

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.015.3(075.8)

*А. Н. Асташова***ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА  
К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Среди множества проблем, решаемых сегодня общеобразовательной школой и психолого-педагогической наукой, одной из важнейших является проблема проектирования деятельности образовательных инфраструктур на основе овладения новыми подходами к формированию и развитию личности.*

*Основная цель нашей статьи – обосновать и раскрыть характеристики всех составляющих компонентов, включенных в разработанную нами теоретическую модель дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов на основе метода моделирования (М. А. Кремень, Т. М. Савельева, В. А. Штофф).*

**Введение**

В свете задач инновационного развития образования исключительно важное значение приобретает проблема проектирования деятельности образовательных инфраструктур на основе овладения новыми подходами к формированию и развитию личности. В этой связи необходимость обоснования дифференцированного подхода, при котором учащиеся с разным уровнем развития могут в приемлемом для них темпе преодолевать посильную меру трудностей, выполняя учебные задания, и без особой перегрузки, но с большим желанием и интересом включаться в учебное взаимодействие, очевидна. При этом процессе обучения становится более гибким и эмоционально наполненным, а наличие ситуации выбора позволит учащимся анализировать и оценивать собственные способности и возможности, уровень своей подготовленности, формировать свою индивидуальность, неповторимость.

В данной статье мы остановимся на обосновании и раскрытии сущностных характеристик всех составляющих компонентов, включенных в разработанную нами теоретическую **модель дифференцированного подхода** к обучению младших школьников. При создании модели дифференцированного подхода к обучению младших школьников мы опирались на широко известный в науке метод моделирования.

**Моделирование** – одна из основных категорий познания, на которой базируется любой метод научного исследования – как теоретический, так и экспериментальный. В большом психологическом словаре процесс моделирования определяется как: 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – моделирование психики; 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности. В данном источнике **модель** (англ. model) в широком понимании рассматривается как упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя», и средство оперирования [1, 299]. В энциклопедическом словаре модель трактуется как образ, изображение, описание, схема, чертеж какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве его заместителя, представителя [2, 828]. В других справочных изданиях модель рассматривается как образец, эталон, стандарт, как «средство абстракции», как «специфическая форма закрепления выражения ее результатов» или как «средство упрощения действительности» [3], [4].

В формальной логике термин «**модель**» имеет два смысла. Во-первых, формализованная логическая система выступает по отношению к содержательной теоретической области в качестве ее знаковой модели. Во-вторых, при исследовании отношений между формальной структурой логической системы и содержательными предметными областями последние называют представлениями

формальных систем, их интерпретациями или моделями [5, 74]. В любой человеческой деятельности (а следовательно, и в педагогической) важно опираться, как подчеркивает М. А. Кремень, на «...образ предстоящего будущего», и для любой деятельности может быть справедлива формула поведения человека «видеть, предвидеть, действовать» [6, 53]. Модель может выступать, как отмечает Т. М. Савельева, в разных функциях: как «средство и форма познания», как средство, обеспечивающее осознание учащимися общих и отличительных свойств изучаемых языков, как средство «разведения» в сознании учащихся языковых систем. Кроме того, «будучи специфической формой абстракции, модель в ходе развития знаний становится и средством конкретизации» самих знаний [7, 112].

В нашем понимании **модель** выступает также в разных функциях: как своеобразная структура, схема, образец, средство абстракции, средство материализации образа планируемой педагогической деятельности в рамках реализации формулы поведения педагога «видеть, предвидеть, действовать» при реализации дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов и достижении цели современного начального образования.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Теоретическая **модель дифференцированного подхода** (МДП) к обучению учащихся начальных классов представлена на рисунке 1 в виде схемы, структура которой включает ряд компонентов: исходный уровень развития и готовность детей к школе, цель начального образования, содержание начального образования, обучение и его функции, педагогическую технологию дифференцированного подхода к обучению младших школьников, включающую деятельность учителя, его профессиональную готовность и деятельность учащихся, отношения между которыми устанавливаются на основе учебного взаимодействия и стилей педагогического общения. При учебном взаимодействии учителя и учащегося, построенном на демократическом стиле педагогического общения, создаются полноценные психолого-педагогические условия для развития мотивации учения, познавательной активности и личностных качеств ученика, что определяется в ходе диагностики, основанной как на выявлении показателей готовности к школьному обучению, так и критериев динамики развития учащихся (наблюдательность, практическая деятельность, работоспособность, самооценка, обучаемость, мышление).

