

МОУ «Высокоключевая средняя общеобразовательная школа»
Гатчинского района Ленинградской области

Трошагин М. И.

**Личностно-ориентированный
подход в обучении
и проблемы его реализации**

Пос. Высокоключевой

Оглавление

Введение	2
Глава 1. Обзор литературы по проблеме.....	5
Сущность личностно-ориентированного подхода.....	5
Классики гуманистической психологии об образовании.....	7
Подготовка учителя.....	10
Оценка при личностно-ориентированном подходе к обучению	14
Соотношение личностно-ориентированного обучения и развития.	16
Игры, дискуссии, исследования на уроках	21
Критика личностно-ориентированного обучения.....	22
Глава 2. Опыт использования личностно-ориентированного обучения.....	25
Глава 3. Трудности внедрения личностно-ориентированного подхода в практику школьного обучения	28
Заключение	32
Библиография	34
Приложения	35
Характер.....	35
Как найти работу	39
Куда пойти учиться.....	41

Введение

Личностно-ориентированный подход в психотерапии, в образовании, в управлении организациями, в медицинской практике, в брачных и международных отношениях чаще всего связывают с именем Карла Роджерса. Карл Роджерс был одним из создателей и ведущих деятелей движения гуманистической психологии 60 – 80-х годов. Благодаря научной деятельности и практике Карла Роджерса и его последователей сегодня реализация гуманистической позиции в практике и есть личностно-ориентированный подход, который затрагивает самые широкие сферы общественной жизни и образование в том числе.

«Идеи Роджерса о значимом обучении, роли учителя, о его взаимоотношениях с учениками положены в основу гуманизации обучения за рубежом, основной пик исследований которого приходится на 60 – 70-е годы. Результаты такого обучения, в котором участвовали тысячи учителей и десятки тысяч учащихся начальных, средних школ и колледжей англии и США (потом такие же данные были получены в Германии), показали, что имело место развитие учащихся: улучшилась их самооценка, увеличился IQ, развились их познавательные способности, что привело к улучшению здоровья, успеваемости и посещаемости.

Гуманистические идеи Роджерса, способствующие увеличению потенциала обучения, особенно важны для демократизации и гуманизации нашей школы и общества в посттоталитарный период» [8, С. 33].

Наиболее тесно педагогика (в т. ч. дидактика) связана именно с психологией. [13, С. 25; 3, С. 14]. Эту связь определяют не только общность предмета (человек, ребенок), не только общность методов изучения, но и общетеоретические позиции, видение и понимание природы человеческого в человеке. Различные психологические теории приводят к различным педагогическим позициям.

В мировой психологии доминируют четыре авторитетных и в значительной мере противопоставленных друг другу направления: психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология и когнитивная психология. Каждое из направлений имеет свои представления о человеке, его развитии, причинах его поведения, а, следовательно, и о методах обучения и воспитания.

Направление	Взгляд на человека	Педагогические позиции
Психоанализ	Два инстинкта – инстинкт жизни и инстинкт смерти (агрессивность и сексуальность) определяют активность человека. Истинных причин своего поведения человек чаще всего не осознает, и поэтому плохо управляет своим поведением.	Задача педагогики – научить человека удовлетворять свои потребности приемлемым для окружающих способом.
Бихевиоризм	Поведение человека зависит от того, что следует за этим поведением. Благоприятные для человека последствия поведения закрепляют это поведение и наоборот, если поведение вызвало негативные последствия, то человек будет избегать такого поведения.	Продуманная система поощрений и наказаний позволяет педагогу сформировать правильное (желаемое) поведение ребенка.
Гуманистическая психология	Человек рождается способным к творчеству и развитию. Реализовать весь данный природой потенциал – врожденная потребность человека. Влияние общества часто мешает реализации этой потребности.	Задача педагога – создать условия, в которых ученик смог бы реализовать свой потенциал и достичь того, на что способен.
Когнитивная психология	Поведение человека определяется преимущественно не самими фактами и явлениями, а его мыслями об этих фактах и явлениях.	Педагог должен основное внимание уделять процессу познания и активности сознания ребенка.

Гуманистическое направление в психологии возникло как противопоставление психоанализу и бихевиоризму (при этом сами создатели гуманистического направления предостерегали от поверхностного противопоставления) [11, С. 18]. Психологов-гуманистов не устраивает взгляд на человека, как на реагирующую машину, перенос на человека результатов, полученных на опытах с животными, «бездушная» психология (бихевиоризм), не устраивает применение к здоровому человеку теории, созданной при изучении больных людей (психоанализ).

Личностно-ориентированный подход точно также позволяет решить задачи обучения, не решаемые в рамках других педагогических подходов, и эта его возможность оказалась востребованной современной российской педагогикой. Принятая сначала энтузиастами, учителями-новаторами гумани-

стическая позиция в педагогике сегодня – требование Закона РФ «Об образовании».

Реформирование отечественной школы началось именно по линии гуманизации образования. Гуманистическая позиция заложена во всех документах, определяющих стратегические цели отечественной образовательной системы. Так, в законе РФ «Об образовании» статья 2 первым принципом государственной политики в области образования называет «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...»

Пункт 1 статьи 14 определяет, что содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации. В этой же статье (пункт 5) говорится, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации прав обучающихся на свободный выбор мнений и суждений.

