**Дифференцированное обучение на основе смысловых приоритетов обучающихся.**

Учитель, желающий видеть и развивать в каждом ученике уникальную личность, становится перед сложной педагогической задачей - как одновременно обучать всех по разному? В связи с этим возникает проблема - как организовать образование учеников в соответствии с их собственными способностями, но разным траекториям? Наиболее успешно решает эту проблему педагог, который знает и владеет набором разных форм и технологий образования, то есть опирается на концепцию, допускающую многообразие образовательных траекторий учеников. От такого учителя требуется непрерывное переориентирование своих действий и позиций.

В последнее время изучению дифференцированного подхода, как одного из средств оптимизации учебного процесса, уделяется особое внимание. Буквально в последние десятилетия существенное развитие получила такая отрасль психологии, как дифференциальная психология, изучающая индивидуальные различия между людьми и влияние этих различий на процессы взаимодействия людей в ходе различных видов деятельности.

Проблемой дифференциации (дифференциация в переводе с латинского означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.) индивидов внутри общества, их разделения на отдельные подгруппы занимаются несколько сот лет. Еще в VI в. до н. э. Гиппократ выделил четыре вида темперамента, которые, по его мнению, соответствовали четырем элементам, из которых состоит человеческое тело и которые определяют течение физических и душевных болезней. Названия этих видов темпераментов остались неизменными до настоящего времени: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик.

Однако это далеко не единственный способ дифференциации людей на подгруппы в образовательных целях. Например, в основу типологии личности могут быть положены особенности психофизиологических реакций человека, то есть типология может быть основана на сочетании таких реакций, как сила и скорость обработки информации. У. Шелдон взял в основу своей типологии корреляцию между конституцией тела и темпераментом. Э. Кречмер строит свою типологию на основе выделения акцентуированных и неакцентуированных личностей. В.П. Казначеев предпочитает опираться на вид реагирования личности на раздражители в экстремальных ситуациях и т.д. Существует огромное множество различных классификаций личности. В рамках данной работы представляется невозможным и нецелесообразным рассматривать все исследования по проблемам классификации личностей, поэтому мы сфокусируем наше внимание лишь на тех, которые непосредственно относятся к теме нашей работы.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход) – это:

1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;

2)комплекс методических, психологических, организационно-управленческих мероприятий.

Дифференцированное обучение – это:

1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;

2)часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные особенности (различия) учащихся. Одновременно с этим в современной образовательной практике используется классификация видов и форм дифференциации. Принято выделять два основных вида дифференцированного обучения.

1. Внешняя дифференциация. Она предполагает создание особых типов школ и классов, ориентированных на учащихся, имеющих специальные способности. Это школы-гимназии, лицеи, коррекционные школы разных типов. Внешняя дифференциация проявляется и в создании особых классов (ККО, КРО, профильных).

2. Внутренняя дифференциация. Она предполагает организацию работы внутри класса по группам. Учащихся объединяются в группы в соответствии с одними и теми же более или менее устойчивыми особенностями [32,401].

Необходимость внешней дифференциации до сих пор остается дискуссионным вопросом, тогда как внутреннююдифференциацию считают важнейшим средством реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения.

Дифференциация может осуществляться на основе учета способностей – неспособностей учащихся, а также на основе учета их интересов.

Критерием отбора учащихся на тот или иной уровень могут служить результаты тестирования основного материала, задания и требования базового уровня владения предметом на каждой ступени обучения, а также желания учащихся и рекомендации психолога.

В данной работе представлена дифференциация обучающихся на основе их нейродинамического профиля и, соответственно, их смысловых приоритетов.

С точки зрения нейролингвистического программирования (далее НЛП) у человека существует несколько репрезентативных систем (репсистем). С позиций указанного подхода люди различаются, в первую очередь, своими репсистемами. Репсистема - это совокупность элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. По характеру доминирующей модальности представления информации репсистемы делятся на:

1) визуальную (доминирует зрение);

2) аудиальную (доминирует слух);

 3) кинестетическую (доминируют ощущения);

4) полимодальную (преобладают обобщенные представления, мыслительные процессы).

