

**А. С. Шилибекова,  
К. С. Бактыбаева**  
(г. Тараз, Казахстан)

## **ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ТАЛАНТЛИВЫХ И ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

*В статье анализируются стратегии обучения талантливых и одаренных детей на основе стилового подхода. Понимание сложностей и специфики в формировании успешной среды обучения обуславливает необходимость продумывания, обсуждения, тщательного планирования учителем стратегий расширения и обогащения учебного процесса*

Выявление и развитие одаренных и талантливых детей, создание специальных условий для реализации их потенциала является одной из приоритетных задач образовательной политики Республики Казахстан. Идентификация одаренности, механизмы ее стимулирования, природа становления, методы выявления и пути развития – основные ориентиры действующих современных образовательных стратегий государственного уровня (реализуемых Республиканским научно-практическим центром «Дарын», АО «Назарбаев интеллектуальные школы», Президентской стипендией «Болашак» и др.). Сущность реализации данных стратегических ориентиров сводится к проблеме создания необходимых условий для эффективного развития личности одаренного ребенка, которые все настойчивее выдвигаются на первый план социально-экономическим укладом и педагогической практикой. Несомненно, поиск и реализация искомых условий обеспечиваются на каждом уровне системы управления (от совершенствования механизмов государственного управления в образовательной сфере до личностной включенности каждого учителя в классе) и требуют внесения изменений в образовательный процесс школ.

Успешность изменений во многом зависит от построения правильной системы управления, актуального мониторинга и материально-технической обеспеченности. Вместе с тем главным фактором эффективности любых изменений был и остается учитель. Наиболее глубокая аргументация данного тезиса принадлежит исследованию М. Барбер и М. Муршед [1]. Реализация этой идеи – прямой ориентир на совершенствование процесса обуче-

ния талантливых и одаренных детей путем адекватной подготовки учителей.

Изучение фундаментальных положений об исследуемой категории детей позволяет выделить исследование Б. Блума и его коллег, определяющих академическую одаренность как особую склонность к занятиям в определенной области научного знания. В характеристиках выдающихся личностей они выделяют ярко выраженное стремление отдавать много сил и времени для достижения высокого уровня мастерства, целеустремленность, быструю обучаемость новым методам и способам деятельности в своей области [2]. Следовательно, обучение талантливых и одаренных детей является процессом воспитания саморегулируемого поведения, которое проявляется, по Б. Блуму, во включенности учащихся в собственное обучение.

Стратегии вмешательства с целью дифференциации обучения для одаренных детей предполагают выход на более высокий уровень мышления учащихся. Такие дети нуждаются в систематическом стимулировании и усложнении задач преподавания и обучения. Теоретическим основанием данной деятельности может выступить теория Л. С. Выготского «Зона ближайшего развития», констатирующая оптимальное расстояние между уровнями актуального и возможного развития ребенка. «Глубокое различие между остальными и одаренными детьми сводится, как оказывается, не столько к различию натуральных процессов, сколько к различному умению применять их, пользоваться определенными культурными приемами» [3, с. 432]. Это утверждение послужило основанием для предположения, что дифференцированный

подход к названным различиям в умениях детей, их целенаправленное развитие способствуют созданию благоприятной среды обучения талантливых и одаренных детей. Следование вышеназванным теоретическим аспектам позволило в процессе формирования учебных задач сформулировать проблему о влиянии учета различий, предпочтений и комбинаций в стилях обучения на результативность учебных достижений детей.

После определения основных теоретических ориентиров и ключевых идей, касающихся непосредственно объекта нашего исследования, – особенностей одаренности и талантливости учащихся, следующим важным для нас шагом является установление предметной стороны, а именно – стилей обучения одаренных и талантливых детей.

