

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Астахова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

При осуществлении дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов особое внимание уделяется вопросу организации учебного взаимодействия (или сотрудничества) учащихся, учителя и других значимых взрослых в совместной и коллективно-распределенной формах учебной деятельности в больших и малых группах.

Во многих исследованиях, проведенных под руководством В.В. Давыдова, было установлено, что подлинным основанием преимуществ совместной работы учащихся (в сравнении с традиционным обучением) является присутствие в ней познавательных учебных конфликтов, приводящих к плодотворным дискуссиям.

При учебном взаимодействии (рисунок 1) учителя и учащихся, построенном на демократическом стиле педагогического общения, создаются полноценные психолого-педагогические условия для развития мотивации учения, познавательной активности и личностных качеств ученика. В процессе учебного сотрудничества активно разворачивается педагогическое общение как специфический вид коммуникативной деятельности всех его участников, что оказывает позитивное влияние на развитие мышления и речи учащихся.

Как считает Д. Хазард, главным является постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности. Причем процессы взаимного отображения в системе “учитель – учащиеся”

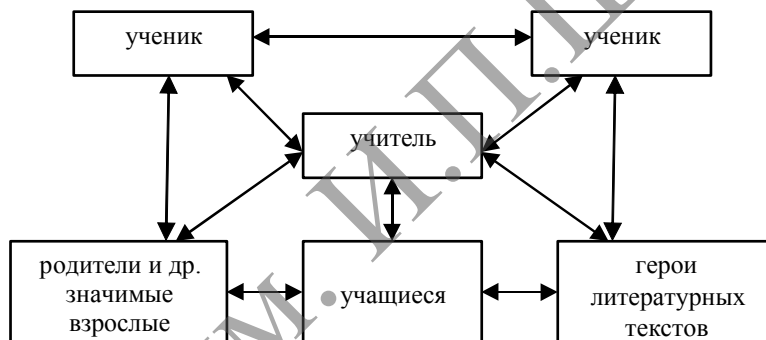


Рисунок 1. Схема учебного взаимодействия

являются необходимым условием для организации взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между учителем и учащимися [1, 98]. Голландские ученые Карпей Ж. и Ван Урс Б. называют учебное сотрудничество другим термином – “обучающей дискуссией”, которая неразрывно связана с “межтекстуальностью”, с составлением учащимися собственных (письменных или устных) текстов, то есть с обменом высказываниями в соответствии со специфическими знаниями, представленными в дидактической модели. По мнению этих исследователей, обмен высказываниями (текстами) – это полилог, выступающий существенным основанием всей учебной деятельности и представляющий постоянное общение учащихся между собой, с учителем и другими значимыми взрослыми (это могут быть современники или исторические личности), с литературными героями детских книг [2].

Чтобы приспособить понятие “полилога” к целям развивающего обучения при осуществлении дифференцированного подхода, необходимо адекватным образом “материализовать” культурное содержание. А это возможно осуществить только с помощью дидактических моделей, главная функция которых – выражать культурное наследие в некоторой социокультурной норме (как она представлена учителем) и способствовать ее реализации путем составления “текстов”. Исследователи подчеркивают, что “дидактические модели...” не следует вводить в учебный процесс как “модели для подражания”, они должны вводиться только как “обучающие модели”. Главной целью учебного сотрудничества должно быть установление нового личностного способа ведения разговора, то есть создание принципиально нового текста.

Исследования вышеназванных голландских ученых (Карпей Ж., Ван Урс Б.), российских и белорусских психологов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Т.М. Савельева и мн. др.) показывают, что массовое дискуссионное обучение в общеобразовательной школе может быть успешным только в том случае, если учащиеся развиваются путем социального взаимодействия или учебного сотрудничества.

Мы полагаем, что подобное взаимодействие должно осуществляться не только с “обобщенными другими” (и в первую очередь с учителем), но и с теми личностно-значимыми для ребенка “другими”, кто может обеспечить необходимую общественную поддержку и выступить не только в качестве “поставщиков” культуры, но и в качестве партнеров по обучению, с которым ученик может отождествлять себя. Такое отождествление возможно благодаря социальным и культурным функциям символов (Л.С. Выготский, А.Ф. Лосев, Т.М. Савельева).

Опираясь на теоретические положения названных ученых при осуществлении дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов, мы широко применяем знаково-символические средства обучения, которые обеспечивают с одной стороны, осознание и усвоение учебного материала, с другой – “обмен высказываниями” по поводу обсуждаемой информации, с третьей – развитие личностных качеств младшего школьника: наблюдательности, произвольности, самооценивания, самостоятельности.

Теоретический анализ литературы по теме нашего исследования позволяет сделать вывод о том, что в современной западной педагогике интенсивно проводятся исследования, направленные на создание новых, нетрадиционных моделей обучения. Учебные дискуссии занимают в них ведущее место.

