

УДК 37.015.3 (575.2) (04)

## СМЫСЛОВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ КОНСТРУКТОВ СОВРЕМЕННОГО ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.П. Иванова* – канд. психол. наук, доцент

---

It is obvious, that understanding strategies contribute to such changes. They concern disclosing the sense of the text. The particulars of each strategy, various mental activities and mechanisms are exposed. The support the realization of above mentioned strategies.

На современном этапе развития общества, характеризующегося изменениями во всех сферах и социальных институтах, особенно остро встают вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения. Поиск новых средств и методов формирования творческой личности – создателя нового общества, способного к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию и самопроектированию, к свободному определению себя в профессии, в обществе, в культуре – актуальная задача образования, обусловленная потребностями общества. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности учащегося в образовательном процессе. Это с необходимостью требует смены парадигм образования: от информационной парадигмы знаний, умений, навыков к новой парадигме смыслового вариативного образования.

Вариативное образование, считает А.Г. Асмолов, необходимо отличать от альтернативного, поскольку оно не просто заменяет принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. “Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками, которая обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода

жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию” [1]. Вариативное образование основано на внедрении личностно-ориентированных педагогических технологий.

Идея личностно-ориентированного подхода в обучении зародилась в конце XX в., но ее реализация потребует еще многих усилий и исследований. Сложно соединить единый госстандарт и единые требования к обучаемым с индивидуальным выбором содержания и видов учебной работы, выбором пути саморазвития с учетом личного опыта и потребности в самореализации. “Суть этого подхода, – по мнению В.В.Рубцова, – заключается в том, чтобы при разработке и внедрении в образование различных моделей и технологий обучения, при создании программ и учебников необходимо **реально** учитывать закономерности развития личности детей, сензитивность разных возрастных периодов к становлению тех или иных психологических функций и новообразований, а также роль ведущих видов деятельности в их формировании” [2] у учащихся. Однако признать ценность личностно-ориентированного подхода к обучению гораздо легче, чем осуществить его в реальности.

Традиционная учебно-дисциплинарная модель обучения порождает волюнтаризм, диктат педагога, отношение к учащемуся как к **объекту** педагогического воздействия, что сдерживает про-

явления его личностной активности. Организация личностно-ориентированного учебного процесса включает изменение таких его компонентов, как цель, содержание, методы обучения, организация занятий и контроль знаний. Центральным звеном становится личность студента с его особенностями, интересами, запросами, он выступает как **субъект** учения, равный педагогу как личность.

Переход к такому обучению предполагает не просто пассивное овладение студентами сообщаемого преподавателем знания, а связанное с развитием их личности активное воссоздание в собственном сознании того опыта деятельности, который лежит в основе транслируемого знания. Это с необходимостью требует изменения отношения к самому содержанию этого опыта. Авторитарная роль педагога органически связана с тем, что он является носителем авторитета. Знания с большой буквы, выступающего как непреложная социокультурная норма, которую нужно лишь внедрить “интериоризировать” как некую команду в сознание студентов. Активность последних при этом, конечно, предполагается, но это рецептивная активность, которая не ориентирована на свободное самостоятельное и критическое отношение к воспроизводимому материалу, рассмотрение всевозможных альтернатив и т.п. Именно к такому образованию относятся слова А.Н. Леонтьева, отмечающего, что “образование в мире представляет собой процесс обнищания души при обогащении информации” [3].

Изменение роли преподавателя заключается в том, что он перестает быть глашатаем, транслятором некой “непререкаемой истины”, а становится организатором сложной, напряженной личностной работы по решению творческих задач, возникающих при воспроизведении в обучении процесса выработки соответствующего социокультурного опыта, в ситуации обучения научному знанию, опыта развития последнего в реальной истории науки. Эти задачи носят творческий характер, поскольку студенты в совместной деятельности с педагогом и под его руководством заново проходят путь развития мысли, а не просто усваивают готовый результат как итог этого пути. Но при таком подходе с самого знания снимается ореол неприкасаемости, некой абсолютной авторитетности, оно открывается живому личностному сознанию в процессе своего порождения со всеми возникающими здесь проблемами, противоречиями, сомнениями, возможными альтернативными ходами и т.д.