Процесс общения начинается с восприятия информации. Именно благодаря восприятию человек устанавливает контакт с миром и людьми.

Учебный процесс с позиций психологии смыслообразования отличается особенной спецификой. В различных областях знаний смысл представлен по-разному: в психологии он дан в его живом возникновении и динамике; в теории культуры - как «дух в плену знаков»; в аксиологии - как ценность; в феноменологии - как интенция, «ячейка» сознания. Различные грани проявления смысла присутствуют в учебном процессе, на котором каждая из отраслей наук может испытывать свои подходы к изучению смысла. В учебной деятельности смысл представляется как задача и целеполагание; в протекании учебного процесса - как переживания его участников: преподавателя и обучающихся. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает именно в качестве смысловой реальности.

Смыслообразование - это процесс творческого освоения субъектами образования созданных человеком в процессе общественного развития способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности [3]. Смысл, по педагогическому определению, представляет собой наивысшую ступень учения, на которой  студент гуманитарного направления проявляет себя субъектом собственного образовательного процесса и способен генерировать новое знание. Обладая смыслом,  студенты, обучающиеся по гуманитарному направлению подготовки «Туризм», «Культурология» и др. оказываются способным создавать новые сообщения (информацию, тексты), проявлять себя субъектом мышления (собственного образования). А.Л. Данилюк аргументировано показывает, что в условиях перехода студентов от одной знаковой системы к другой происходит самопорождение знаний, и по своему объективному значению, пересечение знаковых систем имеет интегративный характер [6]. Интеграция знания осуществляется не в пространстве учебного материала, а в пространстве сознания  студентов гуманитарных направлений. По мнению А.Ю. Агафонова, смысл неделим, целостен и присущ одновременно всем контурам (соматическому, познавательному, рефлексивному) психики человека. С точки зрения исследователя, «понимание носит многоуровневый характер, и мышление-это только один из уровней. Непонятное воспринимается как шум, не содержащий информации. Смысл есть обнаружение значения. Результатом обнаружения смысла является понимание» [2,с.259].

          Психологическим основанием для выделения уровней интеграции зна­ний является мышление, которое, по И.П. Павлову, представляет собой не­что иное, как образование нервных связей, или то, что в психологии принято называть ассоциациями. Эти связи неоднородны, но по мере обучения их чис­ло увеличивается. Каждая маленькая ассоциация, отмечает ученый, уже представляет момент рождения мышления. В дальнейшем эти ассоциации растут и мышление приобретает все более глубокий характер: "Нужно счи­тать, что образование временных связей, то есть «ассоциаций», как они всегда назывались, это и есть понимание, это и есть знание, это и есть приобретение новых знаний" [7, с. 479-480]. Когда образуются ассоциации, это и есть не­сомненное знание дела и определенных  отношений внешнего мира. Если студенты   умеют устанавливать причинно-следственные за­висимости, умеют приме­нять знания основ наук в  практических ситуациях, то у них сформиро­ваны ассоциации между различными фрагментами знаний, в этом случае можно говорить, что произошла интеграция знаний.

Идеи И.П. Павлова получили дальнейшее развитие в  работах Н.А. Менчинской,  Ю.А. Самарина и других. Исследуя психологическую природу ассоциаций, Д.А. Богоявленский и Н.А. Менчинская  доказали следующие теоретические аспекты [5]:

                   возможность опереться на предшествующий опыт, использовать приобретённые ранее знания превращает студента в активного деятеля, способствует лучшему усвоению материала;

                   если новое соотносится с прошлым опытом студентов, в особенности, если этот опыт неоднократно подкрепляется условиями жизни обучения, то у студентов возникает несостоятельная потребность к усвоению новых знаний;

                   прошлый опыт будет играть стимулирующую роль только в случае осознания студентами его недостаточности, в случае необходимости разрешения возникшего затруднения;

                   основными закономерностями, которые помогают раскрыть сущность перехода от низших этапов усвоения к высшим, являются закономерности анализа и синтеза.

