



Московский педагогический
государственный университет

Е. Г. Речицкая, С. А. Зуробьян

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Москва
2018



Екатерина Речицкая

**Учебное сотрудничество
в системе обучения детей
с нарушениями слуха**

«МПГУ»

2018

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3я.73

Речицкая Е. Г.

Учебное сотрудничество в системе обучения детей с нарушениями слуха / Е. Г. Речицкая — «МПГУ», 2018

ISBN 978-5-4263-0551-9

В пособии в контексте новой образовательной парадигмы рассматриваются развивающие возможности использования в учебной деятельности учащихся с нарушениями слуха технологии обучения сотрудничеству, которая создает условия для формирования таких универсальных действий, как умение прогнозировать, проектировать, координировать, оценивать свою деятельность с учетом особенностей речемыслительной деятельности детей с нарушениями слуха. Пособие предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Сурдопедагогика»),

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3я.73

ISBN 978-5-4263-0551-9

© Речицкая Е. Г., 2018

© МПГУ, 2018

Содержание

Предисловие	6
Глава 1	9
1.1. Психолого-педагогические основы обучения в сотрудничестве	9
Конец ознакомительного фрагмента.	15

Екатерина Речицкая, Саркис Зуробьян

Учебное сотрудничество в системе обучения детей с нарушениями слуха: учебно-методическое пособие

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



Рецензенты:

Л. И. Плаксина, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии МПГУ

Н. П. Григорьева, кандидат педагогических наук, учитель ГКОУ СКОШИ № 30 им. К. А. Микаэльяна

Е. Н. Соломина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии МПГУ



Предисловие

Общественно-политические, экономические и социокультурные преобразования, происходящие в России в последнее десятилетие, привели к необходимости обновления системы образования, повлекли существенные изменения во всех звеньях педагогической теории и практики.

В 90-х гг. XX в. наметилась смена парадигмы образования в целом и в специальной (коррекционной) школе в частности, в связи с принятием таких основополагающих документов, как «Конвенция о правах ребенка» (1989); «О социальной защите инвалидов в РФ» (1995); «Конвенция о правах инвалидов» (2006); «Закон РФ об образовании» (2012). Эти документы по сути изменили концепцию отечественного специального образования, придав ей гуманистический характер, сделав ее вариативной, обозначив приоритет личностно-деятельностных, индивидуализированных технологий обучения, ориентированных на возможности детей, имеющих особые образовательные потребности.

В этой связи можно отметить и манифест «Педагогика сотрудничества» (1986), считающийся уникальным документом в сфере образования, который во многом определил развитие отечественной педагогики в последние 30 лет; эволюционно связанный с ним «Манифест гуманной педагогики» (2011), созданный по инициативе Ш. А. Амонашвили, а также документ под названием «Гуманистическая педагогика: XXI век» (2015).

За последнее время в обществе произошли кардинальные изменения в представлениях о целях образования и путях их реализации. От признания суммы знаний как основного результата образования произошел переход к пониманию обучения как процессу подготовки учащихся к реальной жизни, формированию у них жизненной компетенции, готовности к тому, чтобы занять активную позицию в будущей профессиональной деятельности, успешно решать жизненные и профессиональные задачи, уметь сотрудничать и работать в команде, что находит свое отражение в концепции (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина и др.) и самом федеральном государственном стандарте образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из основных эффектов введения федерального государственного образовательного стандарта (2016) является повышение инновационного потенциала базового образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе за счет реализации деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного подхода в образовании.

Сотрудническая деятельность в условиях внедрения ФГОС приобретает новую актуальность, позволяет ребенку выбрать область интересов, развить свои способности.

Анализ работ общей и специальной педагогики и психологии показал, что последние годы характеризуются усилением внимания к проблеме использования активных методов в обучении, к сотрудническим стратегиям обучения.

Педагогике сотрудничества посвящено значительное количество исследований российских ученых. В работах К. А. Абульхановой-Славской, М. Н. Борулава, А. Л. Журавлева, Б. Ф. Ломова, В. Я. Ляудис, В. В. Рубцова рассматривается психологическая сущность учебного сотрудничества. Продуктивность различных форм совместной учебной деятельности изучалась в работах Л. А. Айдаровой, А. К. Марковой, Р. С. Немова, В. П. Панюшкина, Г. А. Цукерман и др.

