

КРИТЕРИИ ДОСТИЖЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

С. В. Некрасова

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 95»

Исследование проблемы понимания в философии, психологии, педагогике и других областях научного знания позволяет заключить, что это сложный, многообразный процесс, рассматриваемый не только как познавательная процедура (П.П. Блонский, М.Е. Бершадский и многие другие), но и с точки зрения развития (Л.С. Выготский, Ю.Н. Карандашев, Ж. Пиаже и другие), как основа формирования смыслов (С.С. Гусев, Л.П. Добраев, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, Г.Л. Тульчинский и другие), а также как обязательная составляющая общения (М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие). Анализ проблемы понимания позволит нам обосновать авторское определение данного понятия и рассмотреть критерии его достижения. Для этого ознакомимся с тем, как рассматривали понимание, его структуру различные авторы.

Некоторые исследователи выделяют стадии данного процесса. Так, П.П. Блонский, рассматривая понимание в одном ряду с наблюдательностью и объяснением, раскрыл возрастные особенности этого процесса и установил четыре его стадии:

1. элементарная – стадия узнавания, генерализации, родового понятия, наименования;
2. стадия понимания смысла, стадия спецификации или видового понятия;
3. стадия объяснений по принципу «объяснения посредством сведения к известному»;
4. стадия объяснения по принципу «объяснение генезиса» того, что видишь.¹

Следовательно, «прохождение» всех стадий, по П.П. Блонскому, обеспечивает понимание и результатом выступает сформированное понятие. Само понимание при этом рассматривается вне общения.

Процесс понимания, на примере понимания текста, исследовал А.А. Брудный, который раскрыл две его структуры: текст и понимание его читателем, и выделил три уровня понимания: переход от одного элемента знаковой системы к другому, изменение структуры содержания сознания и параллельное создание смысловой картины.²

Проблему понимания текста исследовали также Л.П. Добраев, В.П. Зинченко, А.С. Звоницкая, Л.И. Каплан, А.М. Леушина, А.Р. Лурия,

¹ Блонский П. П. Развитие мышления школьника. – М., 1935. – С. 57 – 58.

² Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения. – В кн.: Проблемы социологии и психологии чтения. М., 1975, С. 71

О.Н. Никифорова, Н.А. Рубакин, В.Е. Сыркина, А.Н. Соколов и другие. Так В. П. Зинченко исследовал работу понимания при анализе текста и выявил следующее: понимание восполняет текст, понимание «активно и носит творческий характер».³ Между текстом и его пониманием есть «зазор», который способствует формированию продуктивного непонимания. Непонимание – это открытие области незнания, которое может и должно использоваться при обучении. Обнаружение незнания позволяет при определенной работе обнаружить пробелы в знаниях и построить дальнейшее обучение на заполнение этих пробелов. Следовательно, для полного понимания необходимо возникновение «зазора» и его «заполнение».

В работах Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, М.М. Бахтина и других подчеркивается значение субъекта в процессе понимания.

В исследованиях С.Л. Рубинштейна, который рассматривал понимание как специфическую потребность процесса мышления субъекта, раскрыта возрастная динамика формирования обобщений, необходимых для понимания.⁴ Сначала обобщения основываются на функциональном переносе, затем приобретают характер обозначения совокупности взаимосвязанных признаков и лишь потом становятся настоящими обобщениями. В развитии процессов понимания им выделены две стадии: на первой реализуется потребность ребенка понять, на второй – потребность быть понятым.⁵ Следует сказать, что в процессе обучения не реализуются обе выделенные С.Л. Рубинштейном стадии понимания. На уроке организуется первая стадия – потребность ученика понять что-либо. Об этом свидетельствует большое количество работ по исследованию понимания как познавательной процедуры. Не реализуется вторая стадия понимания – потребность быть понятым. На наш взгляд, это утверждение имеет большое значение для обеспечения понимания, т. е. необходимой является организация двух стадий понимания.

Понимание связывают с возрастом (Л.С. Выготский, Ю.Н. Карандашев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Г.Д. Чистякова и другие).

