



О.С. САЛАДУХИНА

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На основе теоретического анализа научной литературы показывается индетерминированный характер обучения, в котором существенная роль принадлежит познавательному стилю. Предлагаемая автором система образовательных технологий базируется на внутренних особенностях когнитивных механизмов учащихся, то есть на индивидуальных различиях в их познавательных способностях.

On the basis of the special theoretical analysis of the scientific literature indetermined character of training in which the essential role belongs to cognitive style of pupils is shown. The system of educational technologies suggested by the author is based on internal features of cognitive mechanisms of pupils, i. e. on individual distinctions in their cognitive abilities.

Антропоцентрическая стратегия, сориентированная на развитие личности обучающегося, способной к самоизменению и саморазвитию, является приоритетной для современного этапа обучения русскому языку. Поскольку источник и движущая сила развития - сам человек, проблема индивидуализации обучения, традиционная для психолого-педагогической науки, в условиях массовой общеобразовательной школы приобретает еще большую актуальность. При организации процесса обучения необходимо учитывать интеллектуальную индивидуальность школьника, качественные характеристики и меру выраженности его познавательных способностей. Их учет при организации учебного процесса сопряжен, прежде всего, с трудностями отбора содержания обучения, рассчитанного на среднего ученика, которое учитель вынужден варьировать по формальному признаку «труднее-легче» и/или изменять его объем. Но этот путь оказывается малоэффективным. Он очень трудоемок для учителя и поэтому реализуется непоследовательно и лишь частично.

Многие проблемы, связанные с процессом обучения как целостной системой, получили освещение в трудах таких известных педагогов-исследователей, как И.Я. Лернер, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, В.В. Краевский и др. Методологической основой исследований явились: личностно-деятельный подход к организации обучения; широко известные труды 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. Дилтса, Д. Гриндера, Р. Бэндлера, Дж. Делозье, Б. Блума, У.Р. Эшби, Б. Рассела, А. Адлера, У. Гилфорда, Г. Уиткина, Г. Олпорта, Р. Стернберга.

На наш взгляд, мало разработанными как в теории, так и в практике образования остаются следующие аспекты личностно-ориентированной образовательной парадигмы: 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; пути повышения квалификации и обучения педагогических кадров в модели личностно-ориентированного образования.

У истоков учета индивидуальных особенностей личности в обучении стоял выдающийся русский психолог и педагог П.Ф. Каптерев, который в конце XIX и начале XX в. разрабатывал вопросы формирования детского мировоззрения, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли. Он, по сути, один из основоположников отечественной педагогической психологии. Анализ трудов педагогов и общественных деятелей дореволюционной России убеждает в том, что они положили начало разработке 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 найти 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.

В 60-80-е гг. XX в., развивая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, исследователи-практики под руководством В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина предприняли попытку существенно усилить развивающую составляющую в обучении (см. Занков 1968). 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 осмысленного его усвоения. 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 (см. Менчинская 1966). По мнению И.С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Для выстраивания модели личностно-ориентированного образования считается 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 ребенку как к уникальности, несхожести, неповторимости (см. Якиманская 1996), что возможно при соблюдении следующих условий: во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения; во-вторых, необходима особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, ее устойчивости; без вышеперечисленных факторов нельзя говорить о познавательном стиле данного подхода; в-третьих, учитель должен быть специально подготовленный, понимать и разделять цели и ценности личностно-ориентированного образования.

Ученые справедливо отмечают, что в традиционном обучении ребенок рассматривается как объект учебно-педагогических воздействий в рамках позиции «каждый ученик должен нечто знать и уметь делать», а в инновационном - как субъект учебной деятельности в рамках позиции «каждый ученик должен, может и хочет нечто знать и уметь делать с учетом его индивидуальности».

Как считает Б. Лу Ливер, «...все учащиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, - это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» (Ливер 1995, 6). Таким образом, в настоящее время можно говорить о проблеме совпадения или несовпадения индивидуального познавательного стиля ученика с разными аспектами образовательной среды: технологией (методами) обучения; стилем учителя; общим стилем класса. В настоящее время остаются слабо разработанными следующие аспекты личностно-ориентированного обучения: диагностика и учет познавательных предпочтений учащихся; способы изучения и развития индивидуальных познавательных стратегий; технология организации дифференцированного урока. Существенный недостаток современных педагогических кадров - их невладевание методами диагностики уровня развития личности и, прежде всего, умственного развития.

Каждый человек имеет свой особый способ подхода к миру, свой «стиль». Для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности было введено понятие «стиль учения»: это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности. Этот термин появился в западной психолого-педагогической литературе в 70-х годах прошлого столетия, характеризовал «типичный для индивидуума подход к процессу своего обучения» (Холодная 2004, 326).

Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д.А. Колба. Он выделил такие измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как конкретность/абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения (см. Kolb 1976).

Особый интерес представляет позиция Г. Райнерта, согласно которой стили учения могут быть определены в терминах разных модальностей опыта. В частности, были выделены стили с преимущественным использованием визуальных образов, вербальных символов, звуков, эмоциональных переживаний.

