

Особенности требований к учителю в свете индивидуализации обучения

Сергеев И.С., к.п.н., с.н.с. НМЦ кадрового обеспечения.

Утверждение личностно-ориентированной парадигмы в теории и практике российского образования поставило принцип индивидуального подхода в ряд наиболее актуальных и значимых проблем. Основная трудность, связанная с практической реализацией данного принципа, сегодня может быть сформулирована следующим образом: «Каким образом может осуществляться индивидуализация обучения в массовой школе?»

Ответ на этот вопрос может быть дан двумя взаимосвязанными путями. В первом случае субъектом, осуществляющим индивидуализацию образования, становится образовательное учреждение (например, введение дифференцированных или профильных групп, индивидуальных учебных планов и программ и т.д.). В этом случае мы будем говорить о том, что задействован организационный уровень индивидуального подхода. Вторая ситуация – когда субъектом индивидуализации процесса обучения выступает непосредственно учитель (например, разноуровневые задания на уроке или учёт ведущего когнитивного стиля обучающихся в обучении). В данном случае оказывается задействованным дидактический уровень индивидуального подхода.

Современная российская образовательная практика ориентирована преимущественно на индивидуализацию обучения организационными средствами. По нашему предположению, одна из причин этого явления – представление о неспособности массового учителя быть компетентным субъектом индивидуализации обучения. Очевидно, что данное представление по своей непродуктивности вполне сопоставимо с известной установкой учителя: «Эти дети – неспособные».

Проиллюстрируем наше предположение двумя примерами. По мнению д. психол. н. В.А. Ясвина и д. фил. н. В.А. Карпова, главным тормозом на пути индивидуализации обучения являются некоторые особенности профессионального сознания многих педагогов и руководителей школ, среди которых названы: узко предметная профессиональная установка учителей; субъектно-объектное отношение к воспитанникам; педагогическая безответственность; недостаточная технологическая подготовленность педагогов; сокрытие учителями своих педагогических трудностей; педагогическая пассивность учителей [1, с. 106]. Всё это, по мнению авторов, связано с отсутствием традиций глубокого осмысления каждым учителем образовательной деятельности школы и своей педагогической деятельности.

Второй пример. В УВК № 326 г. Москвы, где эксперимент по индивидуализации обучения осуществляется путём частичного отказа от классно-урочной системы и введения разноуровневого обучения в параллелях, в качестве основной проблемы также обозначена субъективная позиция учителей. «Проблемой, с которой столкнулась администрация школы... оказалось нежелание учителей расставаться с привычными понятиями и устоявшейся в их жизни практикой организации обучения на уроках, а именно: необходимость синхронизации прохождения материала с коллегами по уровневым группам; отработка идентичных форм контроля; большее количество подготовок; необходимость изменения психологической атмосферы в классе на более доброжелательную и дружественную со стороны учителя; поиск, если не новых, то **других** педагогических технологий и т.д.» [2, с. 120-121].

В результате такого «заведомо пессимистического» подхода к педагогу в качестве условия реализации индивидуального (равно как и личностно-ориентированного) подхода в обучении рассматривается отбор учителей, что делает заведомо бесперспективными попытки реализации данных подходов в массовой педагогической практике. «Учитель как компонент образовательной среды тонко подбирается по личностным и профессиональным качествам, удовлетворяющим запросы развивающего взаимодействия с учениками в предстоящей познавательной деятельности» [3, с. 220], курсив мой – И.С.

К тем же выводам приводит и анализ мирового педагогического опыта. Как показывает опыт зарубежных учебных заведений, реализующих дидактический компонент индивидуального подхода, «здесь в большей мере, чем при других подходах, важна роль учителя, его профессионализм, умение очень тонко определять и учитывать индивидуальные различия обучающихся не только в академических знаниях, но и в психологическом плане. Необходимо соответственно готовить учебные материалы, планы, программы, очень чутко реагировать на индивидуальные различия ребят. Всё это требует действительно очень высокого профессионального мастерства, такта, определённых личностных качеств учителя... пока это лишь идеал, который, к сожалению, не может быть массовым» [2, с. 21-22].

Однако практика показывает, что попытки решить проблему индивидуализации обучения преимущественно не столько дидактическими, сколько организационными средствами не позволяет снизить требования к профессионализму учителя, работающего в режиме индивидуального подхода.

