

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье авторы актуализируют значимость одной из современных образовательных технологий – технологию развивающего обучения, раскрывают ее сущность, содержание и психологические особенности.

В настоящее время идеи развивающего обучения переживают второе рождение, обусловленное, по-видимому, интересом к нему как реальной технологии, обладающей большим позитивным потенциалом изменения всей системы образования в целом. Еще в 60-70-е годы, когда технология развивающего обучения только разрабатывалась, между ней и школьной практикой был воздвигнут искусственный барьер. Несмотря на широкое признание новой системы со стороны научной общественности и работающих учителей, преодолеть все трудности реального внедрения развивающего обучения в систему школьного образования тогда не удалось. В конце 80-х годов развивающее обучение все в большей мере начало превращаться из закрытой лабораторной системы, испытываемой группой экспериментаторов, в реальную технологию, воспроизводимую в условиях массовой школы. Этот процесс к настоящему времени приобрел силу и размах. Можно предположить, что в ближайшие годы указанная тенденция будет развиваться.

В чем же сущность и психолого-педагогические особенности развивающего обучения? Под развивающим обучением (образованием) понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, который отличается от традиционного способа тем, что в нем [5, с. 63]:

- Учитываются и используются закономерности, уровень и особенности индивида;
- Обучение опережает развитие, происходит в зоне ближайшего развития ребенка;
- Ребенок является субъектом педагогического взаимодействия, а не объектом воздействия со стороны педагогических средств;
- Целью обучения становится не столько усвоение и накопление информации (ЗУН), сколько формирование способностей распоряжаться и добывать ее.

В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработаны технологии, отличающиеся акцентами целевых ориентаций, особенностями содержания и методик. Так, технология Занкова Л.В. направлена на разностороннее, целостное развитие личности, технология Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. направлена на развитие умственных действий, технология Ухтомского А.А. – Селевко Г.К. ориентированы на развитие управляющих механизмов личности, И.С. Якиманской на развитие действительно практических качеств.

Одной из важнейших общих черт, объединяющих многообразие теоретических концепций и практико-ориентированных образовательных развивающих программ, является идея понимания развития как саморазвития, как активного созидательного процесса, осуществляемого ребенком в сотрудничестве со взрослым. Развитие ребенка подчинено общим закономерностям. Одна из таких закономерностей состоит в том, что появление у ребенка новых психических образований обязательно связано с активностью самого ребенка, с его желанием познавать и действовать. Это возможно только тогда, когда познание станет для ребенка личностно значимым. Для того чтобы развитие происходило оптимальным способом, необходимо, чтобы оно превратилось в саморазвитие. Этот процесс нельзя свести не только к усвоению знаний, умений и навыков, но даже к перениманию «личного опыта» и «личностного вклада» [4] конкретного педагога. Развитие становится саморазвитием уже потому, что взрослый (педагог) не может оставаться для ребенка только лишь носителем личного опыта, но становится персонифицированным воплощением общечеловеческой культуры, богатство

которой передается ребенку в каждой конкретной воспитательной или обучающей ситуации. Благодаря этому у ребенка и возникает возможность творческого овладения обобщенными формами человеческой культуры, что открывает источники саморазвития. Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я. Ведь человек должен иметь хотя бы самое общее представление о том, кто (что) станет объектом (субъектом) его саморазвития - хотя бы для того, чтобы у него возникла мотивация саморазвития.

Развитие самосознания ребенка осуществляется через преодоление противоречия между внешней регуляцией, системой требований, предъявляемых ему взрослым (обучение, воспитание), и его ребенка собственной спонтанной активностью. По мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, внешняя детерминация поведения трансформируется во внутреннюю, возникает внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным, становящееся двигателем восхождения к Я-творческому. На этот механизм развития самосознания указывает [2]. Если в силу каких-то причин развертывания указанного процесса не происходит, человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности. В современной психологической науке остается целый ряд важнейших вопросов, не получивших до сих пор однозначного и исчерпывающего теоретического ответа, который был бы подтвержден экспериментально. Согласно позиции Р.С.Немова [3], можно выделить несколько центральных проблем современной психологии развития:

1. Проблема факторов развития психики ребенка. Если говорить точнее, то речь идет о влиянии на психическое развитие двух факторов - биологического (наследственного) и средового (социального). Между психологами до сих пор нет согласия относительно степени влияния на развитие психики органических, анатомо-физиологических особенностей созревания человека и социальных (средовых) воздействий.