Представляют интерес исследования, посвященные групповой (В. В. Рубцов, Х. И. Лийметс, И. М. Чередов и др.), коллективной (М. Д. Виноградова, И. Б. Первин и др.) организационным формам обучения; монографические исследования обобщающего характера (В. К. Дьяченко, М. А. Молчанова, Л. П. Уфимцева и др.). Во многих работах исследуются пути

реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с позиции теории общения и преимущества парной формы обучения.

Проблема учебного сотрудничества также широко изучается за рубежом в исследованиях по социальной психологии и педагогике (Л. Дойч, Д. Джонсон и Р. Джонсон, М. Монтейн и др.). В работах Б. Джексона, М. Либермана, Р. Селмана и др. представлены общие методические стратегии, в основе которых лежит учебное сотрудничество.

Анализ педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается с различных позиций. Можно выделить широкий спектр работ, посвященных сотрудничеству как совместной деятельности учителя и учащихся или учащихся друг с другом. Изучены различные аспекты сотрудничества на уроке, условия формирования личности учащихся в условиях совместной работы (В. А. Безрукова, Л. С. Савина, Г. К. Селевко, Ю. В. Сенько, С. А. Темина, Н. К. Тихомирова, Р. Х. Шакуров и др.).

Следует отметить, что «учебное сотрудничество» – не единственный термин, используемый исследователями для обозначения данной формы учебной работы (И. П. Негуре, В. П. Панюшкин, Н. Э. Фокина, Г. А. Цукерман). Также используются следующие определения: «совместная учебная деятельность» (В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Т. А. Матис), «групповая работа» (Х. Й. Лийметс, И. В. Первин), «совместно-распределенная деятельность» (А. Ю. Коростелев, В. В. Рубцов), «коллективно-распределенная деятельность» (Л. И. Айдарова, В. К. Дьяченко).

Большинство исследователей, вслед за И. А. Зимней, отдают предпочтение термину «учебное сотрудничество», или «обучение в сотрудничестве», как наиболее емкому, деятельностно-ориентированному и общему по отношению к другим терминам, обозначающему многосторонние взаимодействия в учебной группе.

Гуманизация процесса обучения детей с недостатками слуха заставляет по-новому подходить к подготовке глухих и слабослышащих учащихся как в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I–II вида, так и в условиях инклюзивного обучения. Одной из важных задач специальной коррекционно-развивающей работы является обучение и воспитание глухих и слабослышащих детей с использованием разнообразных активных и интерактивных методов и организационных форм обучения.

Следующая не менее важная задача, стоящая сегодня перед сурдопедагогами в контексте новой образовательной парадигмы, – развитие самостоятельности и ответственности детей с нарушениями слуха как субъектов своего жизненного пути и социального взаимодействия, формирование различных навыков: коммуникативных, поиска и анализа информации, самообразования, отношений сотрудничества и т. п. Одним из условий решения этой задачи является формирование опыта позитивного взаимодействия в учебной деятельности.

Большое значение при этом приобретает организация совместно-распределенной деятельности обучающихся.

В сурдопедагогике идеи оптимизации существующей системы обучения детей с нарушениями слуха, создания благоприятной педагогической среды для развития каждого ребенка с ограниченными сенсорными возможностями нашли свое отражение в реализации личностно ориентированного подхода при обучении и воспитании этой категории детей, в использовании коллективно-распределенных форм учебной деятельности, разноаспектном развитии детей с нарушениями слуха в процессе предметно-практической деятельности (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Е. Г. Речицкая, Т. В. Розанова и др.), в использовании возможностей компьютерных технологий (О. И. Кукушкина и др.), различных вариантов интегрированного обучения (Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Л. И. Тигранова, Н. Д. Шматко и др.), в применении элементов штайнеровской педагогики, педагогики М. Монтессори.

Развивающие возможности учебного сотрудничества исследовались в большей мере по отношению к глухим детям младшего школьного возраста (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова, Л. М. Быкова, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Е. Г. Речицкая и др.). Кроме того, изучались возможности использования сотруднических технологий на уроках русского языка и литературы у слабослышащих учащихся основной и средней школы (Е. Г. Речицкая, С. А. Зуробьян).

Большинство авторов рассматривает учебное сотрудничество как взаимодействие между участниками учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего процесса, как взаимоотношение обучающихся и обучаемых.

