HSR (LONDON),
HOUGHTON STREET REVIEW JOURNAL
ISSN: 2058-5519|Impact factor-15.9
http://houghtonstreetreview.com/index.php/hsr

ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ И ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Фахриддинова Сохиба –
магистрантка первого курса направления
«Теория и методика в начальных классах» ТМУК,
Ахмедова Мукаддас Хадиметовна
научный руководитель – профессор
doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.23363960

Аннотация. В статье представлен обзор основных педагогических моделей и подходов к развитию образовательного потенциала личности. Рассматриваются знаниево-ориентированная (традиционная) модель, культурно-историческая теория, деятельностный подход, системы развивающего и проблемного обучения, конструктивизм, а также гуманистический, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных учёных показано, что каждая последующая модель удерживает достижения предшествующих и восполняет их ограничения. Сделан вывод о том, что современное понимание развития образовательного потенциала складывается в русле интеграции названных традиций, соединяющей управляемость процесса с простором для самостоятельности, а системность содержания — с личностной значимостью учения.
Ключевые слова: образовательный потенциал, педагогические модели, зона ближайшего развития, деятельностный подход, развивающее обучение, проблемное обучение, конструктивизм, гуманистический подход, личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход.

Abstract. The article presents an overview of the main pedagogical models and approaches to the development of a person's educational potential. It examines the knowledge-oriented (traditional) model, the cultural-historical theory, the activity approach, the systems of developmental and problem-based learning, constructivism, as well as the humanistic, person-oriented and competence-based approaches. Based on the analysis of the works of domestic and foreign scholars, it is shown that each subsequent model preserves the achievements of the preceding ones and compensates for their limitations. It is concluded that the contemporary understanding of the development of educational potential is formed through the integration of these traditions, combining the manageability of the process with room for independence, and the systematic nature of content with the personal significance of learning.
Keywords: educational potential, pedagogical models, zone of proximal development, activity approach, developmental learning, problem-based learning, constructivism, humanistic approach, person-oriented learning, competence-based approach.

Развитие образовательного потенциала личности принадлежит к числу центральных проблем современной педагогической теории, поскольку именно в этой категории соединяются представления о внутренних ресурсах человека и о тех внешних условиях, которые делают их реализацию возможной. Под образовательным потенциалом принято понимать совокупность

HSR (LONDON),
HOUGHTON STREET REVIEW JOURNAL
ISSN: 2058-5519|Impact factor-15.9
http://houghtonstreetreview.com/index.php/hsr

актуальных и скрытых возможностей субъекта учения, определяющих меру его способности к усвоению культурного опыта, к самостоятельному приращению знания и к продуктивному преобразованию собственной деятельности. Раскрытие этого потенциала не сводится к простому накоплению сведений, а предполагает качественное преобразование познавательных, мотивационных и ценностных структур обучающегося. Осмысление педагогических моделей, в рамках которых исторически складывались подходы к развитию образовательных возможностей, приобретает поэтому не только теоретическое, но и глубоко практическое значение, позволяя соотнести дидактические решения с представлениями о самой природе человеческого развития.

Исторически первой и наиболее устойчивой формой организации обучения выступает знаниево-ориентированная, или традиционная, модель, восходящая к дидактическим построениям Я. А. Коменского и получившая систематическое обоснование в трудах И. Ф. Гербарта. В основе этой модели лежит понимание образования как передачи упорядоченной системы знаний от учителя к ученику, при котором обучающийся рассматривается преимущественно как воспринимающая сторона, а активность педагога признаётся ведущим фактором процесса. Образовательный потенциал в границах данной модели истолковывается как способность к прочному запоминанию и точному воспроизведению нормативного содержания, а мера его развития определяется полнотой и системностью усвоенного. Достоинством такого подхода является логическая стройность и управляемость обучения, однако его ограниченность обнаруживается в недооценке собственной познавательной инициативы обучающегося и в слабой ориентации на развитие его творческих сил.

Существенный сдвиг в понимании образовательного потенциала связан с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского, перенёсшего акцент с результата обучения на процесс развития и его движущие силы. Согласно его концепции, высшие психические функции формируются в ходе присвоения культурных средств и первоначально существуют как формы совместной, разделённой между взрослым и ребёнком деятельности. Центральное значение приобретает введённое им понятие зоны ближайшего развития, обозначающее расстояние между тем, что обучающийся способен выполнить самостоятельно, и тем, что доступно ему при поддержке более опытного партнёра. С этой точки зрения образовательный потенциал определяется не наличным уровнем достижений, а именно диапазоном возможного продвижения, что принципиально меняет задачу педагога: она состоит не в фиксации достигнутого, а в создании условий, опережающих актуальное развитие и ведущих его за собой. Положение о том, что подлинное обучение идёт впереди развития, стало методологическим основанием для целого ряда последующих подходов.

