

Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (4 ЧАСА)

Лекция 5.2. Личностно-ориентированные образовательные технологии.

Феномен личностно ориентированного развивающего обучения

Ведущим стратегическим направлением развития системы школьного образования в мире, на сегодняшний день является, личностно – ориентированное образование. Личностно ориентированное обучение понимается, как обучение, выявляющее особенности ученика – субъекта, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребенка, выстраивающее педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося.

Личностно ориентированное обучение имеет глубокие корни. Стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности прослеживается с древних времен. Еще Протагор говорил: «Мера всех вещей - человек». Идея всестороннего гармоничного развития личности провозглашалась и в советский период. Человек объявляется главной ценностью. «Все для человека, все для блага человека». [3]

Личностно ориентированное обучение - это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризации ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

При проектировании образовательного процесса нужно исходить из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Последнее не

есть просто дериват первого, а является самостоятельным, личностно-значимым, а потому очень действенным источником развития личности.

Таким образом, традиционно образовательный процесс описывался как учебно-воспитательный, основными составляющими которого являлись, обучение и воспитание. На организацию последних направлялись все усилия, так как считалось, что ребенок развивается только под влиянием специально организованных педагогических воздействий. Обучение, которое обеспечивает полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие и есть развивающее обучение.

Принципы построения личностно ориентированной системы обучения

Принципы построения данной системы нацелены на всестороннее развитие личности. Нельзя сказать, что школа не ставила перед собой цель развития личности. Наоборот, эта цель постоянно декларировалась как задача всестороннего, гармонического развития личности. Существовали социально-педагогические модели этого развития, они описывались в виде социокультурных образцов, которыми требовалось овладеть. Личность понималась как носитель этих образцов, как выразитель их содержания. Последнее задавалось идеологией, господствующей в обществе.

Личностно ориентированная педагогика, строя процесс обучения и воспитания, исходила в основном из признания ведущей роли (детерминации) внешних воздействий, (роли педагога, коллектива, группы), а не саморазвития отдельной личности.

Аналогичным образом разрабатывались и соответствующие дидактические модели, через которые реализовывался индивидуальный подход в обучении. Он сводился в основном к разделению учащихся на сильных, средних, слабых; к педагогической коррекции через специальную организацию учебного материала по степени его объективной сложности, уровню требований к овладению этим материалом (программированное, проблемное обучение).

В рамках такого индивидуального подхода проводилась предметная дифференциация, которая, кстати, востребовалась, только одним социальным институтом - вузами. Во всех же остальных сферах человеческой жизни такая дифференциация не имела существенного значения. Общеобразовательная школа в основном готовила к вузу и этот социальный заказ выполняла через предметную дифференциацию, при этом нивелировалась духовная дифференциация (индивидуальные различия, связанные с традициями семьи, укладом жизни, отношением к религии и Психологические модели личностно

ориентированного обучения были подчинены задаче развития познавательных (интеллектуальных) способностей, которые рассматривались прежде всего как типовые (рефлексия, планирование, целеполагание), а не индивидуальные способности. Средством развития этих способностей считается учебная деятельность, которую строится как «эталонная» по своему нормативному содержанию и структуре.

Индивидуальные способности «просматривались» через обучаемость, определяемую как способность к усвоению знаний.

Чем лучше были организованы знания в системы (по теоретическому типу), тем выше была обучаемость. Зависимая от содержания, специального конструирования учебного материала, обучаемость тем самым рассматривалась не столько как индивидуальная, сколько как типовая особенность личности (теоретики, эмпирики, обладатели наглядно-образного словесно-логического мышления и т.п.). При всем видимом различии эти модели объединяет следующее:

- признание за обучением определяющего основного источника (детерминанты) развития личности;
- формирование личности с заранее заданными (планируемыми) качествами, свойствами, способностями («стань таким, как я хочу»);
- понимание развития (возрастного, индивидуального) как наращивание знаний, умений, навыков (увеличение их объема, усложнение содержания) и овладение социально-значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения;
- выделение и отработка типовых характеристик личности как продукта социокультурной среды («коллективный субъект»);
- определение механизма усвоения (интериоризации) обучающих воздействий в качестве основного источника развития личности.