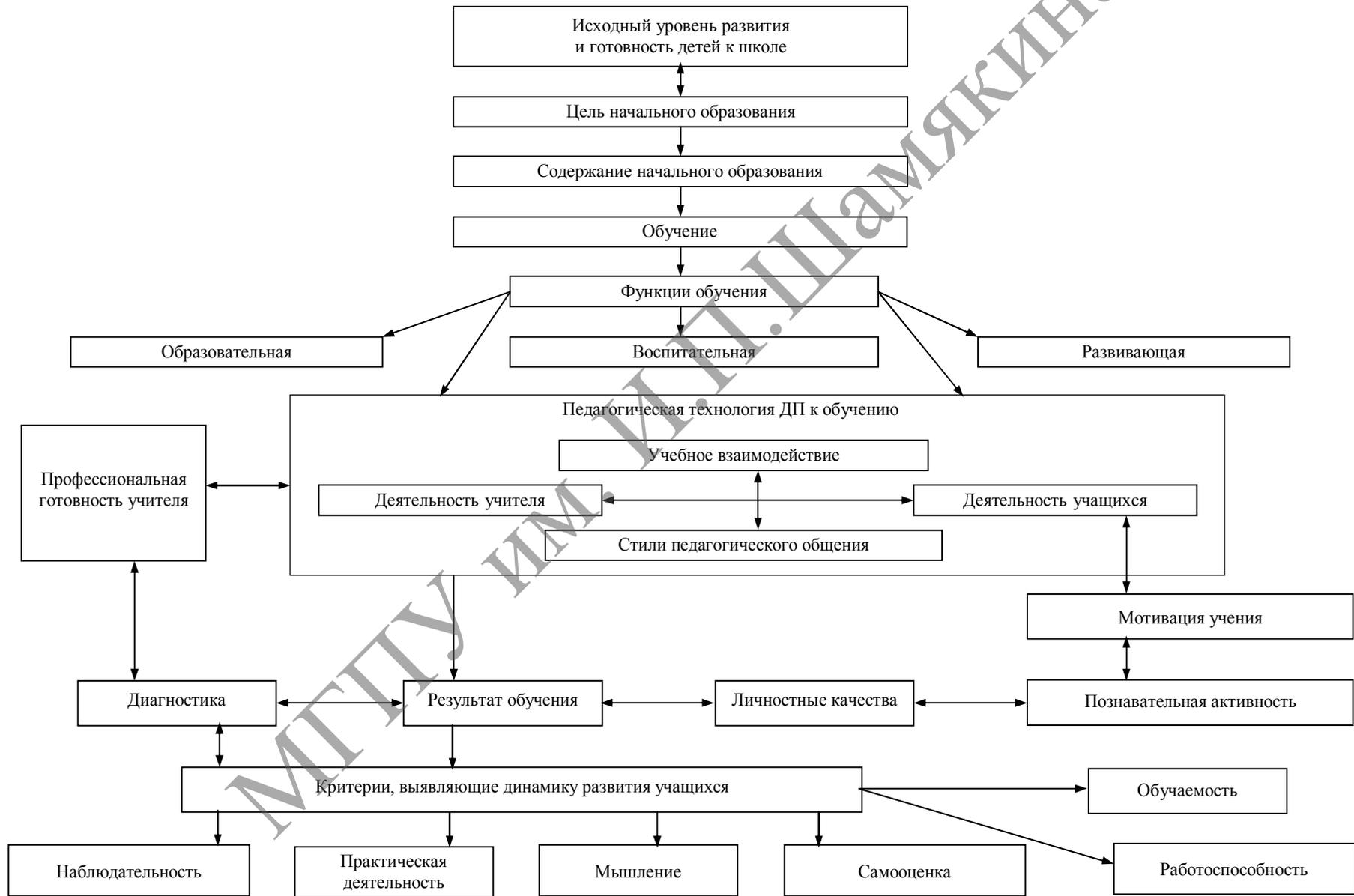


Рисунок 1 – Теоретическая модель дифференцированного подхода (МДП) к обучению учащихся начальных классов

Самым первым компонентом в МДП выступает «**исходный уровень развития и готовность детей к школе**», который определялся по ряду показателей (ориентировка ребенка в окружающем, запас его знаний; отношение к школе; уровень развития мышления и речи; уровень развития образных представлений; уровень развития мелких движений; уровень развития крупных движений).