Глава 1

Гуманистическая направленность учебного сотрудничества как научная проблема

1.1. Психолого-педагогические основы обучения в сотрудничестве

Основная тенденция последнего десятилетия заключается в последовательной гуманизации целей и содержания специального образования детей, имеющих особые образовательные потребности, создании условий для целенаправленного и систематического развития учащегося как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности. При этом главное для учителя – не прямое воздействие на ученика, а организация взаимодействия с ним различных субъектов: конкретных людей, микрогрупп и коллективов – субъект-субъектное взаимодействие, диалогическое общение конкретных участников учебно-воспитательного, коррекционно-развивающего и учебно-познавательного процесса, межличностное взаимодействие «на равных».

В настоящее время в России система образования находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили и др.) и видных практиков отечественной школы (А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. В Концепции среднего образования РФ отмечается: «Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности».

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» [21, с. 16–17].

Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как «педагогику сотрудничества».

Одна из причин такого явления состоит в необходимости гуманизации образования в целом, в замене авторитарной парадигмы обучения на личностно ориентированную, при которой личностный компонент рассматривается самостоятельно и соотносится с личностно ориентированным подходом.

Личностно ориентированный подход, основанный на принципах гуманизации и демократизации, выделяется Г. К. Селевко и Н. К. Тихомировой (1998) как «ключевой» в педагогике сотрудничества.

Главная цель современной личностно ориентированной педагогики – это формирование личности, индивидуальности в ребенке.

Интерес к идеям индивидуализации образовательной деятельности развивался в контексте личностно ориентированного подхода, который выделился в 90-х гг. XX в. из личностно-деятельностного подхода в качестве самостоятельного.

Заметим, что сотрудничество, равнопартнерские отношения в деятельности, есть выражение личностно ориентированного подхода.

Вектор нашего эмпирического исследования проходит от деятельности к личности, поэтому в качестве психолого-педагогической основы организации образовательного процесса

в школе для детей с нарушениями слуха мы прежде всего рассматриваем личностно-деятельностный подход, который определяется нами как единство личностного и деятельностного компонентов, как реальное воплощение такого подхода к организации современного урока, при котором сотрудничество/научение (диалогическое общение) есть и форма, и средство, и цель обучения.

Личностно-деятельностный подход к обучению сформировался на основе работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и других отечественных ученых, в трудах которых личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Этот подход явился основой перехода от школы памяти, от усвоения знаний в готовом виде к школе мышления и активной творческой деятельности ученика и учителя, к совместной, коллективной деятельности самих учащихся, к учебному сотрудничеству.

Теоретические представления о развитии сотрудничества базируются преимущественно на когнитивистских идеях Л. С. Выготского.

Взгляды Л. С. Выготского и его единомышленников основаны на том, что знание по самой своей природе социально, оно является плодом коллективных усилий, направленных на понимание, изучение и решение конкретных проблем. Члены коллектива обмениваются между собой идеями и информацией, обнаруживают уязвимые места в позициях и аргументах друг друга, пополняют и углубляют свои знания, общаясь с теми, кто лучше владеет материалом.

Коллективные формы деятельности имеют особое значение в обучении детей с нарушениями слуха. Их можно рассматривать в качестве «обходного пути развития» ребенка. Как известно, Л. С. Выготский отмечал тесную связь коллективного сотрудничества (социального развития) и речи. Коллектив рассматривался им в качестве фактора речевого развития.

Речь выступает у ребенка прежде всего в коммуникативной функции, как средство общения и как форма сотрудничества, взаимодействия с другими детьми или взрослыми. Постепенно отмечается становление речи как важнейшего средства мышления.

Воспитывая коллективизм, социальное поведение, совместное сотрудничество, мы создаем адекватные и единственно верные условия для формирования речи ребенка, имеющего нарушение слуха; «...из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают высшие формы интеллектуальной деятельности». Л. С. Выготский выделяет эффективность и важность сотрудничества/научения, которое «...как и все ментальные процессы высокого порядка – зависит от языка. Одно из значимых достоинств сотрудничества/научения в том, что оно способствует развитию и использованию языковых навыков» [5].

Коллективные формы деятельности предшествуют индивидуальным формам поведения и являются источниками их возникновения.