Знание должно выступать не как готовый результат, некая формула, подлежащая усвоению, но оно должно быть представлено как результат определенного рода деятельности, и именно эта деятельность и ее способы должны стать предметом усвоения путем ее понимания и активного воспроизведения в сотрудничестве друг с другом и с педагогом, организующим и направляющим этот процесс. Общей особенностью совместной учебной деятельности является преобразование, перестройка позиции личности, изменение отношений к усвоенному знанию, к средствам и способам его приобретения, изменение ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками обучения. Этот профессионально-личностный компонент взаимодействия между преподавателем и студентами тесно переплетается с предметно-содержательной стороной взаимодействия, связанной с регуляцией процесса усвоения деятельности, важное значение для которой имеет процесс понимания окружающей действительности, заключенной в текстах (учебных, научных, художественных).

А.А. Брудный считает, что если “ясно ориентировать образовательный процесс на понимание, а не запоминание материала, то эффективность образования вырастет, резко и намного. Понимание текстов (учебных и научных, политических и литературных), понимание других людей (в первую очередь – понимание представителей другой культуры), понимание самого себя – вот чему следует учить” [4]. Понимание – это не только знание, но и отношение к этому знанию, его оценка, его смысл, который определяет не только содержание сознания, но и характер самого процесса понимания. Благодаря тому, что воспринимающий субъект имеет свою ценностную систему знаний, мнений, описанное в тексте получает какую-то оценку со стороны субъекта и приобретает личностную окраску, т.е. обнаруживает связь с планом “смыслов”. Личностное отношение обеспечивает и более высокую устойчивость содержания понятого материала в системе знаний и более активное им оперирование.

“Научить уму нельзя, а научить понимать – можно”. На кафедре психологии мы попытались создать смысловую методику работы с текстом, которой можно воспользоваться как при обучении в школе, так и в вузе, обозначив ее как “стратегию понимания”, которая определялась нами как система определенных умственных дей-

ствий, обеспечивающих проникновение в смысл текста (в качестве которого выступает и лекция).

На основе идей П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова мы предположили, что овладение стратегиями понимания текстов и сообщений обеспечивается *системой учебных действий* по анализу и структурированию их содержания [5]. Нами были выявлены учебные действия, позволяющие проводить углубленный анализ текста: работа с заголовком, уточнение понятийного аппарата, выделение ключевых слов, анализ логической структуры текста и составление его плана, компрессия, диалог с текстом и использование смысловой догадки в процессе чтения. Мы полагаем, что все это приводит не только к усвоению информации и адекватному пониманию текста, но и к повышению интеллектуальной культуры учащихся [6].

Экспериментальная проверка гипотезы заключалась в специальной организации работы на лекциях и семинарских занятиях, а также в процессе самостоятельной работы студентов с текстами. Намечалась отработка следующих стратегий понимания:

1. Стратегия диалога (система вопросов к себе, тексту и лектору).
2. Стратегия смысловой перегруппировки материала.
3. Стратегия моделирования.
4. Стратегия работы с научными понятиями и терминами.

Остановимся подробнее на каждой из них.

**Стратегия диалога с текстом.** Основой для работы с данной стратегией служит богатство знаний самих учащихся, поскольку то новое, что они получают от знакомства с текстом, должно быть соотносено с уже имеющимися знаниями.

Стратегия диалога использует следующие приемы осмысления текста: постановка вопросов к себе и тексту с целью прояснения смысла содержания, предвосхищения содержания, т.е. того, что будет сказано дальше; уточняющие вопросы; умение формулировать вопрос и найти на него ответ в дальнейшем изложении; установление связи между имеющимися и приобретаемыми знаниями.

Формированию данной стратегии понимания способствовали проблемные задания, занятия по диалогическому типу; с элементами эвристической беседы; пресс-конференции; доклады с взаимным рецензированием; работа в группах; дискуссии; учебно-ролевые игры.

Использование этих форм занятий предполагает наличие у студентов определенной суммы знаний. Они способствуют формированию уме-

ний доказывать, обосновывать свою мысль, строить цепь рассуждений и фактов, т.е. помогают развитию способности понимать и формируют интерес к научной информации.

*Психологическими механизмами* данной стратегии является вероятностное прогнозирование и механизм уточнения регуляционной основы действия. Вопрос возникает на стыке, на точке соприкосновения известного и неизвестного. Процесс обнаружения нового свойства состоит во включении исследуемого объекта (текста) в имеющуюся систему связей.

**Стратегия смысловой перегруппировки материала** связана с *поиском ключевых слов и работой с заголовком*. Заголовок или тема (подтема) лекции ориентирует предстоящую мыслительную деятельность учащихся и дает им начальную информацию о проблеме. Заголовок настраивает на последующий диалог с материалом. И если он не удерживается в памяти, то затрудняется самоконтроль и обобщение получаемой информации. Данная стратегия использует анализ заголовков текста или плана сообщения с целью установления логики изложения, создания установки на понимание: выделение ключевых слов в тексте, и на их основе разбивка его на части, содержащие в себе существенное, главное; соотнесение различных частей текста друг с другом; смысловая группировка материала; перевод содержания информации на "свой язык".