В настоящее время разрабатывается иной подход к пониманию и организации личностно ориентированного обучения. В основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценка каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта» прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом [8], [9]

Реализация личностно ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки.

Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В этом случае исходные моменты обучения - не реализация его конечных целей (планируемых результатов), а раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие способностей ученика - основная задача лично ориентированной педагогики, и «вектор» развития строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. На это должен быть нацелен весь образовательный процесс.

Несколько соображений о проектировании лично ориентированной системы обучения. Исходя из ее специфики, невозможна построить идеальную модель, как это принято, т.е. наметить общие цели и конечные результаты без учета «сопротивления материала», каким является ученик как носитель субъектного опыта. В этом смысле мы различаем термин «прожектирование» (мысленное, идеальное протраивание чего-либо) и проектирование (как создание и практическое воплощение проекта). Эффект создания и управления лично ориентированным обучением зависит не только от организации, но в значительной мере от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование гибким, вариативным, многофакторным.

Проектирование лично ориентированной системы обучения предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;

- определение цели проектирования - развитие индивидуальных способностей ученика;

- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Реализация лично ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей).

Необходимы также особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития ребенка (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития ребенка в сравнении с самим собой, а не с другим).

Что нужно для того, чтобы реализовать модель личностно ориентированного обучения в школе?

Необходимо: во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются; во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей; в-третьих, определить критерии эффективности инновационности образовательного процесса [7].

Технология личностно ориентированного образовательного процесса

Как уже отмечалось выше, личностно ориентированное обучение - это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [3].

Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно ориентированная педагогика.

При проектировании образовательного процесса нужно исходить из признания двух равноправных источников: обучения и учения [5]. Последнее не есть просто дериват первого, а является самостоятельным, личностно значимым, а потому очень действенным источником развития личности.

Технологизация личностно ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса. Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;

- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;

- в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта учеников с научным содержанием задаваемых знаний;

- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- конструирование и организация учебного материала, предоставляющие ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;

- выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании. Необходимо средствами учебника (учителя) стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;

- при введении метазнаний, т.е. знаний о приемах выполнения учебных действий, необходимо выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т. е. тех трансформаций, которые выполняет ученик, усваивая учебный материал;

- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, использование в целях

организации учения учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).

Рассмотрим теперь, как можно реализовать эти требования при конструировании различных учебных материалов.

При составлении учебного текста необходимо, кроме отбора его по научному содержанию, целям усвоения, характеру изложения (описательному, объяснительному и т. п.) учитывать также личностное отношение ученика при работе с этим текстом [1].

Для выявления личностно значимого отношения к учебному тексту, важно при его конструировании учитывать тип научной информации, заложенной в тексте, который может содержать:

1) Информацию справочного характера, ставшую общепринятой, излагающей аксиомы, положения, не требующие доказательств, аргументации (например: «сумма углов треугольника равна 180° »; «Волга впадает в Каспийское море» и т. п.). Эта информация не принадлежит «никому», она «обезличена», хотя усваивается всеми школьниками, как обязательная;

2) Информацию, выражающую результаты чужого опыта (хотя и общественно значимого).

Изложенная учебником (учителем), она может соответствовать или не соответствовать результатам субъектного опыта ученика. К такой информации относятся фактологические (описательные) тексты (научные и художественные). Выраженные в них знания могут быть восприняты по-разному, т. е. они не обезличены. В них фиксируется точка зрения автора учебника, которая может не совпадать с точкой зрения читателя - ученика. Даже одна и та же научная информация, изложенная в учебнике, воспринимается учениками по-разному, в зависимости от характера и индивидуальной направленности их субъектного опыта.