Некоторые авторы рассматривают понимание с точки зрения развития. Таковы, в частности, работы Ю.Н. Карандашева, где основное внимание уделяется процессам социального взаимодействия, то есть взаимодействию ребенка и взрослого, в результате которого происходит развитие.⁶ Проблема развития понимания у Карандашева Ю. Н. близка к концепции интеракционизма Ж. Пиаже. Периодизация развития понимания Ю.Н. Карандашева опирается на возрастную психологию. Ю.Н. Карандашев отмечает, что понимание формируется и

³ Зинченко В. П. Работа понимания // Педагогическая психология: вопросы теории и истории. 1997. - № 3. – С. 44.

⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. – С. 386.

⁵ Там же. С. 431.

⁶ Карандашев Ю. Н. Как дети понимают взрослых? – Мн.; Изд-во БГУ, 1981, - 208 с.

эволюционирует в процессе развития ребенка и при этом важно *взаимодействие* ребенка и взрослого.

Пиаже Ж. рассматривал ребенка как существо, которому понимание не присуще вообще. У ребенка на начальных стадиях развития качественно иное видение мира в сравнении его со взрослым.⁷ Речь ребенка не предназначена для общения, не учитывается позиция другого человека. На следующем этапе развития, когда ребенок взрослеет, осуществляется децентрация эгоцентрической позиции и достигается сотрудничество.

Л.С. Выготский рассматривал понимание через присвоение опыта и культуры человечества индивидуальным сознанием. Важно, что Лев Семенович, подчеркнул значение возраста для формирования понимания и обозначил также роль взаимодействия взрослого и ребенка для этого процесса. В общении ребенка и взрослого Л.С. Выготский обнаружил, как и Ж. Пиаже, несовпадение «логики» понятий ребенка и взрослого. За сходством слов, которые используют дети и взрослые, есть различие в значениях и способах отнесения к предметам. Процесс понимания в общем Л.С. Выготский связал с особенностями речи. Применительно к педагогической действительности исследования Л.С. Выготского интересны с той точки зрения, что понимание очень индивидуально и отличается у педагога и учащихся. Для обеспечения понимания учителю необходимо помнить об этом и стараться организовать обучение таким образом, чтобы минимизировать зависимость понимания школьниками изучаемого материала от логики учителя.

М.М. Бахтин выделяет виды и формы понимания: понимание языка знаков, то есть понимание (овладение) определенной знаковой системы; понимание высказывания (для этого необходимо установить четкие границы высказывания и предусмотреть ответ); изображение вещи и изображение человека (говорящего по своей сущности); понимание как отношение (отношение говорящего к какому-либо вопросу); понимание как диалог (диалог как композиционная форма речи и как необходимое условие общения двух людей). Понимание для Бахтина всегда диалогично, потому что объектом понимания является субъект, а не объект. К объекту не может быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов. Следовательно, обеспечение понимания в процессе общения субъектов представляется более эффективным, когда в процессе обсуждения, дискуссии предоставляется возможность выявить различие собственных представлений, мнений от представлений и мнений других людей.

Объединяющим основанием герменевтического и понимающего подходов в научной литературе (понимание как познавательная процедура, как раскрытие смыслов и как условие общения) может служить

⁷ Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. – С. 237.

представление о субъекте, о творческом характере его преобразующей (в том числе познавательной) деятельности.

Рубинштейн, определяя понимание, опирается на категорию субъекта. Познание объекта оформляется в совокупность знаний, которые дают схему, концепцию или способ объяснения мира. Но знания присваиваются субъектами, которые развивают эти знания.

Знание воспроизводит логику объекта, деятельность ее изменяет. Субъект же не только познает и действует, изменяет знание, но и по-своему относится к бытию. Эту рубинштейновскую концепцию рассматривали К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский.⁸ Рубинштейн, помимо познавательного и деятельностного отношения субъекта к миру, включил еще созерцательное отношение субъекта. В этом человек выражает себя, свои ценности, культуру. Таким образом, субъект познания и субъект деятельности рассматриваются Рубинштейном как субъект разнообразных, многообразных отношений к миру. Выражая отношение, человек созерцает мир в различных способах научного познания и заканчивая художественным творчеством. На наш взгляд, этот подход важен при определении познания и деятельности ученика, которые выражаются в усвоении и в творчестве. Следовательно, субъект объединяет познавательную и коммуникативную функции понимания, так как человеческий разум (познающий) не может познавать без интерпретаций, «домысливания», чувств.

Таким образом, понимание рассматривается как познавательная процедура и как неотъемлемая часть общения, диалога. Следовательно, в педагогике необходимо организовать условия для усвоения формального знания в традиционном деятельностном понимании через механизм интериоризации и понимания как творческо-смысловой деятельности, как порождение творческой активности, основанной на коммуникации, необходимости восстановления разрыва в смыслах.