Стилям обучения посвящены многочисленные зарубежные исследования, тогда как в казахстанской педагогической практике проблема индивидуального определения и применения возможных различий в стилях обучения остается как не рассмотренной, так и не учтенной. Данный пробел служит сдерживающим фактором в формировании успешности обучения детей, особенно талантливых и одаренных, поскольку может послужить неким психологическим барьером в обучении, выражающимся как неадекватная пассивность в развитии присущего ребенку таланта и одаренности.

Впервые категория «стиля» была введена в терминологический аппарат психологической науки в 1927 г. А. Адлером, который определил его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психических, социальных) [4].

Ю. А. Самарин полагал, что стиль есть производное трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, технических приемов деятельности. Все три названных компонента в настоящем исследовании связываются с процессом саморегуляции детей [4].

На наш взгляд, одной из ведущих черт талантливых и одаренных детей является высокий уровень саморегулируемого поведения. Поэтому целостное рассмотрение индивидуального стиля обучения талантливых и одаренных детей осуществляется сквозь призму взаимодействия учебных требований и их саморегулируемой личностной позиции.

В исследовании мы будем придерживаться следующего определения: *стиль обучения – это относительно устойчивые особенности познавательных процессов учащихся, выражаемые в используемых стратегиях учебной деятельности*. Среди них могут быть: индивидуальная стратегия решения задач; особенности взаимоотношения личности с окружением (в частности, при групповых методах работы), присущий ей способ саморегуляции; свойства ее Я-концепции.

В современных условиях построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся специализированных школ для талантливых и одаренных, систематического усложнения учебного материала, повышения требований к результатам обучения и др. категория стиля обучения не искусственное новообразование научно-теоретического характера, а необходимое следствие поиска учебной деятельности, наиболее соответствующей способностям, индивидуальным особенностям познавательных процессов, типу нервной системы, личностным качествам. В практике работы школ учет индивидуального стиля обучения должен выстроиться в систему способов и тактик, обеспечивающих выход учащихся за пределы нормативной учебной деятельности и обогащающих ее оригинальными, нестандартными решениями, находками, открытиями. При этом особое внимание в практике нашего исследования будет уделяться формированию и реализации сверхзадач.

Поиск решения выдвинутого вопроса о влиянии *учета предпочтений в стилях обучения на улучшение практики работы с талантливыми и одаренными детьми в классе* мы видим в реализации следующих задач:

- диагностирование учителей на предмет готовности к работе с талантливыми и одаренными детьми в части включения дифференцированного подхода в стилях обучения;
- входное и выходное диагностирование учеников;
- методическое наполнение поурочных планов (на примере предмета «Информатика»);
- наблюдение, сопровождение, анализ и оценка уроков;
- подведение итогов, обсуждение полученных результатов исследования.

Таким образом, в течение исследовательского периода нам необходимо было разрабо-

тать и реализовать взаимосвязанную систему действий и стратегий, направленную на решение дидактических задач с учетом различий в стилях обучения для талантливых и одаренных детей. Изменения в практике реализовывались на базе Специализированной школы для одаренных детей с обучением на трех языках Жамбылской области на уроках информатики.

Диагностирование учителей на предмет готовности к работе с талантливыми и одаренными детьми проводилось нами в целях установления общей педагогической готовности к изменениям. В данном направлении работ приняли участие учителя-предметники школы, ведущие дисциплины в экспериментальном 9 «А» классе. В целом анализ результатов анкетирования и бесед с учителями подтвердил общеизвестное положение о том, что одаренные дети нуждаются в специальном обучении, специальных программах и тактиках работы, попытку реализации которых учителя, к сожалению, видят в углублении программного материала, а не в изменении собственной методики работы.

Входное и выходное диагностирование учеников заключалось в актуализации их внутреннего осознания учебной деятельности и рефлексии.