Часто неприятие учеником информации учебника воспринимается и оценивается учителем как неусвоение учебного материала. Но ведь в этом может проявляться своеобразная личностная позиция, опирающаяся на субъектный опыт. Неприятие учеником информации учебника может быть связано с его попыткой защищать свой опыт, хотя и «отрицательный» по отношению к тексту учебника. При контроле и оценке усвоения материала учебника в личностно-ориентированном образовательном процессе необходимо пересмотреть существующие критерии усвоения. Следует заметить, что в содержании учебных текстов может быть заложена противоречивость суждений, разное эмоциональное отношение к излагаемым фактам (событиям, фактам), авторская позиция. Приведем простой пример: «Наполеон заходил в бараки солдат, зараженных холерой». Очевидно, что

отношение к описываемому факту не может быть однозначным. Организация лично-ориентированного подхода к работе с текстом учебника должна быть направлена в первую очередь на развитие не памяти, а самостоятельности мышления. Этому должна способствовать проблематизация, внутренняя противоречивость, неоднозначность учебного текста. К сожалению, пока учебник строится по принципу справочника, а критерием понимания выступает воспроизведение его текста. Понимание — сложный процесс, куда всегда включается личностное преобразование заданного текста на основе субъектного опыта.

3) Информация, помогающая самообразованию. Это имеющиеся в учебнике текстовые пояснения, указания, примечания, комментарии, смысловые таблицы, облегчающие субъектную обработку текста, его понимание.

Любой учебный текст есть своеобразная объективация «чужой» и «моей» мысли. Его усвоение не может быть обезличено так же как и требования к усвоению. В этом смысле весьма значимым для нас является различие программного и образовательного учебного материала.

При разработке дидактического материала (системы учебных заданий) важно учитывать не только объективную сложность предметного содержания заданий, но и различные способы их выполнения.

В содержание заданий должно входить описание приемов их выполнения, которые могут задаваться непосредственно (в виде изложения правил, предписаний, алгоритмов действий), или путем организации самостоятельных поисков (реши разными способами, найди рациональный, сравни и оцени два подхода и т. п.).

Все используемые в дидактике приемы (и складывающиеся на их основе способы) можно разделить на три группы: приемы первого типа непосредственно входят в содержание усваиваемых знаний. Обеспечивающие фактическое их усвоение, они описываются в виде правил, предписаний наряду с изложением предметного содержания знаний. На их основе складываются специфические предметные способы проработки учебного материала; приемы второго типа не вытекают непосредственно из содержания знаний по предмету. Это приемы умственной деятельности, направленные на организацию восприятия учебного материала, наблюдения, запоминания, создания образов. Они составляют основное содержание учения, как индивидуальной деятельности, поскольку в них отражаются особенности проявления личностных характеристик, обеспечивающих познание. На их базе формируются индивидуальные способы проработки учебного материала, которые, закрепляясь, превращаются в познавательные способности.

Постоянная активизация этих способов в ходе учения — основной путь развития познавательных способностей, условие их проявления.

Ученик нередко сам является носителем этих способов; он может находить и использовать их самостоятельно, по собственной инициативе. Дидактика должна выявлять эти способы, объективизировать (описывать) их и наиболее рациональные предлагать в виде приемов для усвоения всеми учащимися. Поскольку в их основе лежит не предметное содержание (как в приемах первого типа), а организация психической деятельности, то работу по становлению способов (их выявлению, оценке, коррекции) должен вести психолог совместно с дидактом, а сами дидактические материалы выступают при этом как психодидактические.

Сложность заключается в том, что организация психических процессов, проявляемая в способе учебной работы, непосредственно не вытекает из предметных знаний, но не может и не учитывает их. Например, способность к созданию образов (оперированию ими) проявляется индивидуально, но ее проявление тесно связано с содержанием предметности. Общая способность к созданию образа на предметном содержании выступает как специальная (в образном мышлении выделяется мышление в художественных или математических образах). Следовательно, становление способа в значительной мере зависит от предметного содержания, но и не порождается им однозначно.