*Психологическим механизмом* формирования данной стратегии является анализ через синтез; дедукция, в процессе которой студент обнаруживает новые качества, связи и отношения как конкретизацию общих сведений.

**Стратегия моделирования** включает работу с информацией путем создания ее модели. Под моделью при этом понимается система знаков, воспроизводящая некоторые существенные особенности объекта. Наличие отношения частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя текста. Здесь мы исходили из теории деятельности, детально разработанной А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым. В этой теории особое место занимает проблема интериоризации, т.е. переход от использования внешних опор при выполнении действия к их свертыванию и выполнению действий во внутреннем умственном плане.

Использовались такие приемы, как ориентирование, поиск, преобразование, построение, перенос в новые условия, компрессия и резюмирование текста.

Моделями служили различного рода схемы (линейные, графические), разновидностью которых были планы, конспекты, рисунки, таблицы, схемы, представляющие собой смысловую группировку содержания текста в определенной последовательности, структурирующие информацию и способствующие более глубокому ее пониманию.

Данная стратегия помогала увидеть и понять структуру информации и взаимосвязь ее элементов, давала возможность трансформировать текст в подробные пространственные схемы, которые показывали связи и отношения между отдельными понятиями.

*Психологический механизм* данной стратегии – абстрагирование в материализованной форме при построении модели текста и механизм интериоризации как преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания.

**Стратегия работы с научными понятиями и терминами.** Понятие определяется в психологии как единица мышления, отражающая общие и наиболее существенные признаки предметов и явлений действительности. Именно система понятий составляет основу научных знаний.

Словарный запас и систему понятий можно рассматривать как основу четкости смыслового восприятия, как умение ориентироваться в информационных потоках и как возможность самовыражения. Те понятия, термины, которыми овладевает учащийся, составляют его тезаурус, систему слов, связанных иерархией обозначаемых ими понятий и ассоциациями с ключевыми словами.

При формировании стратегии работы с научными понятиями и терминами использовались различные *приемы*: работа с “терминокартами”, терминологические диктанты, составление терминологического словаря, терминологических схем, доклады по отдельным терминам, терминологические разминки, выполнение различного рода тестов и упражнений. В рамках этих заданий отрабатывались конкретные действия по овладению понятиями: определение, сравнение, систематизация, соподчинение.

*Психологическим механизмом* данной стратегии является рефлексия собственного знания, т.е. механизм метапознания [7]. В более сложных формах формирование стратегии совпадает с формированием смысловых структур мышления человека.

Таким образом, каждая стратегия понимания формируется через конкретные учебные действия и способы работы с информацией на основе определенных психологических механизмов. Стратегии понимания способствуют гармоничному сочетанию вербального, абстрактного (системное построение), образного (образность изложения, иллюстрирование, схемы, примеры) и эмоционального аспектов, возникающих при их использовании. Гармония этих четырех компонентов способствует активизации у слушателей обоих полушарий головного мозга, а материал становится одинаково доступным и для лево- и для правополушарных, а эмоциональность делает более мощными нейронные сети, облегчает переключение одного полушария на другое, развивает интуицию, помогая возникновению ассоциаций. Умелое сочетание этих аспектов с содержательной стороной материала повышает у учащихся интерес и мотивацию овладения знаниями.

Разработка смысловой методики как одного из конструкторов вариативного образования показывает возможность выделения других конструкторов как механизма социогенеза, направленного на развитие индивидуальности личности, и обосновывает роль практической психологии как фактора конструирования вариативного развивающего образования.

#### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 3–12.
2. *Рубцов В.В.* Современные проблемы психологического образования: возрастной подход // Психология образования: проблемы и перспективы: Матер. Первой международной. науч.-практ. конф. – М., 2004. – С. 3–6.
3. *Леонтьев А.Н.* Психология 2000 года // Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 277–278.
4. *Брудный А.А.* Наука понимать. – Бишкек: Фонд “Сорос – Кыргызстан”, 1996. – 324 с.
5. *Палагина Н.Н., Иванова В.П.* Высшее образование – введение в науку // Единое образовательное пространство XXI века: Матер. международной науч.-практ. конф. – Бишкек, 2003. – С. 98–107.
6. *Иванова В.П.* Научный текст: анализ и интерпретация смысла. – Бишкек, 2002 – 89 с.
7. *Хон Р.Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.