М., 1994. — С. 120–122.
185. Плигин А. А. «Что?» и «Как?» на уроках литературы. — М.: Народное образование, № 9, 1996.
186. Плигин А. А. Личностно-ориентированная технология обучения как средство гуманитаризации профессионально-педагогической подготовки учителя. // Проблемы качества и гуманитаризации столичного и зарубежного образования. — М.: МИПКРО, 1996. — С. 34–35.
187. Плигин А. А. Учет био-социальных особенностей школьников в процессе обучения. — М.: Наука и школа. — № 2. — 1997.
188. Плигин А. А. Концептуальные подходы к разработке личностно-ориентированной технологии обучения к русскому языку в школе. // Вестник практической психологии. — № 3. — 1997.
189. Плигин А. А. Системное управление школой в модели личностно-ориентированного образования. // Построение модели личностно-ориентированной школы. — М.: КСП+, 2001.
190. Плигин А. А. Стратегии обучения — основные компоненты личностно-ориентированного образования. // Личностно-ориентированные подходы в образовании. / Под ред. Скоробогатовой. — М.: МИОО, 2002. — С. 20–31.
191. Поляков С. Д. Коммунарская методика: проблемы исследования. // В сб. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. — Кострома, 1989.

192. Плигин А. А. Новые подходы к обучению литературе. // Личностно-ориентированные подходы в образовании. / Под ред. Скоробогатовой. — М.: МИОО, 2002. — С. 32–54.
193. Плигин А. А., Герасимов А. В. Исследование субъектного опыта учащихся. // Личностно-ориентированные подходы в образовании. Под ред. Скоробогатовой — М.: МИОО, 2002. — С. 61–75.
194. Плигин А. А., Серегина Е. Б. Многофункциональный психологический мониторинг как способ определения инновационных резервов школы. // МИПКРО, Лаборатория педагогического мастерства. Серия «Учитель-мастер». — Вып. 3, часть 1. — М., 2001. — С. 16–29.
195. Решетников П. Е. Личностно-ориентированный образовательный процесс: [Белгор. пед. колледж] // Специалист.- 1995. — № 10. — С. 32–34.
196. Секей Л. Знание и мышление. // Сб. Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965.
197. Секей Л. Продуктивные процессы в обучении и мышлении. // Сб. Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — С. 366–386.
198. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // Изв. Рос. акад. образования. — 1999. — № 3. — С. 33–40.
199. Уивер Г., Мадден Е. О «направленности» при решении задач. // Сб. Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — С. 24–37.
200. Фельдштейн Д. И. О психологических механизмах формирования личности в подростковом возрасте // Сб. «Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания». — М., 1973. — С. 53–67.
201. Фридман Л. М. Концепция личностно-ориентированного образования: [Сред. шк.] / Л. М. Фридман // Завуч. — 2000. — № 8. — С. 77–87.
202. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант. // Развитие и диагностика способностей. / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1991.
203. Шоган В. В. Целеполагание в технологии личностно-ориентированного образования / В. В. Шоган // Известия Южного отделения Российской академии образования. — Ростов н/Д, 1999. — Вып. 1. — С. 42–48.
204. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 16–23.
205. Якиманская И. С. Методология ЛОО // Построение модели личностно-ориентированной школы. — М., 2001. — С. 16–18.

206. Яцукowa И. Л. Подготовка студентов к анализу альтернативных педагогических технологий // Сб. материалов научно-практической конференции. Педагогическое образование для XXI века. — М., 1994. — С. 141–142.

Авторефераты

207. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: (13.00.01) / Тюмен. гос. ун-т. — Екатеринбург, 1997. — 42 с.
208. Алексеева М. И. Педагогические условия становления личностно-ориентированной позиции будущего учителя начальных классов: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Владим. гос. пед. ун-т. — Владимир, 1998. — 19 с.
209. Аникеев В. А. Условия эффективной реализации индивидуального подхода в обучении: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Ин-т общ. образования Мин. общ. и проф. Образования РФ. — М., 1997. — 26 с.
210. Анцибор М. М. Индивидуализация обучения учащихся младших классов советской школы: Автореф. канд. дис. М., 1970. — 24 с.
211. Бараз Э. А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Урал. гос. акад. физ. культуры. — Челябинск, 1998. — 19 с.
212. Беспалов В. Н. Управление развитием личностно-ориентированных образовательных систем в регионе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Волгогр. гос. пед. ун-т. — Саратов, 2001. — 24 с.
213. Васильева Л. В. Личностно-ориентированная воспитательная деятельность как условие эффективности образования учащихся лица: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пд. наук: (13.00.01) / Магнитог. гос. пед. ин-т. — Магнитогорск, 1999. — 26 с.
214. Вяхирева Е. А. Развитие творческого мышления младших школьников в процессе личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 1997. — 23 с.

215. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно-ориентированного знания: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Оренбург. гос. пед. ун-т. — Оренбург, 1999. — 19 с.
216. Кирсанов А. А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Автореф. докт. дис. — Л., 1983. — 46 с.
217. Куканова Е. В. Личностно-ориентированное обучение учащихся 5–11 классов в общеобразовательной школе (система и технология): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: (13.00.01) / Моск. гос. открытый пед. ун-т. — М., 1999. — 38 с.
218. Кульпина Т. И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Рост. гос. пед. ун-т. — Ростов н/Д, 1997. — 22 с.
219. Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Л., 1976. — 20 с.
220. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Автореф. докт. дис. — М., 1971.
221. Максаков А. Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Л., 1990. — 15 с.
222. Моложавенко В. Л. Педагогические условия оптимального взаимодействия субъектов обучения при организации личностно-ориентированного образовательного процесса: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Тюм. гос. ун-т. — Тюмень, 1998. — 21 с.
223. Павлова Л. В. Педагогические приемы организации личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Магнитогор. гос. пед. ин-т. — Магнитогорск, 1998. — 18 с.
224. Перельгина О. Н. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Бурят. гос. ун-т. — Улан-Удэ, 1999. — 23 с.
225. Плигин А. А. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированной технологии образования в современных условиях: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Институт Общего Образования. — М., 1997. — 21 с.
226. Попова А. А. Учет индивидуальных особенностей школьников как одно из условий повышения эффектив-

- ности процесса формирования понятий: Автореф. канд. дисс. — Казань, 1981.
227. Римкувене Т. В. Педагогические основы экстериоризации индивидуального опыта учащихся как средства и условия их культурно-личностного роста: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Тюм. гос. ун-т. — Тюмень, 1999. — 20 с.
 228. Семенко И. Е. Проектирование личностно-ориентированной образовательной программы начальной профессиональной подготовки кадров: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01, 13.00.08) / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998. — 17 с.
 229. Сергеева В. П. Личностно-ориентированная подготовка учителей-воспитателей детей дошкольного и младшего школьного возраста в педагогическом колледже: Автореф. дисс. канд. педагогических наук. — М., 1997. — 24 с.
 230. Толстолуцких Н. П. Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно-ориентированном обучении: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 1997. — 22 с.
 231. Хлынин А. А. Личностно-ориентированный подход к формированию познавательной деятельности учащихся в условиях общеобразовательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук: (13.00.01) / М., 2002. — 20 с.
 232. Хоперскова И. Ю. Научно-педагогические основы диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / Рост. гос. ун-т. — Ростов н/Д, 2000. — 23 с.
 233. Шевчук В. Ф. Оптимизация сенсорного научения как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки: Автореф. дис. канд. псих. наук. — Ярославль, 1973. — 18 с.

Иностранная литература

234. Adler A. Understanding Human Nature. New York: Garden City Publ. Co., 1927. — 287 p.
235. Allport G.W. Personality: a psychological interpretation. New York: Holt, 1937. — 588 p.
236. «The Parable of the Porpoise: A New Paradigm for Learning and Management», Dilts, R., Dynamic Learning Publications, Ben Lomond, CA, 1990. — 193 p.

