

Васильева Лидия Львовна,

руководитель, Тренинговый центр

«Международная школа Васильевой Л.Л. Управление информацией. Скорочтение»

г. Екатеринбург, Россия

О ПРОБЛЕМАТИКЕ ТРАНСФОРМАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность выбранной темы в настоящее время связана с поиском научных основ обучения, подразумевающих признание индивидуальных возможностей каждого обучающегося и их изменения в процессе возрастного развития, так как в связи с изменениями условий существования и развития общества происходит переход на новые (интегративные) технологии обучения.

Ключевые слова: трансформационное обучение, развивающее обучения, образование, образовательные технологии, нейробиологические исследования, подсознание, трансформация, мышление, мыслительный процесс, современные модели обучения, коммуникации, нейропсихология, интеллект - карты, интеллект.

Lidiya L. Vasileva,

Head, Training center

«International school named after L.L. Vasileva, information Management. Speed reading»,

Ekaterinburg, Russia

ON THE PROBLEMS OF TRANSFORMATIVE-DEVELOPING EDUCATION

The relevance of the chosen topic is due to the fact that at present it implies the search for scientific bases of education, which would recognize the individual capabilities of each learner and their changes in the process of age development, as a transition to new (integrative) learning technologies due to changes in conditions existence and development of society.

Keywords: transformative learning , developing training , education, educational technologies, neurobiological research, subconscious, transformation, thinking, thought process, modern models of learning, communication, neuropsychology, intellect-maps, intellect

Впервые проблемой трансформативного обучения заинтересовались западные ученые. Основателем теории признан Д. Мезиров [1] – американский

социолог и почетный профессор Колумбийского университета. Он разработал теорию преобразующего обучения, которая сводится к тому, что перспективная трансформация происходит редко, и обычно она начинается с «дезориентирующей дилеммы», вызываемой жизненным кризисом или серьезными переменами в жизни; хотя также может быть вызвана накапливающимися со временем изменениями в схеме значений.

Вклад в развитие трансформативного обучения внесли и другие ученые. Э.У. Тэйлор (англ. E.W. Taylor) [2] предположил, что нейробиологические исследования – это многообещающая область, которая может предложить некоторые объяснения относительно роли, которую играют эмоции, заполняя пробел между рациональностью и эмоциями в процессе преобразующего обучения. Тэйлор утверждает, что с доступными современными технологиями, такими как магнитно-резонансная и позитронно-эмиссионная томографии, эти неясные факторы могут быть изучены через определённый детерминизм систем мозга, который вступает в действие во время дезориентирующих дилемм и процесса восстановления, следующего за ними. Эти неврологические исследования также подчёркивают важную роль имплицитной памяти, которая является источником привычек, отношений и предпочтений, связанных с подсознательными мыслями и действиями.

Дж.М. Диркс (англ. J.M. Dirkx) [2] Р.Д. Бойд (англ. R.D. Boyd), Дж. Гордон Майерс (англ. J. Gordon Myers) и Р.Р. Рутер (англ. R.R. Ruether) связывают рациональный, когнитивный и аналитический подход Мезирова с более интуитивным, креативным и целостным взглядом на преобразующее обучение [3-6].

Э. О'Салливан считает, что преобразующее обучение включает в себя переживание глубоких структурных перемен в базовых предпосылках мыслей, чувств и действий [3]. Это смена сознания, которая столь драматично, столь и неуклонно изменяет способ существования в этом мире. В перемены вовлекаются понимание себя и места в обществе; отношения с людьми и природой; понимание власти во взаимосвязанных структурах класса, расы и

пола; осознание собственного тела, видения альтернативных подходов к жизни и чувство возможностей социального правосудия, мира и личного удовольствия.

К.П. Кинг (англ. Kathleen P. King) [4] создала альтернативную модель возможностей преобразующего обучения, основанную на мета-анализе исследований. С.Д. Брукфилд (англ. Stephen D. Brookfield) полагает, что обучение может быть признано преобразующим, только если оно включает в себя фундаментальные вопросы или преобразование образа мыслей либо действий индивида; вызов преобладающим смыслам (только рефлексии для преобразующего обучения недостаточно, если в процесс не вовлечена критическая рефлексия, распознавание и анализ принимаемых как должное утверждений) [5-23].

Теория развивающего обучения зародилась в середине прошлого столетия. В работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.С. Выготского [6-7] эта проблема изложена достаточно полно. Кроме вышеперечисленных авторов, проблемой развивающего образования в России занимались такие ученые, как Ю.В. Громыко, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Поньрко, В. Петерсен, К. Шаллер, В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий, В.А. Караковский [6-7] и др. Основными положениями школы являются развитие обучающегося: в частности, развитие его интеллекта идет вслед за обучением, активное участие обучаемых в процессе обучения, обучение на высоком уровне трудности, быстрым темпом, осознание обучаемым значимости изучаемого материала, ведущая роль теоретических знаний, стимулирование рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности.

Идея Ю.В. Громыко состоит в том, что обучающиеся исследуют принципы построения мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов – метапредметов. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием

традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы.

Направленность технологии Панченко А.М., Лихачева Д.С. сводится к освобождению от «зашоренности» мышления, ограниченности, надуманных стереотипов и рамок; нахождению источника творчества; развитию нестандартного, креативного мышления, саморегуляции; простраиванию внутреннего и внешнего жизненного пространства; развитию толерантности.