Личностно-деятельностный подход, в связи с двойственной своей направленностью – с позиции педагога и с позиции ученика – предполагает изменение основной схемы взаимодействия «учитель – ученики» и новые формы организации обучения, которые давно утвердились в практике лучших сурдопедагогов, начиная с введения в учебный план специальной школы для глухих детей (1972) новой дисциплины – предметно-практическое обучение (ППО).

С. А. Зыков, реализуя принципы коммуникации в обучении языку глухих детей, вводит как обязательную составляющую в уроки ППО различные групповые формы (работа с «маленьким учителем», «парами», «бригадами», «конвейером»), т. е. приемы, которые в дальнейшем получили название «коллективное сотрудничество», при котором каждый ребенок обучается речи не сам по себе, а в организованной деятельности, доступной, понятной и интересной, а поэтому мотивированной, в коллективе сверстников, прежде всего «для других», а затем и «для себя».

Исследования сурдопедагогов (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Л. М. Быкова, А. П. Гозова, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Е. Г. Речицкая и др.) показали особую значимость предметно-практической деятельности для всестороннего развития, специального обучения и воспитания глухих детей.

Использование ППД в специальной (коррекционной) школе схожи с идеями штайнеровской (вальдорфской) школы (Р. Штайнер, Ф. Калгрэн, Э. Пелтонен), в которой большое место в почасовом планировании занимает активное практически-деятельностное обучение в форме различных проектов и занятий. Эта же тенденция – направленность на широкое использование различных видов наглядно-практической деятельности в условиях групповой работы – отмечается в специальных (коррекционных) образовательных школах для детей с комплексными нарушениями развития (Е. Г. Речицкая, И. Л. Соловьева, Т. К. Гущина и др.).

Т. С. Зыковой в исследованиях, посвященных вопросам активизации речевой коммуникации на уроках предметно-практического обучения, уделяется большое внимание проблеме повышения эффективности обучения глухих школьников в условиях коллективной работы. Эти вопросы рассматривались с точки зрения оптимизации учебного процесса, связанного с первым и важнейшим принципом научной организации труда – принципом оптимальности, понимаемым как условие необходимости и достаточности.

Е. Г. Речицкая (1990, 2000, 2009, 2017) в своих работах, опираясь на теорию формирования учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), рассматривает возможности использования учебного сотрудничества в целях формирования у детей с нарушениями слуха учебной деятельности как ведущей, представленной в ее структурных компонентах, мотивации, познавательных интересов. В этом случае, по мнению Е. Г. Речицкой, целесообразно использовать метод структурно-функционального моделирования.

Следуя логике этих научных подходов к организации учебного сотрудничества, рассмотрим обучение на основе сотрудничества также с точки зрения принципа гуманизации образовательного процесса. Такой принцип в целом обозначает создание здоровьесберегающей образовательной среды, устранение всех отрицательных явлений, создающих учащемуся дискомфортные условия в обучении.

С точки зрения гуманистических подходов к обучению для эффективного обучения и воспитания требуется активность самих обучающихся; ученик должен быть активным участником процесса обучения. Учитель, используя различного вида поддержки, должен направлять деятельность ученика в нужном направлении: предоставлять возможности для активной деятельности, осознавать оптимальный уровень трудностей заданий и знать реальный уровень способностей ребенка. Таким образом, взаимодействие в процессе обучения принимает форму сотрудничества.

Далее необходимо уточнить сущность основополагающего понятия. «Сотрудничать – действовать вместе, принимать участие в общем деле» (С. И. Ожегов) [31].

В психолого-педагогических исследованиях можно выделить несколько основных подходов к определению сущности сотрудничества:

1. Сотрудничество как вид взаимодействия (М. И. Дьяченко, 1991).

2. Сотрудничество как форма поведения в конфликтных ситуациях (Н. В. Гришина, К. Томас, 1998).

3. Сотрудничество как тип отношений (В. Я. Ляудис, 1980).

Как пишет М. И. Дьяченко, успех одного из партнеров способствует или препятствует реализации целей остальных.

Такая трактовка позволяет подчеркнуть взаимозависимость членов группы в процессе сотрудничества.

Н. В. Гришина, опираясь на работы К. Томаса, выделяет сотрудничество как способ регулирования конфликтов. Она пишет о таких формах поведения, характерных в конфликтных

ситуациях людей, как соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

Сотрудничество как учет интересов и желаний своих собственных и другого, поддержка и уступка, преодоление разногласий, успех всех участников спора, отмечается К. Томасом как самая эффективная и продуктивная форма поведения при управлении конфликтами.