Итак, выявлено, что понимание затрагивает области получения знания, процесс познания, присутствует в диалоге между людьми и в тексте, является также состоянием сознания, обеспечивая уверенность в представлениях и воздействиях. Для обеспечения понимания необходимо опережить процессу, явлению, затем обозначить существование отличий между имеющимися знаниями об объекте и осознанными. Понимание наступает, когда человек изменил процесс или явление своей деятельностью, сконструировал сам какой-либо предмет.

На основании анализа проблемы понимания в научной литературе нам представляется необходимым дать авторское определение данного понятия и рассмотреть *понимание как постижение смыслов того, что надо понять, обеспечиваемое в контексте доверительной коммуникации, в*

⁸ Абульханова – Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна (монография). М., 1989.

ситуации значимости данных отношений для участников взаимодействия, при согласовании разных представлений, отношений у субъектов данного взаимодействия.

Обычно результат понимания выражается в том, что явление включается в смысловую структуру личности («понятно – непонятно») и понятное соответствует целям коммуникации («насколько верно понято»). Когда будет раскрыт механизм понимания, будет раскрыт вопрос эффективности понимания. Эффективность выражает степень достижения целей, преследуемых данным взаимодействием. Поэтому социальная коммуникация рассматривается с точки зрения взаимодействия сторон, преследующих определенные цели, а не простую передачу знаний, убеждений и т. п. Любой знак, текст, используемый в общении, мотивирован определенной целью, замыслом, идеей, играющими роль центра, фокуса смысловой структуры, объединяющего его в единое целое. Осознание этой цели, замысла и может рассматриваться как центральный момент понимания.

Для повышения эффективности учебной деятельности нами предлагается использовать на уроках следующие приемы понимания:

- использовать задания, которые позволяют высказать свою точку зрения;
- задания, в которых надо выбрать точку зрения из предложенных и обосновать ее;
- привести примеры теоретическим положениям;
- сформулировать вопрос по теме;
- обосновать, что мешает получить результат.

Для определения эффективности этих показателей Кларин М.В. предлагает использовать промежуточные проверочные тесты, в ходе выполнения которых ученики определяют степень понимания материала. Для итоговой проверки также предлагается использовать тестовое задание, например, выполнение задания на определения факта или мнения, описать какой-либо процесс, построить диаграмму, отражающую представленные данные.⁹ Анализ только тестов нам представляется недостаточным для определения уровня понимания. Критериями понимания так же являются:

1. самостоятельность в выборе задания, способа, метода работы;
2. полнота охвата темы при ее рассмотрении; объем литературы, который используется для раскрытия вопроса; с каких сторон рассмотрена проблема;
3. ответственность, инициативность при выполнении задания;
4. личностное присутствие (употребление слов «я считаю», «я думаю»); восклицания «я не знал», «оказывается...» и др.;
5. задавание вопросов по недостающему материалу;

⁹ Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

6. темп и формы работы;
7. повышение мотивации (интерес, потребность работы в группе);
8. доверительное общение;
9. умение ставить цель и достигать ее.

Итак, чтобы обеспечить понимание на уроке необходимо организовать деятельность учащихся по выделению основных свойств объекта, по выявлению непонятого, расширению границ понимания. Необходимо использовать задания по преобразованию материала, его объяснению, задания на предположения о ходе явлений; научить задавать вопросы. Надо осуществлять промежуточный контроль для быстрого получения учениками информации, что ими не понято. Также необходимо организовывать совместную деятельность учащихся.

В обучении эффективность понимания определяется с помощью определенных критериев и показателей. Критериями эффективности обеспечения понимания школьниками учебного материала выступают *действия и высказывания учащихся, характеризующиеся отношением учащихся к изучаемым вопросам.*

В педагогике традиционно понимание используется для диагностики усвоения материала детьми. Проверяется уровень усвоения через выполнение учениками следующих операций с материалом: объяснить, обосновать материал, привести примеры, применить знания на практике, решить творческие задачи. При этом результатами обучения выступают ЗУНы (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, А.В. Усова).

В личностно-ориентированном обучении в качестве результатов обучения рассматривается самореализация ученика и развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемого материала (В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская). Продуктивный подход в обучении стремится к прикладному характеру получаемых знаний, возможности их творческого применения в различных ситуациях (Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева).