2. Проблема влияния стихийных (случайным образом складывающихся) воздействий и целенаправленного обучения и воспитания. Иными словами, что влияет на человека сильнее: случайно возникшие отношения с какими-то людьми, прочитанная книга, услышанная где-то фраза или организованное через систему образовательных учреждений обучение. Частной проблемой является соотношение влияний семьи и школы.

3. Проблема соотношения задатков и способностей. Возможно ли «выращивание» талантов или все зависит от природно-обусловленных особенностей организма?

4. Проблема взаимосвязи интеллектуального и личностного развития. Что влияет, на что и каково их соотношение в общем психическом развитии?

Все названные проблемы приобретают особую актуальность при анализе психолого-педагогических особенностей развивающего образования и развивающего обучения.

В современной отечественной психологии широко распространен взгляд на проблему соотношения этих факторов, базирующийся на положениях Л.С. Выготского. Суть его позиции, связанной с пониманием действия на психику среды и наследственности, заключается в следующем: «в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики» [1]. Развитие каждой психической функции определяется тем, как часто она используется в жизни организма. Элементарные функции (ощущения, восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Психическое развитие есть результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения, которые практически слиты в процессе жизнедеятельности человека. Роль каждого фактора в развитии одного и того же признака различна на разных возрастных этапах: то усиливается значение наследственных предпосылок, то значение социальных влияний. В каждом конкретном случае необходимо изучать актуальное сочетание биологического и социального. Как бы ни рассматривалось развитие человека,

следует помнить, что ребенок всегда развивается, прежде всего, как личность. Процесс этот происходит в течение всей человеческой жизни. Поэтому изучение становления общих свойств личности (целенаправленности, поведенческой и эмоциональной гибкости, социально-психологической компетентности) является главным. От этого зависит успешность решения многих психолого-педагогических проблем (формирование мотивов учения, создание новых развивающих программ, раскрытие творческих потенциалов личности и др.). В современной психолого-педагогической науке имеются попытки рассматривать развивающее образование не только с позиций преемственности в ходе межпоколенной передачи социокультурного опыта, но и с точки зрения способности самого современного детства творить историю и культуру в той же мере, в какой история и культура творят детство. Предпосылки этой концепции можно найти в культурно-историческом подходе к обучению, воспитанию и развитию ребенка на разных ступенях образования, связанном с именами А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина и их последователей. Но первым в этом списке, безусловно, должно стоять имя Л.С.Выготского. В чем же состоит суть положений Л.С.Выготского, послуживших исходными предпосылками для разработки развивающих образовательных систем?

Продуктами развития человека в процессе его истории стали многообразные орудия труда, преобразующие природу, и знаковые системы, преобразующие его самого. Используя знаки (прежде всего слова, образы, цифры), человек воздействовал на самого себя, трансформировав, перестроив все свои психические функции. Это позволило человеку перейти на принципиально более высокий уровень по сравнению с животными. Индивидуальное развитие ребенка может рассматриваться только в социальном контексте, в процессе овладения им орудиями и знаками, то есть в процессе обучения. В результате ребенок обретает умения управлять самим собой. В процессе обучения осуществляются совместная со взрослым деятельность, сотрудничество с ним, общение, формирующие высшие психические функции. Сначала это происходит в предметной деятельности во внешнем плане, а затем эти функции переходят во внутренний план, становясь внутриличностными психическими процессами. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка», - пишет Л.С.Выготский [1]. Таков, например, путь, способ возникновения внутренней речи. Этот процесс называется интериоризацией.

По Л.С.Выготскому, обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка и вести за собой развитие. Если зона актуального развития фиксируется оценкой того, насколько успешно ребенок сам справляется с тестовыми заданиями, то зона ближайшего развития определяет «завтрашний день» развития, который можно оценить по тому, как он работает совместно со взрослым, с его помощью. Указанные идеи Л.С.Выготского легли в основу ряда разрабатываемых сегодня развивающих образовательных систем, сущность и основные принципы которых кратко охарактеризуем.

В начале 30-х годов XX в. Л.С.Выготский выдвинул и экспериментально подтвердил культурно-историческую концепцию развития личности, согласно которой все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, они возникают и развиваются в процессе обучения и не могут возникнуть иначе: они не даны человеку от природы. Состав, генетическая структура, способ действия высших психических функций – вся их природа социальна. Отсюда возникла идея обучения, опережающего развитие и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель.