Первый блок формирующего исследования, направленный на развитие мотивационной сферы, включал диагностические задания и упражнения, позволяющие учащимся осознать предпочитаемый ими стиль обучения, почувствовать всю прелесть, неповторимость и уникальность построения собственного стиливого пути обучения, «привить вкус» к нему. Для достижения этой цели необходимо было заинтересовать учащихся, создать такую атмосферу, которая максимально позволяет раскрыться каждой личности, осмыслить свою учебную деятельность, выявить ее сильные и слабые стороны, оценить степень результативности и внутренней активности при выполнении различных видов заданий, а также осознать свои предпочтения. Определяющим условием при организации экспериментальных занятий была личностная включенность каждого участника, что позволяет выйти за рамки обычного накопления знаний, привития умений и навыков, перевести этот процесс в личностную сферу, когда развиваются способности к поиску, открытости, восприимчивости нового, необычного.

Анализ существующих методик диагностирования стилей обучения демонстрирует разнообразие подобного инструментария. В нашем исследовании наибольший интерес вызвал вопросник самооценки стилей обучения по ВСК (В – визуальный, С – слуховой, К – кинестетический) [5].

Перед началом диагностики была проведена беседа, выслушаны мнения учащихся об их предпочтениях в обучении и желании оценить себя с различных позиций. Это обсуждение спровоцировало бурный всплеск различных мнений и эмоций, касающихся учебного процесса в школе. По результатам опроса, более 50% учащихся определили для себя смешанные стили обучения, однако, рассуждая и дополнив в процессе беседы собственные взгляды, отдали предпочтение все-таки одному из названных стилей: ученик-визуал – 12 учащихся (49%), аудиал – 7 учащихся (29%), кинестетик – 5 учащихся (21%).

Конечно, мы понимали, что для достижения оптимальных результатов необходимо соединять в обучении элементы, активизирующие все стили обучения. Лучшим подходом считается использование разных стилей на разных этапах обучения. Кроме этого нашей целью было ориентировать учащихся на внутреннее осознание собственного процесса обучения с целью повышения результативности – рефлексивная техника обучения. Поэтому мы провели рефлексивную дискуссию – ответ на вопрос: как выявление стиля может помочь вам определить обучение и развитие, которые лучше всего соответствуют вашим предпочтениям?

В результате дискуссии с учащимися были сформулированы три важных вывода:

– обычно у людей есть основной предпочтительный стиль обучения, но он может быть частью комбинаций всех трех стилей. У некоторых людей есть одно очень сильное предпочтение; у других людей – предпочтение комбинации двух или, по меньшей мере, трех стилей;

– когда вы знаете свой предпочтительный стиль обучения, вы понимаете способ обучения, который больше подходит вам. Это позволяет вам выбирать способы обучения, которые лучше работают для вас;

– нет правильного или неправильного стиля обучения. Дело в том, что есть способы обучения, которые являются правильными

для вашего собственного предпочтительного стиля обучения.

В ходе исследования подтвердилась целесообразность использования различного рода рефлексивных, игровых технологий и групповых творческих дел. Подобные задания ценны тем, что помогают каждому научиться аргументированно отстаивать свою точку зрения, давать критический анализ высказываниям других. Интересно отмечать, как в подобных беседах зачастую изменяется мнение ученика по той или иной проблеме или, напротив, человек все более утверждает в своей позиции. Здесь важно также помочь научиться отказываться от неверного отношения к себе как ученику.

Содержательную основу реализованных тактик и стратегий составили результаты исследований Я. Уорвика, М. Дикинсона [6]. Исходя из рекомендаций авторов, был составлен ряд задач с расширенной функцией в аспекте выбора учебного стиля:

- наличие общего ядра знаний или навыков. В нашем случае программирование на языке Turbo Pascal являлось общим ядром знаний, а разработанные нами расширенные задачи были связаны с примерами автоматизации различных жизненных ситуаций, поиск которых ученики осуществляли самостоятельно. Например, расчет количества квартир в жилом доме, активного времени в сутках и др.;