Ассоциации составляют психологическую основу системности и динамичности умственной деятельности в профессиональном образовании студентов гуманитарных направлений  подготовки «Культурология», «Туризм» и др*.* Особый  интерес представляют уровни межпредметных и внутри предметных ассоциаций. Межпредметные ассоциации являются высшей ступенью умственной деятельности. Они объединяют разные системы знаний, обобщают их, дают возможность познать явление или процесс в его многообразии. На уровне этих ассоциаций возникают общие понятия. Формирование межсистемных ассоциаций позволяет использовать знания из разных областей, устанавливать взаимосвязи на стыке знаний. Психологической базой внутрипредметных связей являются внутри­системные ассоциации, под которыми в психологии понимаются «такие ассоциативные ряды и цепи, которые дают возможность объединить в единую систему по тому или иному существенному признаку основное содержание соответствующей научной дисциплины или учебного пред­мета»[8, с.14].С помощью внутрисистемных ассоциа­ций обеспечивается динамичность знаний, умений и навыков, а также эффективность учебного процесса в целом.

Одну из групп составляют смыслы, в своей основе, личностные, но задаваемые извне интегративными связями на уровне объективных значений и воспринимаемые  студентами как норма вследствие порой непростых методических манипуляций преподавателя. Педагог стремится к тому, чтобы изучаемый факт раскрылся перед учащимися тем, как правило единственным смыслом, который предписан образовательным стандартом, учебной программой, дидактической теорией, мнением авторитетов. Интеграция разнохарактерного, взаимно удаленного содержания создает огромные возможности смыслообразования студентов гуманитарных направлений: содержание одной и той же предметной области может повернуться к учащимся смысловой стороной через восприятие аналогичного содержания другой предметной области, и, следовательно, смыслообразующий эффект интеграции очевиден. Более того, в условиях соприкосновения двух неодинаковых смысловых субстанций, и тем более их взаимопроникновения и взаимослияния, может возникнуть явление смыслового резонанса, порождая смысл более высокого порядка. Интегрирующим фактором в обучении студентов  гуманитарных направлений может выступить материал из отдельного предмета, от конкретного содержания которого расходятся интегративные связи к содержанию других предметов[1]. Постигаемый учащимися смысл основного, внеконтекстного предметного материала, таким образом, расширяется благодаря интегративной организации контекста и одновременно сам распространяет свое влияние на контекст, удерживая его в одном полисмысловом пространстве. На наш взгляд, интеграция смыслообразования - один из механизмов, обеспечивающих внутреннюю связь учебного процесса с миром. Истинная интеграция осуществляется не в поверхностных слоях обучения, не в учебном материале, хотя нельзя недооценивать и эту сторону, а в сознании, в глубинах психики обучащихся.

Из сказанного не должно создаваться впечатление об обязательно одновременном предъявлении учащимся событий и фактов с перспективой их смыслового перевоплощения и смыслового синтеза. Они могут предъявляться стихийно, неупорядоченно и спонтанно. Важно, чтобы это были вообще не единичные факты, а такая их плотная множественность, в которой бы значащие смыслы рождались, обогащая смысловой континуум сознания обучащихся.

Особой разновидностью интеграции содержания учебного процесса, ориентированной на развитие смысловой сферы студентов гуманитарных направлений, их смыслообразующую и смыслосозидающую деятельность, является синтез в одном факте смыслов, идущих из разных точек смысловых пространств сознания. В предыдущем случае различные факты интегрируются в значащий, предельный смысл, целостную смысловую единицу. Содержание учебного материала, даже в том виде, как оно представлено в действующих стандартах и программах, слабо ориентированных в смысловом отношении, обладает тем не менее значительным интегративно-смысловым потенциалом исследуемого нами свойства. Е.Г. Белякова выделяет следующие этапы смыслообразования [3]:

***Начальный этап***  смыслообразования  заключается в актуализации личностных смыслов обучающихся. На этапе целеполагания процедуры смыслоактуализации позволяют выявить ранее сложившееся у  студентов отношение к предмету освоения на конкретном предмете, в изучаемой теме или разделе курса. Специфика данного этапа состоит в необходимости выявления  опорного знания, представленного не только как определенная осведомленность в предмете освоения, но и в эмоционально-ценностной, смысловой и отрефлексированной форме (невербализуемые смыслы, личностные конструкты, переживания, убеждения, личностные ценности).