Некоторые авторы считают, что индивидуальные различия в стилях учения обусловлены существованием некоторого суперизмерения, полюса которого могут быть интерпретированы в терминах межполушарной специализации. На одном полюсе находится правополушарное мышление (переработка информации осуществляется в форме синтеза и одновременной интеграции разных воздействий), на другом - левополушарное мышление (логическая, линейная и последовательная формы переработки информации) (см. Miller 1987). Мы же считаем, что первичной характеристикой познавательного стиля ученика, которая может быть напрямую перенесена в разрабатываемую учителем образовательную технологию, является сенсорное предпочтение ученика. Любая репрезентативная система непосредственно связана с процессом переработки, получения и хранения информации, что является своего рода «фильтром» нашего восприятия.

Р. Дани, К. Дани и Г. Прайс определили стили учения как способность учащегося взаимодействовать со своим образовательным окружением, формирующимся на основе одновременного действия пяти факторов, включающих физические характеристики учебной ситуации (освещенность помещения, уровень шума, температура, оформление); эмоционально-волевые свойства ученика (настойчивость, мотивация, ответственность); социоэкономические условия (роль родителей, группы); психофизиологические состояния (кинестетические, слуховые, визуальные впечатления, уро-

вень активности в зависимости от времени суток); когнитивно-психологические свойства (аналитический/глобальный подход к своему окружению, импульсивность/рефлексивность, аналитичность/синтетичность и т. д.).

Можно систематизировать разные типы учебных предпочтений учащихся (предпочитаемые методы обучения, типы учебника, формы предъявления учебной информации и т. д.) (см. Dunn, Price 1989).

По мнению Ливер, многие формы контроля (в том числе тесты) часто дают неверное представление о том, что в действительности знает и умеет делать данный ребенок, - именно в силу конфликта средства контроля с присущим ученику стилем учения. Ученик аналитического стиля предпочитает формы контроля с выбором подходящего ответа из набора заданных вариантов; синтетического - открытые вопросы (возможность дать собственный развернутый ответ) и т. д. Таким образом, можно сделать вывод: при организации оценки уровня знаний и умений ученика (в более широком понимании - уровня его подготовленности или умственного развития) необходимо учитывать его персональный познавательный стиль и предоставлять ему возможность выбора наиболее подходящей формы контроля. Мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования и т. п.) объективна именно в силу своего единообразия, с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей учащихся.

Таким образом, стили учения по своей природе непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии. В свою очередь, индивидуальные способы учебной деятельности вырабатываются под влиянием присущих ученику познавательных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру).

При этом необходимо иметь в виду следующее принципиально важное обстоятельство. Конкретный ученик в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные и познавательные стили, а *персональный познавательный стиль* на определенном уровне его сформированности, который в пределе своего развития выступает как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения.

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

Приведенный краткий обзор наиболее известных достижений психолого-педагогической науки по проблемам учета психологических особенностей учащихся при обучении русскому языку позволяет нам сделать вывод о необходимости целенаправленного воплощения на практическом уровне таких позиций личностно-ориентированного образования, как:

- привлечение учащихся к индивидуальному целеполаганию;
- свобода выбора ребенком различных форм обучения;
- выбор ребенком предметного содержания различной сложности;
- оценивание учителем не только результатов, но и процесса учебной 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.

Вышеизложенные факторы можно применять в практике преподавания русского языка при соблюдении следующих условий: учитывания различных видов мотивации, особенности личностной семантики в познавательной деятельности (усвоение материала с опорой на познавательные стратегии учащихся, позитивное подкрепление, обеспечение баланса индуктивного, дедуктивного и традиционного способов организации познавательной деятельности); использования разнообразных вариантов презентации предметного содержания, обеспечения выбора учащимися форм и видов познавательной деятельности при кардинальном пересмотре существующей системы оценки учебных достижений школьников.

Учет познавательных особенностей учащихся поможет преодолеть основное противоречие между массовостью образования и индивидуальностью познания. Как следствие, появляется необходимость разработки структуры урока, способствующей формированию познавательной деятельности учащихся на основе учета их субъектного опыта, свободно применимой в практике работы массовой школы и содействующей смещению технологических приоритетов в работе учителя от «знаниевой» парадигмы к личностно-ориентированной.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления. СПб., 1983.

Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968. С. 198-214.

Ливер Б.Лу. Обучение всего класса. М., 1995.

Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие // Тезисы международного психологического конгресса. Проблемы психического развития в социальной психологии. М., 1966. Вып. 3. С. 23-34.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

Dunn R., Dunn K., Price G. E. Learning Style Inventory. Lawrence. 1989.

Kolb D.A. Experimental learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs. New York, 1984.

Miller A. Cognitive styles: An integrated model // Educ. Psychology, 1987.

Поступила в редакцию 15.06.06.

Оксана Сергеевна Саладухина - аспирантка кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы. Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор Ф.М. Литвинко.