Источником становления способа является ученик (его индивидуальная перцептивная организация), но реализоваться способ не может вне конкретного предметного содержания. В этом вся сложность. Способ нельзя вывести из предметного содержания, но нельзя и не учитывать его. Способ не может быть задан извне как прием первого типа (только через предметное знание). Чтобы работать с ним, учитель должен располагать соответствующим психодидактическим материалом, разработанным дидактом совместно (и обязательно!) с психологом.

Способ, будучи в основе своей психическим образованием, если он обеспечивает продуктивность усвоения, должен быть зафиксирован дидактом, а затем рекомендован как рациональный прием.

Как не парадоксально это звучит, но источником приемов наблюдения, внимания, памяти, т. е. интеллектуальных приемов, является не учитель, а сам ученик. Учитель только как бы помогает ученику их «опредмечивать». Анализ способов учебной работы школьников помогает обогатить дидактику, создает необходимые условия для проектирования процесса учения (а не обучения, как чего-то изначально заданного).

Приемы второго типа, в основе которых лежит анализ того, как работает интеллект, реализуются в учении, как процессе, и «исчезают» в его продукте (решенной задаче, выученном стихотворении, правиле, прочитанном тексте и т. п.).

Анализ работы интеллекта (на учебном материале) предполагает знание того, какие операции необходимо выполнить, чтобы успешно справиться с заданием, каковы должны быть их конкретное содержание и последовательность выполнения. Этими знаниями должен в первую очередь обладать сам учитель. На основе анализа собственной интеллектуальной деятельности он должен разобраться в том, каким путем можно наиболее рационально прийти к решению задачи, как определить общую стратегию ее решения, какие действия необходимо совершить, какие задания при этом использовать, а не только демонстрировать образцы решения.

Ведь учитель также является носителем способов проработки научного материала. Обмениваясь с учениками своими способами, как более профессионально продуктивными, он может сам стать источником становления способов, иллюстрировать их ученикам, создавая тем самым благоприятные условия для овладения ими, превращая их в рациональные приемы умственной деятельности. Работа со способами становится важным условием превращения их в закрепленные, специально отобранные, осознанно используемые приемы интеллектуальной деятельности.

В учебно-методической литературе они представлены пока явно недостаточно, так как их описание, работа с ними требует специальной психологической подготовки учителя. Источником способов является субъект учения — ученик. Учитель их «окультуривает», «опредмечивает», тем самым создает условия для разработки технологии мысли.

Работа со способами учебной работы школьника должна лежать в основе организации личностно-ориентированного образовательного процесса.

Приемы третьего типа, как и первого, задаются обучением, но в отличие от первых они тесно не связаны с предметным содержанием знаний. Они обеспечивают организацию учения, делают его самостоятельным, активным, целенаправленным. К этим приемам следует прежде всего отнести приемы целеполагания, планирования, рефлексии, что создает основу для самообразования, самоорганизации школьника в учении.

Описание трех типов приемов, выявление источников их формирования показывает сложную зависимость между обучением и учением. Одни способы складываются по механизму интериоризации приемов, задаваемых в обучении. Другие могут иметь вначале индивидуальный

источник, а затем (при определенных условиях) превращаются в приемы, задаваемые для всех.

Таким образом, способ это не только усвоенный (нормативно заданный) прием, но и личностное образование, которое само может оказывать воздействие на обучение, превращать его как бы в производное от учения. Связь между обучением и учением становится взаимообратимой: не только обучение влияет на учение, но и учение (раскрытие его как субъектной деятельности) может способствовать повышению эффективности обучения, наполняя его знанием о построении процесса учения через анализ индивидуальных способов учебной работы.

Разработка дидактических материалов на основе использования приемов трех типов предполагает особую подготовку учителя по работе с этими материалами; методических рекомендаций к их использованию. Одни из них предполагают их специфическое использование при раскрытии содержания предметных знаний. Другие — обращение к субъектному опыту самих учеников (его выявление, анализ) с целью выделения и описания способов учебной работы.

Конструкция этих материалов должна быть тоже разная. В первом случае ученик получает задания с указанием тех приемов, которыми он должен воспользоваться. Во втором, ему предлагается выполнить задание (решить задачу), а затем описать способы выполнения. Критерии продуктивности работы ученика при этом, конечно, будут различными.