В. Я. Ляудис уважительное сотрудничество относит к высшему типу отношений учителя с детьми.

Ш. А. Амонашвили исследовал сотрудничество и способность детей к нему. Он отмечал необходимость учета самооценности ребенка, его личности. Однако, на наш взгляд, интерес представляет включение сотрудничества в механизм продуктивно-творческой интеграции социально-личностного обучения, изучаемого Ш. А. Амонашвили. Он берет за основу определение сотрудничества как «гармонического взаимодействия» (П. К. Анохин). Совершив переход от когнитивной педагогики к социально-личностному обучению, Ш. А. Амонашвили, тем не менее, включает сотрудничество в основу обеих технологий.

С. В. Соловейчик считает, что «сотрудничество в воспитании – то же, что дух в личности».

Г. К. Селевко отмечает, что сотрудничество может быть рассмотрено как методика совместно-разделенной деятельности детей и педагогов.

Очевидно, что имеются разночтения в определении понятия «учебное сотрудничество», и это имеет свои объективные причины, связанные с ассимиляцией в понятийной системе общей педагогики понятий других наук: философии, лингвистики, психологии, общей педагогики, социологии, физиологии, дефектологии и т. д.

В этой связи Е. Г. Речицкая и С. А. Зуробьян считают (2005), что учебное сотрудничество, или обучение на основе сотрудничества, – это сурдопедагогический подход, при котором ученики с нарушениями слуха работают вместе в небольших группах, где каждый член группы может участвовать в выполнении четко обозначенной коллективной задачи. Другое название – обучение/научение в сотрудничестве, где обучение характеризует учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую деятельность сурдопедагога, а научение – групповую учебно-познавательную деятельность учащихся с нарушениями слуха. По сравнению с другими гуманистическими подходами, при обучении/научении в сотрудничестве выдвигаются как академические достижения обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и личностные и социально ориентированные. Последние особенно актуальны для детей с нарушением слуха, поскольку включают формирование и коммуникативных компетенций, важных для успешной социализации и интеграции в общество.

А. К. Маркова, Т. А. Матис и другие исследователи отмечают, что учащиеся по-разному относятся к совместной деятельности, и выделяют шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий – первый – уровень характеризуется отрицательным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. «Подростки не видят и не понимают преимуществ совместной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а сотрудничество будет только мешать» [1983, с. 69]. Только на шестом – высшем – уровне сформированного отношения к учебе школьники активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества. Но, как отмечает Е. Г. Речицкая, включение глухих детей в разные формы совместно-распределенной деятельности на уроках предметно-практического обучения способствует появлению у них позитивного отношения к коллективной деятельности уже в начальных классах в отличие от слабослышащих.

Межличностные отношения можно сделать более искренними и открытыми с помощью различных коммуникативных игр. Применение личностно-ролевого подхода способствует повышению эффективности учебного процесса. Важно, что у учащихся меняется отношение к учению, оно становится для них личностно и общественно значимым делом (Е. Г. Речицкая,

1987, 1990). Ролевые игры также дают возможность изучать и формировать эмоции и человеческие отношения.

Научение в сотрудничестве, по исследованиям Джонсон и Джонсон [D. Johnson & R. Johnson, 1994], может разрешить два важных кризиса: снижение академической неуспеваемости и распространяющихся среди учеников чувств отчуждения, изоляции, бессмысленности и социального беспокойства. Похожим целям могут служить психолого-педагогические возможности учебного сотрудничества как организованной системы коллективно-распределенного взаимодействия, способной противостоять «углубляющемуся информационному прессингу, вырабатывая условия избирательного отношения школьников к информации...» (Д. И. Фельдштейн, 1996).

Сами обучающиеся предпочитают кооперативные подходы: исследователи спрашивали учеников из трех различных культур (Германия, Канада и Иран), какие подходы к научению они более всего предпочитают, и те выбрали научение в сотрудничестве [Huber et al., 1992].

Гуманистические подходы к образованию делают акцент на социальном и личностном развитии участников образовательного процесса, на их аффективном росте, выступают за предоставление учащимся переживать опыт успеха, а не неудачи. Но при этом школы, центрированные на ребенке, не занимаются одним только эмоциональным и личностным развитием детей. Большинство гуманистических программ учитывают требования качественной образовательной подготовки. Очевидно, что когнитивные вопросы также могут быть частью гуманистического подхода хотя бы потому, что процесс самоактуализации, т. е. личностного становления, находится в сильной зависимости от знания трех R (reading, riting, rithmetic – чтение, письмо, арифметика) [Ги Лефрансуа, 2003].