Идеи Л.С.Выготского были разработаны и обоснованы, как указывалось выше, в трудах А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и их многочисленных учеников и соратников.

В результате новых представлений о развитии и его соотношении с обучением А.Н.Леонтьев выделил основное: становление ребенка как субъекта разнообразных видов человеческой деятельности. Понятие, которое было введено Л.С.Выготским и затем

развито А.Н.Леонтьевым – «ведущий тип деятельности», было положено в основу периодизации возрастного развития ребенка.

Таким образом, основание разработки систем развивающего обучения стало решение проблемы природы развития психики в школе Выготского – Леонтьева.

Л.В.Занковым была предпринята попытка реализовать эти идеи. В 50-х – 60-х годах он разработал систему интенсивного всестороннего развития для учащихся начальной школы. Но, к сожалению, в силу некоторых идеологических обстоятельств того времени, разработанная им система так и не была внедрена в практику.

Другое направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано и использовано в практике работы экспериментальных школ Д.Б.Элькониним и В.В.Давыдовым. В их направлении основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

Термин «развивающее обучение» введен В.В.Давыдовым и обозначает новый, субъектно-деятельностный тип обучения, приходящий на смену традиционному объектно-трансляционному типу и основывающийся на новом представлении об онтогенезе психики человека.

Применительно к целостному педагогическому процессу, вышеуказанное свидетельствует об ориентации развивающего обучения на теоретическое, а не эмпирическое мышление, характерное для традиционной школы, которая потребовала переоценки и переосмысления привычных принципов дидактики. Будучи по своей сути новой дидактической системой, развивающее обучение должно опираться на содержательно иные дидактические принципы. Обобщая эти взгляды, можно выделить следующие принципы:

1. Принцип связи и преемственности, который должен пониматься иначе, чем обычно. Ввиду выраженного своеобразия каждой стадии обучения, когда очень сильно меняются форма и содержание знаний, а также условия их усвоения, этот принцип приобретает диалектический характер связи качественно различного.

2. Принцип развивающего обучения, пришедший на смену старому принципу доступности. Он характеризуется акцентированием на таком построении обучения, при

котором возникает возможность управлять темпами и содержанием психического развития школьников, внутри себя создавать условия и предпосылки развития.

3. Принцип деятельности. При этом деятельность понимается как основа и средство построения, сохранения и применения знаний. Получение знаний при выполнении детьми учебной деятельности ведет к осознанию всеобщего существенного отношения объектов, к построению теоретических абстракций, обобщений и понятий.

4. Принцип предметности, противопоставляемый общеизвестному принципу наглядности. Этот принцип связан с точным указанием тех действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы вычленив содержание будущего понятия, изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Принцип предметности утверждает необходимость перехода от всеобщего к частному.

Таким образом, подводя итог рассмотрению особенностей развивающего обучения, следует отметить, что основными целевыми ориентирами развивающего обучения являются:

- Высокий уровень общего развития личности;
- Развитие всей личности, создание основы для всестороннего гармонического развития (гармонизация содержания);
- Прямое развитие врожденных и приобретаемых способностей и их включение в учебный процесс;
- Динамичное преодоление учебной и поведенческой пассивности ребенка;
- Формирование активности и организаторского опыта, достаточных для успешной деятельности ребенка;

- Снятие невротизации ребенка;
- Развитие и формирование навыков самостоятельной и групповой работы с большими массивами информации, поиска, переработки и практического применения этой информации в рамках творческого задания;
- Развитие культуры эмоций и чувств как проявления развитого эмоционального интеллекта.

Следовательно, развивающее обучение помогает учащимся сосредоточиться на развиваемых умственных, эмоционально-чувственных или духовных процессах, свойствах личности, стандартах поведения и обучает их тренировать выделенные в сознании процессы до такого уровня, когда их проявления будут достаточными для практического использования в учебном процессе и помогут значительно повысить успеваемость, что является основной задачей в реализации цели по обеспечению качества в образовательной системе.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 137 с.
3. Немов Р.С. Психология в 3 кн. Кн. 1. – М., 1995.
4. Петровский А.В. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996, № 3.
5. Селевко Г.К. Формирование творческого мышления. – Омск, 1986.