Рассмотрим наиболее современную и перспективную технологию индивидуализации обучения организационными средствами, а именно – введение профильного образования в старшей школе, основанного на идее индивидуализированных учебных планов. Как отмечают практики, уже начавшие работать в режиме профильного образования, «самая большая проблема профильного обучения – нехватка учителей» [4, с. 75]. В самом деле, учитель профильных классов согласно Концепции профильного образования в г. Москве обязан не просто быть специалистом высокого уровня, он должен обеспечивать: «вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных технологий); персонифицированный подход к каждому обучающемуся; практическую ориентацию образовательного процесса; освоение обучающимися современных информационных, коммуникативных, деятельностных, промышленных и др. технологий, навыков научной организации труда; освоение обучающимися активных методов усвоения информации (анализ, синтез, мозговой штурм) и получения на её основе новых знаний; завершение самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования» [5, с. 27].

Итак, отбором учителей проблему индивидуализации обучения в массовой школе не решить. Речь должна идти об изменениях в системе подготовке и переподготовки педагогических кадров, но в первую очередь – о смене «пессимистической» гипотезы о потенциальных возможностях массового учителя на «оптимистическую» гипотезу. И поскольку вопрос об особой подготовке учителя к индивидуализации обучения возникает неизбежно, то видится возможным заранее нацелить такую подготовку на овладение учителем не только особенностями педагогической деятельности на организационном, но и на дидактическом уровне индивидуального подхода.

Мы выделяем две методологические линии обоснования и построения педагогической деятельности, в рамках каждой из которых требования к учителю принципиально различны (в том числе и к учителю, реализующему индивидуальный подход). Первый случай – «педагогика технологий», рассматривающая учителя, снабжённого определённой схемой действий («педагогической технологией») прежде всего как особое средство обучения и развития обучающихся. При этом единственной целью педагогического процесса является развитие личности обучающегося. Второй случай – «педагогика принципов», в которой учитель рассматривается прежде всего как личность, имеющая свои собственные цели саморазвития, выступающие в педагогическом процессе на равных с целями развития ребёнка. В этом случае педагогическая деятельность не программируется относительно жёсткими «педагогическими технологиями», а определяется предельно гибкими принципами деятельности, опираясь на которые и используя широкое поле вариативных методов и приёмов, учитель создаёт индивидуальную педагогическую технику.

Каким образом дидактический уровень индивидуального подхода реализуется в «педагогике технологий»?

Очевидно, что на первом этапе учителем осуществляется диагностика тех или иных индивидуальных особенностей обучающихся, определяемых используемой технологией. В частности, в рамках технологии «обучение на основе учёта когнитивного стиля» такими особенностями являются модальность восприятия учащегося (зрительная, слуховая, моторная) и ведущий тип мышления («право-» или «левополушарный») [6].

На втором этапе учитель выбирает формы, методы и приёмы обучения в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. При этом индивидуализация может быть как полной (каждому типу обучающихся – свой тип учебных заданий), так и частичной (ориентация заданий на ведущий в классе тип обучающихся – «нормаль», с организацией индивидуального подхода к тем ученикам, которые отклоняются от «нормали» класса).

По всей видимости, непосредственная подготовка учителя к работе в подобном варианте индивидуального подхода требует лишь обучения его конкретной педагогической технологии. Однако для того, чтобы учитель работал на должном уровне компетенции, его педагогическое образование должно включать и более широкие задачи. Первая из них – формирование у учителя представлений о достаточно широком спектре индивидуальных особенностей обучающихся: психофизиологических, психологических, педагогических (к числу последних можно отнести уровень обученности обучающегося, его «пробелы в знаниях» и т.п.). Роль знания учителем психологии индивидуальных различий отчётливо осознавалась с начала прошлого века, о чём писал ещё П.П. Блонский: «Пока

учитель не будет в курсе переживаний и интересов здоровья своих детей, он будет безжалостно перевернуть всю педагогику трудовой школы, он умудрится и в ней стать бестолковым, хотя и исполнительным педагогом-чиновником» [7, с. 69]. Однако до сегодняшнего дня психология индивидуальных различий в программе психолого-педагогической подготовке будущего учителя теряется в курсах общей, возрастной и педагогической психологии.

Вторая задача подготовки учителя к реализации «педагогических технологий» индивидуализированного обучения – формирование у учителя умений диагностики индивидуальных различий обучающихся. Разумеется, диагностику индивидуально-психологических особенностей обучающихся призван осуществлять школьный педагог-психолог, а учитель уже от него получает соответствующую информацию. Однако на практике учителю нередко приходится заниматься такой диагностикой самому или на пару с классным руководителем. Кроме того, не психологические (педагогические) особенности обучающегося учитель должен диагностировать самостоятельно. Однако педагогический инструментарий для подобных случаев диагностики разработан слабо. (Например, приёмы и средства диагностики пробелов в знаниях по предмету для вновь поступившего обучающегося были бы совершенно необходимы для учителей русского языка и математики).