Гуманистические подходы к образованию сильно разнятся, но им присущи общие акценты [С. В. Климин, 2000, Э. Пелтонен, 1999, Е. Г. Речицкая, 1999, Е. П. Яковлева, 2000]. Возможно, наиболее заметный из них – большее внимание к мышлению и чувствам, чем к приобретению знаний, получению информации. В этом отношении гуманистический подход иногда сильно отличается от более традиционных подходов.

Второй акцент гуманистических подходов – формирование и развитие у детей позитивных «Я-концепций» (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Штайнер), когда учитель «приглашает» учеников к взаимодействию, показывая им (любим из множества способов), что они достойные, способные и самостоятельные, демонстрируя свои высоко позитивные чувства к ученикам.

Третий акцент в гуманистических подходах делается на коммуникации, создании благоприятного психологического климата. Программа Т. Гордона [Gordon, 1974] «Тренинг эффективности учителей» (Teacher Effectiveness Training, TET) предлагает учителям конкретные советы по технике установления хороших отношений между учителями и учениками и основывается на идее, что учителей необходимо учить принципам и навыкам «эффективных человеческих отношений, откровенной межличностной коммуникации и конструктивному разрешению конфликтов». Исследования показывают, что учителя, которых специально обучают методам ТЕТ-коммуникации, лучше понимают учеников, проявляя эмпатию.

Последний, четвертый акцент, свойственный большинству гуманистических подходов, – признание и формирование личностных ценностей, при которых учеников побуждают познавать и выражать себя, стремиться ощутить самоидентичность и раскрыть свой потенциал.

Таким образом, гуманистические подходы стремятся к осмысленной коммуникации, исследованию ценностных ориентаций, развитию мышления, чувств и «Я-образа».

Как отмечают исследователи, кроме четырех общих гуманистических акцентов – чувства, саморазвитие, коммуникация и ценности – в гуманистическом образовании общими являются подходы, которые используют групповые процессы – учебное сотрудничество. Учащихся, занимающихся в небольших группах, можно побуждать высказывать свои мысли более

открыто, выражать и прояснять свои чувства, формулировать свое понимание личностных ценностей.

Важно, чтобы акцент был сделан именно на осмысленной коммуникации в ситуации урока и на групповых процессах в условиях совместной учебной деятельности, на сотрудничестве в аспекте этой проблемы.

Наиболее значимый вклад, который гуманистические направления могут внести в подготовку учителей, относится к сфере установок. Гуманистически ориентированные педагоги учитывают индивидуальные особенности учащихся: стили научения, проявляющиеся в особенностях биологических ритмов («жаворонки» или «совы»); в особенностях темперамента (холерики, сангвиники, меланхолики, флегматики); в сильных сторонах восприятия («визуальное» или «аудиальное»); в социальных предпочтениях (обучение в больших или малых группах); в устойчивости внимания (устойчивое или неустойчивое); в личностных особенностях (к примеру, зависимость или независимость); в типах учащихся (активисты, теоретики или прагматики); в левшестве/правшестве (Е. Г. Речицкая, 2000, С. С. Шахова, 2013 и др.).

Исследования показывают, что преуспеть в учебе могут ученики с любыми индивидуальными особенностями. Фактически в этом аспекте трудно различить сильных и слабых учеников. Но большинство учеников, как правило, успевают лучше, когда им разрешают использовать достоинства своих стилей познания. Они учатся лучше, когда их стиль наиболее близок стилю их учителя.

Гуманисты, подобные К. Роджерсу и А. Маслоу, в соответствии со своими взглядами, приводят веские доводы в пользу обучения, центрированного на ученике. Обучение, центрированное на ученике, отстаивает философию обучения, в которой ученикам отводят намного более важную роль в решениях, связанных с учебной деятельностью и учебным планом, чем это делалось традиционно. В соответствии с подобным подходом к обучению, учителя должны быть людьми, облегчающими научение, а не дидактическими наставниками, и для успеха в этом деле их самих надо обучать тому, как быть чутким (сенситивным), заботливым, искренним и эмпатичным (способным догадаться, что чувствуют другие).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.