Использование разнотипных дидактических материалов (не только по их предметному содержанию, но и по приемам выполнения) может служить основой для разработки критериально - ориентированных тестов. Кроме того, нужна особая организация и проведение урока, где учитель мог постоянно стимулировать учеников к анализу тех приемов (способов), которыми они пользуются в процессе учения.

Все сказанное позволяет утверждать, что конструирование и реализация личностно ориентированного образовательного процесса невозможны без учета психологических закономерностей. Психолог должен занимать при этом не столько позицию исследователя, сколько быть активным проектировщиком этого процесса.

Личностно-ориентированный урок

Урок был и остается основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не

сообщению и проверке знаний, хотя и такие уроки тоже нужны, а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Для этого учитель, работая с классом, выделяет различные индивидуальные мыслительные операции, которым и пользуются ученики, работая с учебным материалом.

Также необходимо использовать индивидуальные способы учебной работы и руководствоваться личностным отношением к ней. Обезличенных знаний не бывает.

Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов в педагогике»: от обучения как нормативно построенного процесса, к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Что нужно для того, чтобы реализовать модель личностно-ориентированного обучения в школе?

- Во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становления способностей, где обучение и воспитание органически сливаются.

- Во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников учебного процесса - администрации, учителей, учеников, родителей.

- В-третьих, определить критерии эффективности инновационного процесса.

Поэтому личностно ориентированная система обучения стимулирует ученика к совершению осознанных поступков за счет обеспечения постоянных условий для самопознания, самосовершенствования, самовоспитания. Поэтому, занимаясь по личностно ориентированной системе обучения, ученик

- получает возможность взглянуть на себя изнутри и извне, сравнить себя с другими учащимися, оценить свои поступки и поведение, научиться принимать себя и других в целом, а не как совокупность хороших и плохих черт характера;

- вырабатывает силу воли, учится управлять собой через постоянные влияния на учебные и жизненные ситуации;

- учится преодолевать собственные эмоциональные барьеры;

- учится продуктивному общению путем достижения гармонии с окружением.

Все это становится возможным в связи с тем, что эта система полностью соответствует комплексу индивидуальных способностей ученика. Поэтому ученик сознательно или стихийно мобилизует свои ценные для этой системы качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те,

которые препятствуют достижению успеха. В процессе такой деятельности у него вырабатывается склонность к систематичности, основательности в работе, происходит присвоение таких черт характера, как любовь к учению, умение быстро входить в работу, умение отдыхать в перерывах между делом, концентрация внимания, спокойствие, умение ладить с людьми, уверенность в себе, самоуважение, уважение к другим.

Личностно ориентированная система, опираясь на то, что личность - это единство психических свойств, составляющих её индивидуальность, реализуя своей технологией важный психолого-педагогический принцип индивидуального подхода, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ученика, создает, на наш взгляд, оптимальные условия, содействующие развитию личности ученика посредством возрастной ведущей учебной деятельности.

Доказано, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка. Л.С.Выготский писал: «Определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного» [4]. Поэтому необходимо определить, по меньшей мере, два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения в каждом конкретном случае.

Первый - это уровень актуального развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся, циклов его развития. Здесь речь идет о наличном уровне подготовленности ученика, характеризуемом тем, какие задания он может выполнять самостоятельно, без помощи взрослых.

Второй - это уровень, отражающий психический потенциал развития личности, это зона ближайшего развития. Данный уровень свидетельствует о том, чего ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. Зоны актуального и ближайшего развития у учеников свои, а отсюда разная динамика (темпы) умственного развития. [4]

Учитель не сможет построить свою работу на уроке в русле личностно ориентированного подхода, не зная психологических особенностей учеников. Ведь дети очень разные. Один очень активно работает на уроке, другой знает ответ, но боится отвечать, у одного проблемы с дисциплиной, у другого со слуховой памятью и т.д. То есть учитель должен строить свою работу, изучая своих учеников, изучая их личности. Ведь личность – это своеобразный закон устройства человеком собственного бытия, поведения и отношений с миром, а уровень ее развития характеризуется способностью к поддержанию и защите