Существует и особая группа индивидуальных особенностей, которые, имея психологическую основу, тем не менее могут быть отнесены к категории педагогических, и диагностику которых вполне может осуществлять учитель-предметник. Речь идёт, например, о приоритетных учебных интересах обучающихся, зная которые, учитель может использовать индивидуальный подход при разработке заданий, включающих межпредметные связи. В эту же группу особенностей входят система ожиданий обучающегося, установка на предмет (познавательная, социальная, практическая), ведущие социальные потребности и т.п. Разработка технологий индивидуализации обучения на основе учёта данных и иных особенностей, а также сравнительная проверка эффективности этих технологий – одна из перспективных задач педагогической науки.

Наконец, ещё одна задача подготовки учителя к реализации технологий индивидуального подхода – развитие вариативности его педагогического мышления. Это мышление необходимо, во-первых, при подготовке урока, для разработки заведомо избыточных наборов разнотипных учебных заданий по изучаемой теме. Задания распределяются по обучающимся на основе учёта индивидуальных особенностей последних. Во-вторых, опираясь на вариативность мышления, учитель «использует различные стратегии обучения... проявляя уважение к индивидуальности ученика» [8]. Вариативное, гибкое мышление учителя – основа его способности создавать индивидуализированную образовательную среду на уроке.

Учитель, имеющий представление о важнейших индивидуальных особенностях, о диагностике их у обучающихся, а также обладающий вариативностью педагогического мышления, способен не только реализовывать готовые педагогические технологии индивидуализации обучения, но и разрабатывать самостоятельные. Последнее может осуществляться по определённой схеме деятельности, формирование умений работать по которой – также одна из задач подготовки учителя к работе в режиме индивидуального подхода.

Схема эта такова. На первом этапе – выбор критериев индивидуализации с учётом следующих ограничений: по числу (не более 1-2 особенностей); по значимости (должны быть выбраны особенности, действительно значимые в процессе обучения); по внедряемости (выбранные особенности могут быть технологично учтены при варьировании нами содержания, форм или методов обучения).

Второй этап – диагностика обучающихся класса.

Третий этап – работа учителя с собственным вариативным мышлением и воображением: по каждой теме создаётся множество заданий, которые затем распределяются по группам индивидуализации.

Рассмотрим далее, каковы особенности реализации дидактического уровня индивидуального подхода в «педагогике принципов».

Трактовка индивидуального подхода в «педагогике принципов» существенно отличается от его трактовки в «педагогике технологий». В первом случае, вообще говоря, не столь важно, какие именно индивидуальные особенности обучающегося учитывает в своей работе учитель; значительно более важной представляется общая ориентация его преподавательской деятельности на учёт личностной индивидуальности каждого ученика. Такая ориентация может осуществляться лишь в том случае, если осмысленный профессиональный опыт сочетается у учителя с высокой степенью развития определённых профессионально значимых личностных качеств.

Очевидно, учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся требует развития такого качества, как педагогическая эмпатия. (Эмпатия – способность понимать и чувствовать внутренний мир другого человека). Педагог с развитой эмпатией осуществляет индивидуально-психологический подход к обучающемуся не столько на когнитивном уровне, сколько на уровне личностной «подстройки».

Разумеется, «эмпатический» учёт личностных особенностей обучающихся может и должен быть дополнен знанием и учётом их когнитивных особенностей. В первом случае задачи повышения результативности обучения решаются преимущественно за счёт повышения внутренней мотивации обучающегося к учению, в том числе и за счёт снятия барьеров межличностного общения с учителем; во втором – прежде всего за счёт повышения «производительности учебного труда» обучающегося на уроке. Сказанное означает, что в идеале «педагогика принципов» и «педагогика технологий» должны сосуществовать в педагогической деятельности, нацеленной на индивидуализацию обучения. Тем не менее, в процессе подготовки учителя мы не встретим курсов, целенаправленно ориентированных на развитие педагогической эмпатии.

Ещё одно профессионально значимое качество учителя, реализующего дидактический компонент индивидуального подхода – творческое (вариативное) мышление, которое выступает здесь в ином ракурсе, нежели в «педагогике технологий». В данном случае индивидуализация обучения основана на следующем положении: чем разнообразнее и вариативнее образовательная среда на уроке – тем большему числу «индивидуальных типов» обучающихся будет заведомо соответствовать этот урок. «Цель вариативности, в конечном счёте, состоит в максимально возможной индивидуализации педагогического процесса». Эти слова В.С. Лазарева, сказанные о школе («образовательной системе», по терминологии автора цит.), вполне относятся и к каждому конкретному уроку.