В. Петерсен, К. Шаллер, Ю.Л. Троицкий, В.А. Караковский изучали вопрос коммуникативной дидактики, цель которой – формирование культуры предметного мышления: математического, исторического и т.д. Суть дидактического социального отношения между личностями обучаемого и обучающего – в первоначальной совместимости позиций, которые в итоге становятся сходными. Коммуникативная дидактика исходит из противоречивости вступающих в диалогическое отношение сознаний: образ учебного предмета, складывающийся в сознании обучающегося, не совпадает и принципиально не может совпадать с образом того же самого предмета в сознании учителя. Снять это противоречие можно через формирование исторической, математической, биологической, художественной и т.д. культуры мышления, формирующейся в коммуникативном событии.

Приоритеты коммуникативной дидактики: 1) коммуникации перед информацией; 2) понимания перед знанием; 3) ментального языка внутренней речи перед заемным для обучающегося внешним языком предметной риторики.

Д. Миллер, М. Холл, Д. ДеЛозье, Д. Гордон [8] рассматривают развивающее обучение через призму нейропсихологии и развивают технологии нейролингвистического программирования (НЛП). Процесс обучения рассматривают как движение информации сквозь нервную систему человека. Информация может быть представлена в определенной форме. Существуют три типа восприятия информации по модальности обучающихся, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) и кинестетических (ощущение, прикосновение) каналов прохождения информации. По этому

признаку людей можно разделить на правополушарных (к ним относятся визуалисты, кинестетики) и левополушарных (аудисты). Чтобы обеспечить успешность каждому, обучение организуют многосенсорно, на основе варьирования изложения материала во всех трех модальностях и определенных приемов и стратегий:

- начало занятия с позитивного якорения (термин НЛП), в качестве якоря может выступать любой визуальный (картина, схема), аудиальный (музыка, ритмичные хлопки) и кинестетический (жест, движение) раздражитель;

- мотивация на обучение, выражающаяся в запросе целей каждого учащегося;

- подача информации по всем трем каналам;

- использование раппортов (форма обратной связи в процессе общения, вызывающие в собеседнике ощущение того, что его понимают, что он нравится);

- использование метафор (в НЛП метафора – это своеобразная притча, обогащающая восприятие мира);

- моделирование материала для передачи данного навыка другим людям.

Результат изменений наблюдается в повышении интереса к учебному предмету, ориентации учащихся на успех, повышении качества знаний учащихся, в том числе у ребят с низкими и средними способностями.

Т. Бьюзен, Д. Озьюбел разработали технологию интеллект-карт. По способу построения интеллект-карты отражают процесс ассоциативного мышления, результатом которого является образование некоторой понятийной структуры, напоминающей семантическую карту понятий. В основе майндмэпинга лежит теория радиантного мышления, предложенная Т. Бьюзеном, основанная на создании в сознании человека системы ассоциативных понятий. Суть технологии заключается в развитии у обучающихся способности воспринимать и перерабатывать различные виды информации, в разных графических и текстовых формах. Освоение

информации осуществляется через использование: визуального ритма, визуальной структуры, цвета, образов (воображения), графического представления информации, оперирования с многомерными объектами, пространственной ориентации, гештальта и ассоциаций.

В условиях растущего объема информации и развития различных моделей обучения интерес к теории трансформативного обучения будет только возрастать, об этом свидетельствуют десятки опубликованных научных работ, многочисленные обзоры и рецензии, включая опубликованные в специализированном Журнале Трансформативного Образования (Journal of Transformative Education). В настоящее время теория трансформативно-развивающего обучения занимает ведущее место в текущих исследованиях образования для взрослых.

Трансформативное обучение помогает обучающемуся не только развить способности коммуникации и взаимопонимания с целью выстраивания новых общих смыслов и ценностных ориентаций, но и раскрыть личностный потенциал. Таким образом, трансформативно-развивающее обучение является компилятивным инструментом работы с сознанием взрослого и ребенка с целью повышения личной эффективности обучающегося.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Burbules N.C. and Berk R. (1999) «Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits» In Thomas S. Popkewitz and Lynn Fendler, eds.: *Critical Theories in Education*. – New York: Routledge. – URL: <https://web.archive.org/web/20021003085345/http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/critical.html>
2. Gagnon Jr., G.W. & Collay, M. (1999) *Constructivist Learning Design*. – URL: <https://web.archive.org/web/19980705082242/http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>
3. Merriam S. (2004). *The Changing Landscape of Adult Learning Theory/ Review of Adult Learning and Literacy, volume 4 (2003)*. Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. – Boston, 2004. – URL: <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>
3. *The Transformative Learning Centre*. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre. – URL: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>

4. Kitchenham A. (2008). (University of Northern British Columbia, Canada) *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory* // *Journal of Transformative Education* Volume 6 Number 2 April, pp. 104-123. – URL: <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104>.
5. Brookfield, Stephen (1980). *Independent adult learning* (Ph.D., thesis). – University of Leicester, UK. – OCLC 57138050
6. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий. Т.2.* – Москва: Народное образование, 2006. – 816 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова.* – 4-е изд., дополн. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. *Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк.* – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 400 с.
9. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* – Москва: Педагогика, 1991. – С. 374.