суверенного пространства этой индивидуальности. Внутренний мир личности есть своеобразное отражение того жизненного пространства, в котором происходит ее становление. Это относится даже к пространству в физическом смысле слова. Постановка целей личностного развития учащихся обладает важной спецификой в том смысле, что в традиционной педагогике личностное развитие ученика выступало не как цель, а как средство достижения каких-то других целей – усвоения, дисциплинирования, приобщения. Личность играла лишь роль механизма. В образовании важен был результат, действие, которое эта личность должна была произвести, а не новообразования в ней самой. Должна присутствовать педагогическая поддержка, которая выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Ее сущность выразил Амонашвили в трех принципах педагогической деятельности: «любить детей, очеловечить среду, в которой они живут, проживать в ребенке свое детство». Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Развивающий воспитательно-образовательный процесс требует, чтобы личностью стал, прежде всего, сам учитель. По словам Б.Ц. Бадмаева: «Учитель не только дает знания по своему предмету, он не только и не просто «учитель — предметник», а Учитель с большой буквы – воспитатель, готовящий в течение школьных лет и подготовивший к выпуску из школы Гражданина». Его отношения с детьми должны строиться на основе личностного, а не формально-делового подхода. Учитель, реализуя в педагогической деятельности рефлексивно-адаптационную и деятельностно-творческую функции образования, совершенно по иному организует процесс обучения и воспитания детей по сравнению с традиционной системой. Первая функция состоит в том, чтобы «учить детей учиться», развивать в их личности механизмы самосознания, саморегуляции и в широком смысле слова означает способность преодолеть собственную ограниченность не только в учебном процессе, но и в любой человеческой деятельности. Вторая функция предполагает развитие в ребенке «умения думать и действовать творчески», формирование в личности ребенка творческого начала через творчески-продуктивную деятельность с учетом мотивационно-аксиологических сторон личности. В новом образовательном пространстве картина мира и личность ребенка строятся в процессе совместной деятельности ребенка с взрослыми и сверстниками. Здесь ребенок имеет право на поиск, ошибку и маленькие творческие открытия. В этом процессе поиска истины происходит переход от

отчужденного знания, через личные открытия к личному знанию. Цель каждого конкретного учителя в совокупном личностно-развивающем пространстве школы органично согласуется с целями других педагогов, с целостной личностно-развивающей жизненной ситуацией воспитанника. Учитель просто обязан обеспечить на уроке приток свежих сведений из самых различных источников; даст совет, что прочитать, посмотреть, услышать, предоставить желающим возможность дополнить учительское повествование и поощрить их за это более высокой оценкой. Педагог не столько учит и воспитывает, сколько стимулирует ученика к психологическому и социально-нравственному развитию, создает условия для его самодвижения. Наряду с глубиной, особое значение имеет яркость сообщаемой ученикам информации, воздействующей, как на интеллектуальную, так и на эмоциональную сферу их восприятия. Учитель никогда не добьется успеха, если не сумеет установить контакт с детьми, основанный на доверии, взаимопонимании и любви.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно- ориентированного образования [текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. -352с.
2. Кузнецов М.Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе: Монография. [текст] / М.Е. Кузнецов – Новокузнецк, 2000. - 342с.
3. Кузнецов М.Е. Личностно ориентированное обучение школьников [текст] / М.Е. Кузнецов – Брянск: Издательство Брянского государственного педагогического университета. НМЦ «Технология» 1999. – 94с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [текст] / Л.М. Митина– М.: «Дело», 1994. – 216с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие [текст] / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
6. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография [текст] / В.В. Сериков – Волгоград: Перемена. 1994. – 152с.
7. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование [текст] / Е.Н. Степанов – М.: ТЦ Сфера, 2003. - 128с.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [текст] / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. – 96с.
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [текст] / И.С. Якиманская. М. – 2000. - 176с.