Так, например, в одной из работ, выполненной американскими и канадскими учеными в конце XX века на естественнонаучном материале, детально изучалась модель учебного спора-диалога, включающая столкновение точек зрения всех его участников, а затем выработку ими единой точки зрения. В данном споре-диалоге каждый ученик отстаивал свою собственную точку зрения; происходил обмен знаниями партнеров по дискуссии, анализ и оценка различных сведений, обеспечивались условия для выработки единой точки зрения, в которой фокусировалось согласие всех участников диалога [3].

Раскрывая инновационные модели обучения в зарубежных педагогических исследованиях, М.В. Кларин отмечает, что модель построения учебного процесса имеет ряд достоинств. Она обеспечивает глубокое усвоение предметного материала, применение в различных ситуациях обобщенных знаний, развития творческого мышления, улучшение взаимоотношений между учащимися и т. д. [4].

Дифференцированный подход к обучению учащихся начальных классов, осуществляемый при организации учебного взаимодействия и сотрудничества учащихся и учителя, а также значимых для ребенка “других” взрослых (родителей, героев литературных текстов и т.д.), способствует, прежде всего, гуманизации процесса обучения, осознанию и усвоению учебного материала учащимися всех уровней развития, т.е. обучаемости, формированию личностных качеств (наблюдательность, самостоятельность, мотивированность и т.д.), что позитивно сказывается на взаимоотношениях между учащимися. Наиболее “слабые” и “средние” по уровню развития и обучаемости учащиеся чувствуют себя “защищенными” в коллективе одноклассников, что придает им уверенность в принятии и решении поставленных задач. Стиль педагогического общения во многом определяет эффективность учебного взаимодействия учителя и учащихся при реализации дифференцированного подхода. В педагогической науке под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися. Стиль педагогического общения находится в тесном взаимодействии с общим стилем педагогической деятельности учителя. Педагоги-исследователи выделяют авторитарный, попустительский, демократический стили педагогического общения. При авторитарном стиле общения педагог, как правило, единолично решает все вопросы, относящиеся к сфере жизнедеятельности всего коллектива учащихся класса и каждого в отдельности ученика. Вполне понятно, что при данном стиле педагогического общения уровень инициативы и познавательной активности школьника снижается. Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность. Педагоги, обладатели данного стиля общения, формально выполняют свои функциональные обязанности. Они выступают чаще всего в роли “урокодателей.” Демократический стиль общения является альтернативой двум вышеназванным стилям. Его нередко называют “стилем сотрудничества”. При демократическом стиле общения педагог постоянно ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на учебное взаимодействие и сотрудничество с учащимися – представителями разных групп по уровню развития, на гуманизацию процесса обучения. Демократический стиль общения – эффективный способ организации процесса обучения и взаимодействия учителя и учащихся. Это позитивно сказывается на формировании у учащихся мотивации учения. Понятие “мотивация” в психолого-педагогической науке рассматривается

как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие его направленность на что-то. Это понятие соотносится с другим понятием – желанием учиться [5, 186].

В нашем исследовании позиция учащегося младшего школьного возраста, независимо от его индивидуально-психологических особенностей и принадлежности к той или иной группе по уровням развития и готовности ребенка к школе, формировалась в ситуации применения дифференцированного подхода, построенного на учебном взаимодействии, сотрудничестве и демократическом стиле педагогического общения учителя с учащимся.

Известные психологи В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев подчеркивают, что наличие “гуманитарной парадигмы и субъективного подхода совершенно необходимы в человеческих сферах и, особенно, в педагогической деятельности. Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческого в человеке” [6, 89].

Таким образом, в нашем исследовании позиция учащегося младшего школьного возраста, независимо от его индивидуально-психологических особенностей и принадлежности к той или иной группе по уровням готовности ребенка к школе, формировалась в ситуации применения педагогической технологии, построенной на учебном взаимодействии, сотрудничестве и демократическом стиле педагогического общения учителя с учащимся.

Литература

1. Humanistic Education / a Reconnaissance Prepared by J. Hassard and Dvoran. – Naven Georgia State University, 1988. – 125 p.
2. Карпей, Ж. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии / Ж. Карпей, Урс Б. Ван // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 226.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. образования. Психол. ин-т; Междунар. Ассос. “Развивающее обучение” / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. – 542 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие по спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования / М.В. Кларин // Программа “Обновление гуманит. образования в России”. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
5. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность: учеб.-метод. пособие для студентов / А.П. Сманцер, Л.В. Кондрашова. – Минск: Бестпринт, 2001. – 307 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введ. в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ШКОЛА–ПРЕСС, 1995. – 383 с.