- поощрения подлинного исследования темы. Например, для сверхзадач нами было предложено изучение изменений в элементах массива, происходящих при выполнении арифметических операций, что выходит за грани программного материала, вызывает у учащихся осознанное восприятие смысла задачи и логики решения;

- выработка «настоящей» компетенции. Данная рекомендация использовалась нами при актуализации стилей обучения, когда мы предоставили выбор стиля выполнения задач. Так, в задании «История неодушевленного предмета» в качестве предмета выступили типы массивов, учащимся на выбор было предложено сочинить и написать историю, сыграв роль писателей, выразить ее визуально через рисунки – в роли художников или составить скетч, став актерами. Обязательным условием являлось использование терминологии и правил выполнения арифметических операций над массивами. Эти роли

поддерживают развитие компетенции у учеников, для изучения контекста с точки зрения определенной перспективы и для выработки реакций, которые позволяют им развивать свое мышление в качестве потенциального или начинающего эксперта. Для многих из нас это более широкая цель обучения одаренных детей;

- учет особенностей учащихся на начальной и конечной стадии выполнения задания. Используя данную рекомендацию в организации работы в группах, нами был реализован метод составления «веера» решений, когда каждый из участников дополнял веер своими идеями;

- исследование задач с элементами неопределенного решения. На наших уроках, к примеру, предлагалось обозначить массивы из жизни и определить их структуру: одномерность и двумерность. Согласно правилу, в такого рода задачах должен отсутствовать набор вариантов ответов, по крайней мере, на часть задачи, в связи с чем учащиеся могут подойти к решению задачи разными методами в зависимости от их текущего уровня знаний и способностей;

- равный доступ к расширенным задачам, вне зависимости от способностей. Составление программы из нарезанных кусков, поиск ошибок в готовых программах и получение результата. Вопросы, связанные с заданием, могут побудить дальнейшие исследования задания для тех, кто имеет навыки в подобного рода процессе. Ставить вопросы по задаче является важным элементом в развитии у учащихся пространственного понимания (ширины и глубины) для решения данной задачи;

- принимать участие в учебных процессах, основанных на более высоком уровне мышления в классе с устоявшейся атмосферой поддержки. Исходя из наших наблюдений мы видим, что расширенные задачи могут быть причиной появления такого класса, в котором риск использования нестандартного подхода к решению задачи учениками не рассматривается как что-то выходящее за рамки дозволенного;

- развитие навыков критического мышления и использование более творческих подходов для решения задач. Так, например, в рамках серии уроков по информатике были даны такие задания, как поиск из предложенных ресурсов задач для программирования, по-

строение денотатных графов, определение и обоснование ключевого понятия темы и др.;

– использовать саморегуляцию с помощью элементов выбора и технику мотивирования. Данные рекомендации тесно связаны с выбором стратегии выполнения задач исходя из предпочитаемого стиля обучения. Так, учащимся было предложено на выбор: аудиалам – на основе ключевых понятий, прослушивания комментариев учителя, обзора ресурсного материала сформулировать задачу для программирования; визуалам – по заданной задаче разработать алгоритм (блок-схему) ее решения; кинестетикам – внедрить программу и отладить ее выполнение.

В результате реализации этого задания подтвердилось утверждение Я. Уорвика и М. Дикинсона о том, что элемент выбора и в работе, и уже в готовом продукте позволяет обучающимся работать в соответствии с их способностями и интересами. Учителя, как правило, заинтересованы в выяснении, как ученики добрались до выбранной ими конечной точки и почему они сделали этот выбор. Все это делает расширенные задачи более интересными как для ученика, так и для учителя, позволяя продемонстрировать, чего они способны достичь. Очень важным в планировании уроков являлось создание ситуации успеха для каждого ученика. С учетом того, что результатом выполнения заданий могли быть различные продукты учебной деятельности (в соответствии со стилем), критерием при анализе достижений выступал проявляемый потенциал и уровень саморегуляции.