Логическим продолжением культурно-исторической традиции выступает деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым и его научной школой. Его исходное положение состоит в том, что психические свойства и способности человека не даны изначально, а формируются в процессе предметной деятельности, через которую субъект вступает в отношения с миром. Применительно к образованию это означает, что усвоение знания невозможно вне активного действия обучающегося, а следовательно, развитие потенциала предполагает не передачу готового результата, но организацию деятельности, в которой этот результат порождается самим учащимся. Существенное уточнение внёс П. Я. Гальперин, создавший теорию поэтапного формирования умственных действий, согласно которой

HSR (LONDON),
HOUGHTON STREET REVIEW JOURNAL
ISSN: 2058-5519|Impact factor-15.9
http://houghtonstreetreview.com/index.php/hsr

полноценное умственное действие складывается через последовательный переход от развёрнутой внешней, материальной формы к сокращённой внутренней. Тем самым была раскрыта внутренняя механика перевода внешнего опыта во внутренние структуры мышления, что позволило рассматривать развитие образовательных возможностей как закономерный и управляемый процесс.

На теоретическом фундаменте деятельностного подхода сложились отечественные системы развивающего обучения. Концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова исходит из положения о ведущей роли теоретического мышления и предлагает строить обучение через восхождение от абстрактного к конкретному, при котором обучающийся усваивает не частные сведения, а обобщённые способы действия и лежащие в их основе принципы. Иную линию наметил Л. В. Занков, обосновавший дидактическую систему, опирающуюся на обучение на высоком уровне трудности, ведущую роль теоретических знаний и достаточно быстрый темп прохождения материала при постоянной работе над общим развитием обучающихся. Общим для этих систем является убеждение в том, что развитие образовательного потенциала достигается не облегчением, а разумным усложнением познавательных задач, требующим напряжения интеллектуальных сил и обеспечивающим тем самым переход обучающегося на качественно новый уровень мышления.

Дальнейшим развитием деятельностных и развивающих идей стала теория проблемного обучения, обоснованная в трудах М. И. Махмутова, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина. Её исходное положение заключается в том, что подлинное мышление пробуждается затруднением, не разрешимым привычными средствами, и потому центральным звеном обучения признаётся проблемная ситуация, побуждающая обучающегося к самостоятельному поиску. В отличие от сообщающего изложения, при котором знание предъявляется в завершённом виде, проблемный подход воспроизводит логику научного познания, проводя обучающегося через осознание противоречия, выдвижение предположений и их обоснование. Образовательный потенциал в этом случае развивается через опыт самостоятельного открытия, а образовательные возможности расширяются в той мере, в какой обучение обеспечивает познавательную самостоятельность и исследовательскую активность субъекта учения.

Параллельно с отечественной традицией в мировой педагогике оформился конструктивистский взгляд на природу учения, у истоков которого стоит генетическая эпистемология Ж. Пиаже. Согласно его учению, знание не передаётся в готовом виде, а активно выстраивается самим субъектом через механизмы ассимиляции нового опыта в существующие структуры и их аккомодации к требованиям реальности. Дж. Дьюи, представитель прагматической педагогики, обосновал идею обучения как непрерывной реконструкции опыта, в котором мышление приводится в движение проблемной ситуацией и развивается в ходе её разрешения. Дж. Брунер дополнил эту традицию концепцией обучения через открытие, утверждая, что подлинное понимание возникает тогда, когда обучающийся самостоятельно выявляет структуру изучаемого предмета. С позиций конструктивизма образовательный потенциал предстаёт как способность личности к самостоятельному построению и перестройке знания, а образовательные возможности определяются мерой опоры обучения на активную интерпретирующую работу сознания.