237. Bateson G. Communication: The Social Matrix of Psychiatry — N.Y.: W.W.Norton and Company, 1950. — 89 p.
238. Bateson G. Mind and Nature — A Necessary Unity. — N.Y.: Bantam Book, 1972. — 214 p.
239. Bateson G. Mind and Nature: A Necessaru Unity, New York: E.P. Dutton, 1979. — 247 p.
240. Bateson G. Steps to an Ecology of Mind. — N.Y.: Ballantine Books, 1972. — 245 p.
241. Bloom A. The Closing of the American Mind. — New York: Simon and Schuster, 1987. — 254 p.
242. Bower G.H. Mood and Memory. — American Psychologist, 1981, 36(2). — 129–148 p.
243. Brown R. W. A determinants of relationships between rigidity and authoritarianism. — Journal of abnormal and social psychology, 1953. — v 8.
244. Brooks, R.A. Intelligence without Representation. MIT Artificial Intelligence Report, 1987. — 134 p.
245. Carbo, Marie; Dunn, Rita; and Dunn, Kenneth. Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. — 291 p.
246. Diltz R. Individual Baseline EEG Patterns and NLP Representational Systems. — In R.B. Diltz, J. Grinder, R. Bandler, J. DeLozier, and L. Cameron-Bandler, Neuro-Linguistic Programming (Volume 1). — Cupertino: Meta Publications, 1980. — 143 p.
247. Diltz R., Grinder G., Bandler R., DeLozier J. The study of the structure of subjective experience. Meta Publications, 1980. — 302 p.
248. Geis G.L., Cpscarelly W. Why do educational technologists teach when they shouldn't? And how can we teach them not to? //Educational technology. — 1987. — Vol. 27 — # 9. — 31–36 p.
249. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y.: Mc-Gaw Hill, 1967.
250. Grinder M. Righting the Educational Conveyor belt. — Portland: Metamorphous Press, 1989. — 226 p.
251. Hull C. L. Conditioning: outline of a sistematic theory of learning. — 41-st. Yearbook of National Society for the study of Education. — part. 2, 1942. — 78–102 p.
252. Johnson, David: Holubec, Roger; and Johnson, Edythe. Cooperation in the Classroom. Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1988. — 341 p.
253. Koffka K. Perception: lutroduction to the Gestalt-Theorie. — Psych. Bull., 1922. — 531 p.
254. Laborde G.Z. Fine Tune Your Brain. — Palo Alto: Syntiny Publishing, 1988. — 356 p.

255. Laborde G.Z., Dillman B. The Structure of Charisma: Plying wish Power and Matches. — New Realities, 1982. — 328 p.
256. Language and Mind, Chomsky, N., Harcourt Brace Jovanovich, Ins., New York, NY, 1968. — 261 p.
257. Lloyd, Linda. Classroom Magic. Portland, JR: Metamorphous Press, 1982.
258. Mednich S. A. The associative basis of the creative process. // Psychol. Review., 1969, #2. — 220 — 232 p.
259. Satir V. Peoplemaking. — Palo Alto: Science and Behavior Books, 1972. — 191 p.
260. Shtrrington D.C. Man on His Nature, London: Cfmbrige University Press, 1940. — 218 p.
261. Spence K. W. The postulates and methods of “behaviorism”. — Psych. Review. — #2, 1948. — 55 p.
262. Spitzer D. R. Whay educational technology has failed // educational technology. — 1987, vol 2, — 231 p.
263. Stagner R. Individual Style. New York, 1962. — 205 p.
264. Steps to an Ecology of Mind, Bateson, Gregory, Ballantine Dooks, New York, NY, 1972. — 93 p.
265. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg, 1985. — 5 — 31 p.
266. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Sende, P., Doubleday, New York, NY, 1990.
267. Tolman E. C. Cognitive maps in rats and men. — Psych. Review., 1948. — 189 p.
268. Tolman E. C. The intervening variable. // Psychological theory. — N.Y.: Education by M. H. Marx, 1951.
269. Waters C. Richard Bandler: Epistemological Magician. — Santa Cruz Express, January 21, 1982. — 186 p.
270. William James. Principles of Psychology. Britannica Great Books, Encyclopedia Britannica Ins., Chicago IL, 1979. — 259 p.
271. Witkin H. A. Individual differences in ease of perception of embedded figures// J. of Personality, 1950. — V. 19, 1–15 p.
272. Woodworth R. S. Psihology. — 4-th ed. N.Y., 1945. — 18–443 p.

ПЛИГИН АНДРЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:**

ИСТОРИЯ И ПРАКТИКА

МОНОГРАФИЯ

Компьютерная верстка Странников В. Ю.

Корректор — к.п.н. Хлынин А. А.

Подписано в печать 03.02.03. Формат 84×108 ¹/₃₂.

Гарнитура «Школьная». Печать офсетная.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13.5.

Тираж 1000 экз. Заказ .

Издательство «КСП+»

113054, Москва, ул. Новокузнецкая, д. 33, к 2.

Тел. 951-91-09. E-mail KSPPLUS@DOL.RU.

Адрес в Интернет: WWW.boosKSP.ru

Лицензия № 065163 от 07.05.1997 г.

Гигиенический сертификат

№77.ФЦ.8.953.П.86.2.99