Приведём несколько примеров такого «многомерного» обучения в «педагогике технологий». 1) «Принцип полимодальности обучения» в «технологии обучения, основанной на учёте когнитивного стиля» предполагает, что каждый урок насыщен всеми основными видами стимулов – зрительными, слуховыми, моторными; это позволяет сделать обучение эффективным для обучающихся с любым типом восприятия. 2) Технология «Дальтон-план» в 1920-е гг. рассматривалась в отечественной педагогике как «универсальный метод» именно потому, что создавала условия для обучения школьников с различным темпом усвоения знаний. 3) Наконец, «технология проектной деятельности обучающихся» (групповые проекты) позволяет обучающемуся «найти своё индивидуальное место» в рабочей группе в зависимости от целого ряда его социально-психологических качеств (лидер-ведомый, тип ситуативного лидерства, предпочитаемые роли в совместной деятельности и т.д.).

В «Педагогике принципов» задачей учителя становится подготовка каждого урока с учётом принципа «комплексности и гетерогенности образовательной среды» [1, с. 68-69]. Это включает в себя: комплекс разнородных стимулов (пространственно-предметный компонент); максимально разнообразные виды деятельности (организационно-методический компонент); включение обучающихся в разнообразные виды социального взаимодействия на уроке (социальный компонент).

Таким образом, от учителя, реализующий индивидуальный подход на дидактическом уровне индивидуального подхода, требуется умение работать разнородно и разнообразно. По нашему мнению, именно это (а не набор «педагогических технологий») – главное условие успеха индивидуализации обучения в массовой школе. Отметим, что вектор расширения «методической вариативности» был заложен как один из важнейших ещё в конце 1980-х гг. и рассматривался как средство истинной демократизации и гуманизации школы. «Чтобы предоставить разным детям равно высокий шанс достичь высот культуры, образование должно располагать широкими и гибкими возможностями для развития детей с самым разным уровнем способностей, - отмечалось Концепции общего среднего образования (1988 г.). – Для этого необходимо не только особое искусство индивидуализации обучения и воспитания. Необходима открытость содержания образования, огромное разнообразие учебного материала, пособий, форм и приёмов школьной работы» [9], курсив мой – И.С.

Подготовка учителя к реализации принципа «комплексности и гетерогенности образовательной среды» требует, во-первых, развития его педагогической фантазии, что сегодня также пока ещё не рассматривается в практике психолого-педагогической подготовки учителя как одна из необходимых задач.

Во-вторых, содержательное наполнение вариативного и многомерного пространства урока требует обучения педагога умениям поиска, накопления, систематизации и анализа имеющейся палитры разнообразных методов и приёмов обучения. Именно в этом контексте в практике работы ряда школ появилась идея «проектного ящика». «Проектный ящик» - это информационно-методический банк,

представляющий собой набор отдельных карточек, подобных библиотечным, на которых фиксируется проектируемое содержание образовательного процесса (идеи, планы, методические разработки и т.п.), обеспечивающие реализацию того или иного положения алгоритма проектирования (принципа, требования и т.п.). Наличие такого банка обеспечивает педагогов методическими ресурсами, необходимыми для реализации индивидуальных программ воспитанников» [1, с. 61-62]. Очевидно, первичное наполнение индивидуального «проектного ящика» учителя должно целенаправленно начинаться ещё в годы его обучения в педагогическом вузе.

Таким образом, работа учителя по реализации индивидуального подхода на уроке ставит в центр системы требований к учителю определённые знания, умения и профессионально значимые личностные качества. Знания и умения: знание широкого спектра индивидуальных особенностей обучающихся; умение диагностики индивидуальных различий обучающихся; владение педагогическими технологиями индивидуализации учебного процесса на уроке; умения поиска, накопления, систематизации и анализа разнообразных методов и приёмов обучения. Профессионально значимые личностные качества: эмпатия; вариативное и творческое мышление, опирающиеся на развитую педагогическую фантазию.

Литература

1. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие. / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. – М: Международный центр экспертизы и проектирования образовательных систем, 2002. – 183 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Уч. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

4. Шилов Л.Л. Профильность – перспективное направление модернизации образования. // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: Матер. н.-пр. конф. г. Москвы (14-15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 75-78.

5. Романовская М.Б., Маркуцкая С.Э. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования в городе Москве. // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: Матер. н.-пр. конф. (14-15 мая 2003 г.): Часть II. – М.: НИИРО, 2003. – С. 9-51.

6. Борулава М.Н., Борулава Г.А. Технология индивидуализации обучения на основе учёта когнитивного стиля. – Бийск, 1996. – 120 с

7. Блонский П.П. Учитель трудовой школы // Блонский. – М: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 63-70.

8. Попова Л.В. Учитель для одарённых. // В кн. Психология одарённости детей и подростков. / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 1996. - С. 208.

9. Концепция общего среднего образования. // Учительская газета, 23 августа 1988 г.