Особое место в системе педагогических моделей занимает гуманистический подход, сместивший центр внимания с содержания и способов обучения на личность обучающегося и

HSR (LONDON),
HOUGHTON STREET REVIEW JOURNAL
ISSN: 2058-5519|Impact factor-15.9
http://houghtonstreetreview.com/index.php/hsr

его внутренний мир. К. Роджерс, опираясь на положения гуманистической психологии, утверждал, что подлинное учение носит личностно значимый характер и возможно лишь в атмосфере принятия, эмпатии и свободы, где обучающийся выступает не объектом воздействия, а субъектом собственного развития. А. Маслоу связывал образование с потребностью в самоактуализации как высшем проявлении человеческой природы, полагая, что задача обучения состоит в создании условий для наиболее полного раскрытия заложенных возможностей. Близкие идеи в отечественной педагогике развивали В. А. Сухомлинский, утверждавший ценность духовной жизни ребёнка и нравственных оснований обучения, и Ш. А. Амонашвили, обосновавший гуманно-личностный подход, в котором вера в силы обучающегося становится условием их действительного развития. С этой точки зрения образовательный потенциал раскрывается не принуждением, а поддержкой внутренней мотивации и признанием самоценности личности.

Дальнейшая конкретизация гуманистических идей нашла выражение в личностно-ориентированном подходе, теоретически оформленном в работах И. С. Якиманской и В. В. Серикова. Его ядром является признание субъектного опыта обучающегося исходной точкой обучения и требование согласования педагогических воздействий с индивидуальными особенностями, познавательными предпочтениями и своеобразной траекторией развития каждого. В рамках этого подхода развитие образовательного потенциала мыслится как процесс индивидуализации, при котором единое содержание преломляется через неповторимость личности, а образовательные возможности определяются степенью соответствия обучения внутренней логике её становления. Тем самым преодолевается обезличенность традиционной модели и утверждается представление об обучении как о встрече культурного опыта с уникальным опытом самого обучающегося.

На иных, преимущественно результативно-функциональных основаниях выстроен компетентностный подход, получивший обоснование в трудах А. В. Хуторского, И. А. Зимней и В. А. Болотова. Его отличительной чертой является перенос акцента с объёма усвоенных знаний на способность применять их в изменяющихся и неопределённых условиях, то есть на готовность и умение действовать. Компетенция понимается здесь как интегративное качество личности, объединяющее знания, умения, ценностные установки и опыт деятельности в единую способность решать значимые задачи. С этой позиции образовательный потенциал определяется не тем, что человек знает, а тем, что он способен совершить на основе имеющегося знания, вследствие чего развитие образовательных возможностей связывается с формированием переносимых, надпредметных способностей, сохраняющих свою значимость далеко за пределами конкретной учебной ситуации.

Сопоставление рассмотренных моделей обнаруживает не столько их взаимное отрицание, сколько последовательное расширение и углубление представлений о природе образовательного потенциала. Если знаниевая модель связывала его с полнотой усвоенного, то культурно-историческая и деятельностная традиции перенесли внимание на процесс развития и порождающую его активность, развивающее и проблемное обучение — на качество мышления и познавательную самостоятельность, конструктивизм — на самостоятельность построения знания, гуманистический и личностно-ориентированный подходы — на ценность личности и её субъектного опыта, а компетентностный подход — на способность к результативному действию. В своей совокупности эти подходы образуют не разрозненный набор, а внутренне

HSR (LONDON),
HOUGHTON STREET REVIEW JOURNAL
ISSN: 2058-5519|Impact factor-15.9
http://houghtonstreetreview.com/index.php/hsr

связанную систему, в которой каждая последующая модель удерживает достижения предшествующих и восполняет их ограничения.

Современное понимание развития образовательного потенциала складывается в русле интеграции названных традиций, позволяющей учитывать образовательные возможности во всей их полноте — от когнитивных и деятельностных до мотивационно-ценностных и личностных. Продуктивность педагогической практики определяется сегодня не приверженностью единственной модели, а способностью соотносить её принципы с конкретными задачами, условиями и особенностями обучающихся, соединяя управляемость процесса с простором для самостоятельности, а системность содержания — с личностной значимостью учения. Такое синтетическое понимание превращает развитие образовательного потенциала в целостную стратегию, направленную на становление человека, способного к непрерывному самообразованию и осмысленному преобразованию окружающей действительности.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. — М.: Амрита, 2012. — 288 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
3. Брунер Дж. Процесс обучения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 84 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 45 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
7. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
8. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
11. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
13. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб.: Питер, 2003. — 192 с.
15. Роджерс К. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
16. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: концепция и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
17. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
18. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.
19. Хуторской А. В. Современная дидактика. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
21. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.