Наши исследования позволяют рассматривать результаты обучения на основе понимания школьниками учебного материала через проявления в действиях и высказываниях учащихся. Предполагается, что само понимание будет проявляться в деятельности учащегося через начальный уровень, промежуточный и творческий. В зависимости от изучаемого материала и его образа в установке учителя (выделение педагогом области материала, не требующего обсуждения или имеющего такую возможность), результаты обучения выстраиваются как в области традиционных ЗУНов (представляющих начальный уровень – выполнение, повторение действий за учителем, высказывания «по образцу»), так и в процессе интерпретации, выделения несущественных признаков в процессе работы с понятиями, в вопросах, способствующих прояснению

собственного мнения и отношения к учебному материалу (промежуточный уровень – частично присутствуют действия по образцу, частично проявляются учащимся, так сказать, самостоятельно), в действиях по участию в акциях, конкурсах, конференциях и других мероприятиях (творческий уровень – учащиеся активны и инициативны). Таким образом, показателями достижения понимания школьниками учебного материала, основанными на результатах обучения, выступают высказывания и действия учащихся, опирающиеся на согласование знаний, представлений, отношений школьников к изучаемому учебному материалу.

Показателями успешности обеспечения понимания школьниками учебного материала, таким образом, выступают высказывания и действия школьников, содержащие субъектное отношение к изучаемому материалу, а также:

1. Сознательное воспроизведение понятия, характеризующегося полнотой, глубиной, систематичностью, обобщенностью и конкретностью, то есть выполнение учеником логических операций, поддающихся рефлексии;

2. Выполнение интерпретационных процедур по переструктурированию, конкретизации материала и оценке с точки зрения: подходит – не подходит, нравится – не нравится, согласен – не согласен;

3. Желание участия в работе, предложение способов работы и тем для рассмотрения, самостоятельный выбор, интерес, желание работать в группе, просьба рассказать об интересующем объекте, продолжить исследования интересующего объекта, и т. п., изменение субъектного отношения от объектно-прагматического к субъектно-непрагматическому.

4. Чувство понятности изучаемого материала учащимся.

Показатели носят вариативный характер, так как связаны с доверием учащихся к учителю, которое может и не возникнуть, с проявлением интереса к выполнению определенной деятельности (например, участие в акции), с развитием самостоятельности.

Критерии реализации понимания школьниками учебного материала в педагогическом взаимодействии включают: вовлеченность учащихся во взаимодействие, позволяющее выстраивать значимые субъективные отношения с учащимися, педагогом, изучаемым предметом, с собственным опытом; активность и инициативу в учебной и внеурочной деятельности; потребность самореализации, самораскрытия, принятия и признания.

Внешними показателями успешного достижения понимания являются: проявление субъективных отношений к заданиям и правилам, ценностям взаимодействия и межличностных отношений; позитивное отношение к разнообразию представлений других учащихся, возможным ошибкам, а также к предложениям учителя к совместному участию во внеурочной социально значимой деятельности (акции, кружки, походы, олимпиады); проявление инициативной, надситуативной активности в

высказываниях, лично-значимых вопросах, в узнавании о новых возможностях самореализации в аналогичных отношениях и заданиях.

В процессе работы на уроке при реализации собственной деятельности учащиеся задают вопросы, которые могут иметь разное значение. Например, вопросы, направленные на уточнение, конкретизацию материала, на восполнение целостности, связности, точности могут рассматриваться как показатель несформированности понятия и, как следствие, непонимания учащимся материала. Такие вопросы относятся к области учебного материала, не требующего обсуждения (начальный уровень). Вопросы, направленные на расширение собственных представлений, расцениваются как показатели формирования понятия на основе несущественных признаков. Такие вопросы свидетельствуют о понимании в области материала, требующего обсуждения (промежуточный уровень). Вопросы, возникающие при работе с подобным материалом, содержат предложения о дальнейшей работе, связаны с объектом изучения. Наличие вопросов, содержащих проявления желания изучать объект (ученик выбирает объект исследования самостоятельно), желание работать в группе (ученик с удовольствием работает в паре), может расцениваться как показатель понимания материала, требующего обсуждения при обучении (достижение творческого уровня). Следовательно, вопросы, задаваемые школьниками могут и должны использоваться в качестве критериев достижения понимания школьниками изучаемого материала.