В результате предварительных диагностических срезов мы пришли к выводу, что исследование и применение различий в стилях обучения – это не дополнительная или выборочно реализуемая постановка цели учебной деятельности, это путь достижения максимального результата обучения, требующий использования соответствующих стратегий. Эффективность использованных стратегий зависит от ряда таких специально организованных условий, как:

– психологическая диагностика стилей обучения;

– формирование восприимчивости к новому, творческой активности и мотивационно-ценностного отношения к обучению;

– развитие рефлексивно-оценочных способностей и навыков учащихся;

– включение их в поисково-исследовательскую деятельность;

– создание ситуаций, требующих многовариантного решения, моделирующих возможные нестандартные ситуации учебной деятельности и общения, а также стимулирующих выбор и реализацию различных стилей обучения;

– изучение и оценка динамики учебных результатов и развития стилевого подхода к организации классной деятельности.

Таким образом, изучение зарубежных и отечественных источников по проблеме обучения одаренных и талантливых детей, различий в стилях обучения, а также практического опыта работы с одаренными детьми позволило нам сформулировать ряд ключевых идей:

1) принятие одаренности как многофакторного образования, включающего интеллект, творчество, саморегуляцию, критическое мышление, самооценку и др.;

2) дифференциация обучения одаренных в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами посредством комплексной психодиагностики, в том числе на основании выводов о понимании учащимися предпочтений в стилях обучения;

3) реализация стратегий оказания каждому ученику индивидуализированной педагогической помощи при многообразии стилей обучения с целью развития его интеллектуальных возможностей;

4) пересмотр основных компонентов школьного урока: его назначение, содержание, критерии эффективности форм и методов обучения, оценивания, рефлексии, функции учителя;

5) обогащение педагогического арсенала учителя, ориентированного на учет различий в стилях обучения, и, как следствие, разработка специальных усложненных программ, дополняющих традиционный учебный план, форм, методов и средств в организации учебного процесса для одаренных и талантливых детей.

Технологии развития стилевого подхода к учебной деятельности позволяют потенциально одаренным и талантливым учащимся самим строить свою учебную деятельность, активизировать саморегуляцию, решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателем, создавать потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта

деятельности из учебной ситуации в реальную, обеспечить творческую учебную среду.

Следовательно, можно констатировать формулирование целей стандартов среднего образования как обретение заданного минимума знаний учащимися на каждом этапе обучения. Для дифференцированного обучения талантливых и одаренных детей актуаль-

на формулировка: максимальное развитие познавательных способностей, определение индивидуальной траектории обучения, отвечающей потребностям учащихся, формирование творческой индивидуальности. Восприятие и реализация заданной цели послужит побуждающим фактором реализаций новых образовательных стратегий.

### Л и т е р а т у р а

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах : пер. с англ. // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 7–60.
2. Bloom B., Sosniak L. Talent and Development vs Schooling // Educational Leadership. – 1985. – №2. – Р. 86–94.
3. Выготский Л. С. Собр.соч. : В 6-ти томах. / гл. ред. А. В. Запорожец. – Т.4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
5. VAK Test : VAK Learning Styles Self-Assessment Questionnaire : [анкета для самооценки стилей обучения] / V. Chislett, A. Chapman, 2005 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak\\_learning\\_styles\\_questionnaire.pdf](http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf) (дата обращения: 07.02.2013)
6. Использование расширенных задач для обучения талантливых и одаренных учеников : [пер. с англ.] / Я. Уорвик и М. Дикинсон ; Лондонская организация одаренных и талантливых (London Gifted and Talented) // Центр педагогического мастерства : [портал]. – URL: [http://www.cpm.kz/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=773:3-33&id=154:den-3&lang=ru](http://www.cpm.kz/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=773:3-33&id=154:den-3&lang=ru) (дата обращения: 02.02.2013)
7. Тутолмин А. В. Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога: методика и анализ эксперимента. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2006. – 256 с.