Следующий компонент модели – «**цель начального образования**». Основная функция цели заключается в том, чтобы регулировать протекание деятельности учителя и учащихся, управлять ею до тех пор, пока эта цель не будет достигнута. По мнению А. Н. Леонтьева, цель выступает как системообразующий фактор. В нашей модели дифференцированного подхода к обучению «цель начального образования» – это важный компонент всей структуры, мобилизующий всю целенаправленную деятельность учителя и учащихся [8]. Как доказано Н. А. Бернштейном, в основе целенаправленного поведения лежит «модель потребного будущего», которая и позволяет ... выделить соответствующий объект и стремиться к его овладению [9]. В психологии цели рассматриваются как образования сознания, интегрирующие целый ряд факторов, участвующих в мотивации и саморегуляции деятельности человека [10].

В нашей теоретической модели дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов цели учителя и учащихся рассматриваются также как феномены сознания и реализуются через механизмы целеобразования и целеполагания, формирующиеся в учебном взаимодействии.

**Содержание начального образования**, осознанное учителем, и процесс его усвоения должны рассматриваться как важнейшие действия по реализации цели и задач начального образования с учетом требований времени. С точки зрения В. Т. Чепикова, «...под образованием следует понимать общественно организованный и педагогически направленный процесс усвоения индивидом социального опыта, вследствие чего происходит подготовка растущего человека к жизни в обществе (социализация) и его личностное формирование и развитие (индивидуализация)» [11]. Мы разделяем позицию данного автора о том, что «содержание образования есть система научных знаний, способов деятельности и социальных отношений, которыми должны овладеть обучающиеся» [11, 40].

Следующий компонент модели – «**обучение**» – рассматривается нами, вслед за К. К. Платоновым, как процесс стимуляции и управления активностью ученика, в результате которой у него формируются определенные научные знания, навыки и умения (образовательная функция); как средство формирования учебных, социальных мотивов, идеалов, научного мировоззрения, привычек и норм поведения ребенка в обществе (воспитательная функция); как процесс стимулирования и управления познавательной активностью, в результате чего происходит не только освоение человеческого опыта, но и формирование психических процессов и многих личностных качеств и свойств учащегося (развивающая функция) [12, 65].

Важным компонентом модели дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов является «**педагогическая технология дифференцированного подхода к обучению**». Понятие «технология» означает совокупность знаний, навыков и умений, которые позволяют организовать и осуществить определенные процессы [11, 78]. Под технологией в широком смысле этого слова следует понимать конкретное, научно обоснованное и специальным образом организованное обучение.

Мы исходили из того, что «современные технологические модели обучения выражают основные методологические принципы построения обучения, методологию гуманистического, развивающего, личностно-обращенного проекта организации обучения» [13, 26]. Технологические подходы к организации обучения раскрываются Ю. К. Бабанским, В. П. Беспалько, Т. В. Кудрявцевым, А. М. Матюшкиным, Г. С. Сухобской, Н. Ф. Тальзиной и другими психологами и педагогами. Проблема использования педагогических технологий в образовании содержит еще много неизученных вопросов. Центральным среди них сегодня является вопрос о дефиниции педагогической технологии. Каждый исследователь дает свое определение этого понятия, раскрывает его сущность в соответствии с методологией, на которую он опирается.

Например, П. Митчел полагает, что «педагогическая технология есть область исследования теории и практики, имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» [14].

По мнению М. М. Левиной, «технология обучения – теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и система необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся» [13, 27].

Мы разделяем позицию М. М. Левиной в том, что любая педагогическая технология является своеобразным проектом определенной педагогической системы, реализуемым на практике. С учетом отмеченного можно предположить, что посредством технологии обучения возможно реализовать ту или иную теорию обучения, стратегию управления учебной деятельностью, а также осуществить совокупность процедур, связанных с управленческой деятельностью в системе образования.