***Второй этап***  смыслообразования  реализуется на этапе освоения нового знания, когда происходит освоение культурных значений как объективного содержания культурного опыта и одновременное усложнение внутреннего семантического пространства личности обучающихся. Значения выступают средством расширения, достижения многомерности смысловой системы личности, освоения обучающимся новых способов категоризации опыта. Задачи данного этапа включают создание условий для освоения и интеграции двух взаимосвязанных смысловых проекций знания - его когнитивной и аксиологической составляющих. Смыслоообразование реализуется преимущественно на основе когнитивных механизмов, которые обеспечивают освоение операциональных смыслов. Одновременно необходимо достигнуть понимания того, зачем необходимо данное знание, в контексте каких задач (учебно-познавательных, предметно-практических, жизненных, профессиональных) оно является значимым. Смыслоактуализация организуется через вопросы на смысловую ориентировку в теме, интерпретацию специально подобранных примеров, свидетельствующих о ценности знания.

***Третий этап***  смыслообразования  -  это прояснение аксиологических смыслов освоенного знания и их принятие  студентами в качестве личностных ценностей. На данном этапе необходимо перевести процесс смыслостроительства в новую форму - диалога смысловых позиций участников педагогического взаимодействия. Здесь происходит очерчивание границ личностной ценностной позиции, которая выявляется, наполняется новым содержанием благодаря взаимодействию со смыслами участников диалога, приобретает определенность и аргументированность. Предметом диалога выступает смысловая проблема, требующая обоснования ценностных приоритетов при выборе ее решения, разные грани которой высвечиваются в процессе коллективного обсуждения.

***Четвертый этап***  смыслообразования  - это достижение ценностно-смыслового самоопределения, то есть осознания обучающимся себя в роли социокультурного субъекта в культурном пространстве, определение способов самореализации в соответствии с достигнутым пониманием ценностей и смыслов, смысложизненное проектирование, определение путей реализации освоенных культурных смыслов. На этапе ценностно-смыслового самоопределения  смыслообразование  должно обеспечить внутриличностную интеграцию на основе принятой обучающимся системы ценностей. Этот процесс происходит в форме самоосмысления (через призму новых ценностей и смыслов) и рефлексии собственных стратегий взаимодействия с миром, осознания целей и способов их достижения.

Средством смыслоактуализации является культурный текст, который выступает в качестве особого участника диалога, при условии актуализации его смыслов. При этом, поскольку в современном гуманитарном познании в качестве текста рассматривается любая семиотически организованная последовательность знаков (обряды, традиции и т.д.), в содержании образования должны быть представлены тексты различного характера.

Таким образом, описанные процессы смыслообразования через раскрытие смыслов интегрированных знаний, не разделенных традиционной методикой на самостоятельные предметы, на различные научные области, позволяют увидеть реальные проявления механизмов смысловой регуляции через замыкание смысловых отношений и смысловой рационализации, поскольку интегрированное знание порождает качественно новую, ранее незнакомую студенту смысловую реальность. Интегрированное содержание учебного процесса дает возможность раскрыть личностный смысл в более вариантных проявлениях, на более высоком уровне смысловой насыщенности.

Литература:

1.аАбакумова И.В.Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Изд-во Рост. ун-та, 2003.

2.аАгафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. − СПб., 2003.-296с.

3.аБелякова Е.Г.Способы активизации смыслообразования в процессе обученияа/аЕ.Г.Беляковаа//аВестникааТюменскогоаагосударственногоаунивер-ситета. 2009. № 5.

4.аБирюков Б.В. Теория смысла в работах Готлоба Фреге // Применение логики в науке и технике. М., 1960.

5.аБогоявленский Д.Н., Менчинская  H.A. Психология учения.Т.11.-М., 1960.

6.аДанилюк А.Я.Теория интеграции образования Ростов н / Д:РГПУ.,2000.

7.аПавлов И. П. Полное собрание трудов. Т. III.- М.; Л., 1951.

8.аСамарин Ю.А. Очерки психологии ума. М., 1962.