**Педагогическая технология** рассматривается нами как определенная система способов, приемов процедурного представления педагогического процесса, построенная на основе деятельностного подхода и демократического стиля педагогического общения, учета возрастных, индивидуальных особенностей учащихся, применения всевозможных знаково-символических средств обучения и форм учебного взаимодействия учащихся, учителя и других значимых взрослых, позволяющих стимулировать познавательную активность, инициативу, эмоционально-потребностную и когнитивную сферу личности учащихся с разным уровнем развития и повышать их работоспособность на основе формирования мотивации учения.

**Педагогическая технология дифференцированного подхода** к обучению учащихся начальных классов, построенная на учебном взаимодействии и сотрудничестве 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 педагогической технологии. 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 ученика в отдельности. **Попустительский** (анархический, игнорирующий) **стиль** педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность. Педагоги, обладатели данного стиля общения, выполняют свои функциональные обязанности формально. **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 младших школьников 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 [15, 186].

Следующим компонентом модели является «**профессиональная готовность**» как познавательная направленность личности учителя, включающая его общегражданские качества и свойства, которые определяют значимость профессии учителя, его специальные знания, навыки и умения, а также духовные потребности и интересы, педагогические способности и структуру педагогической деятельности.

**Профессиональная готовность** включает три наиболее важных составляющих – психологическую, психофизиологическую и физическую готовность. Кроме того, она содержит научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма. Содержание профессиональной готовности представлено в профессиограмме учителя, которая отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя [16].

Не менее значимыми компонентами разработанной нами модели являются **критерии**, по которым выявлялась динамика развития учащихся. В качестве критериев были определены: **наблюдательность** как свойство и качество личности; **практическая деятельность** как интегративный показатель, характеризующий продвижение детей в развитии, с одной стороны, собственно-двигательных умений и навыков, а с другой – сенсорной сферы, пространственных представлений и мыслительной деятельности учащихся; **мышление** как процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые

включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты; **самооценка** как компонент самосознания, то есть осознания учащимся самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающему, к другим людям и к самому себе, являясь устойчивым структурным образованием, компонентом Я – концепции; **работоспособность** как характеристика наличных или потенциальных возможностей ученика выполнять учебную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени (дня, недели, учебной четверти, полугодия и так далее); **обучаемость** как характеристика индивидуальных возможностей учащихся для усвоения новых знаний, действий и выполнения учебной деятельности.

### Выводы

Разработанная нами **теоретическая модель дифференцированного подхода** к обучению учащихся начальных классов выступает своеобразной структурой, схемой, образцом, средством материализации образца планируемой педагогической деятельности учителя класса. Она направлена на реализацию цели начального образования и осуществляется через механизмы целеобразования и целеполагания, которые формируются в учебном взаимодействии учителя и учащихся класса.

### Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 1630 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997. – 944 с.
4. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1963. – 128 с.
5. Моделирование и познание / под ред. В. А. Штоффа. – Минск : Наука и техника, 1974. – 211 с.
6. Кремень, М. А. Отражение и вероятное прогнозирование / М. А. Кремень // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 4. – С. 53–58.
7. Савельева, Т. М. Актуальные психолого-педагогические проблемы начального языкового образования / Т. М. Савельева // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 5. – С. 108–112.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
9. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Просвещение, 1966. – 158 с.
10. Гордеева, Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1982. – 208 с.
11. Чепиков, В. Т. Педагогика / В. Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 172 с.
12. Краткий психологический словарь : хрестоматия / сост. Б. М. Петров ; под ред. К. К. Платонова. – М. : Высш. шк., 1974. – 134 с.
13. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
14. Митчел, П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникации и технологии / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 524 с.
15. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность : учеб.-метод. пособие / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 307 с.
16. Асташова, А. Н. Коммуникативно-деятельностный подход – важное средство дифференциации обучения русскому языку / А. Н. Асташова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2001. – № 3. – С. 100–110.

### Summary

The basic purpose of our article is to prove and open characteristics of all components which have been included into theoretical model of differentiated approach of training pupils at primary schools developed by us on the basis of a modeling method.

The theoretical model of the differentiated approach to training acts as original means embodiment an image of planned activity on perfection of training process at primary school.

The theoretical model of the differentiated approach to training directed on the realization of the purpose and the contents of elementary education which should be realized on the basis of educational interaction of teacher and pupils.

*Поступила в редакцию 03.03.08.*