В Министерстве общего и профессионального образования РФ в последние годы приняты важнейшие документы о «переходе от традиционной парадигмы образования – знаний, умений, навыков – к парадигме развивающего образования» (см. решение коллегии МО РФ от 29.03.95 №7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования РФ»)

Программа развития Ленинградской области до 2000 года одну из общих идей разработки социально-педагогических программ в каждом городе, районе, школе определяет как идею «гуманизации и гуманитаризации образования, его ориентации на целостное развитие растущего человека как личности и индивидуальности...»

Несмотря на то, что гуманистический подход в образовании поддерживается энтузиастами и даже требуется законом, личностно-ориентированный

подход все еще не занял достойного места в системе обучения и воспитания в российской школе.

В числе причин этого можно предположить следующие: неоднозначность понимания термина «личностно-ориентированный», отсутствие соответствующей подготовки учителя, сохранение прежних критериев оценки работы учителя и школы, недостаточное количество технологичных разработок личностно-ориентированного обучения, объективные недостатки (не универсальность) личностно-ориентированного подхода и т. п.

Глава 1. Обзор литературы по проблеме

Сущность личностно-ориентированного подхода

В трактовке термина «личностно-ориентированный» есть некоторые разночтения, что может привести, да, наверное, и приводит, к трудности понимания сущности личностно-ориентированного подхода. Не всякий анализ личности с психологических позиций можно называть психоанализом. Психоанализ это исключительно теория и методы, разработанные З. Фрейдом. И в этом все единодушны. Термин «психоанализ» однозначно понимается всеми исследователями и практиками. Иначе обстоит дело с понятием «личностно-ориентированный».

И. С. Якиманская пишет: «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». И далее: «Следует понимать, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной» [20, С. 31], и далее выделяет несколько групп личностно-ориентированной педагогики. А вот мнение Л. М. Фридмана: «Следует различать личностноориентированное обучение и личностноориентированное образование. Если первое означает лишь такую *систему обучения, процесс осуществления которой способствует формированию личностных ка-*

честв учащихся, то второе есть более широкое понятие, включающее в свой состав первое, а также всю систему воспитания личности учащихся» [19, С. 77]. Показательна фраза И. С. Якиманской: «Однако возможен и другой подход к построению личностно-ориентированной системы обучения» [20, С. 36]. Получается, существует несколько различных и даже противоположных личностно-ориентированных подходов к обучению. И непонятно, личностно-ориентированный подход к обучению это новое для отечественной педагогики (и дидактики), или наша педагогика всегда была такой? (И как правильно писать этот термин?).

Теория и практика, которая обозначена названием «личностно-ориентированное обучение», имеет давнюю историю и несколько других названий, за каждым из которых стоит определенный взгляд на обучение и воспитание: это гуманистическая педагогика, неопрагматизм, экзистенциализм, неопедоцентризм, свободное воспитание (США, Европа, 70-е годы), педагогика сотрудничества (80-е годы, СССР) [3, С. 114].

Существующее положение не может способствовать распространению гуманистической педагогики и в частности личностно-ориентированного подхода. И что еще более неприятно, из-за этого может иметь место использование нового термина (наверное, модного) без осуществления того, что этим термином обозначается. Так, директор Московской школы № 546 Е. Грибенюкова, комментируя концепцию возглавляемой ею школы, пишет: «Важнейшим условием жизнеспособности адаптивной школы является личностно-ориентированная педагогика. Мы попытались заострить формулировку требований к уроку в адаптивной школе, выдвинув на первый план психосберегающие моменты» [4, С. 13]. И далее она раскрывает требования к уроку в адаптивной школе. Среди требований перечисляются: «**Логика урока – ее определяет учитель...**», «Закрепление знаний обязательно на уроке, место и формы этого этапа определяет учитель. Учебный процесс немислим без неоднократного **повторения** знаний и умений, формы и приемы которого определяет учитель ...», «Главный критерий качества урока – обученность

учащихся...»[4, С. 16]. Если при таком подходе и просматривается ориентация на личность, то только на личность учителя, а вся психосберегающая методика сводится к соблюдению правил школьной гигиены. «Урок в адаптивной школе должен соответствовать психосберегающей методике, соблюдению правил школьной гигиены» [4, С. 16].

На мой взгляд, кажется разумным понимание термина личностно-ориентированный не как обозначение любого воздействия на личность, а как приверженность вполне конкретным теории и методам так же как в случае с понятием «психоанализ». Эта теория и эти методы разрабатывались К. Роджерсом и в настоящее время развиваются его последователями. Личностно-ориентированный подход это применение на практике (в нашем случае практике школьного обучения) идей гуманистической психологии.

Классики гуманистической психологии об образовании

Гуманистический подход к образованию и обучению определяется, отличается от других подходов в первую очередь своими целями. И сегодня эти цели не отличаются от целей, провозглашенных основателями гуманистической психологии.

«Именно в рамках новой гуманистической философии вырабатывается сейчас новая концепция обучения и образования. Если говорить о главном, суть этой концепции состоит в том, что цель образования и предмет обучения – сам человек и цели гуманистические, то есть такие, которые отвечают интересам человека, и среди них на первый план выступают «самоактуализация» человека, «вочеловечивание» человека, полное воплощение того, чего может достичь человек как представитель вида, что уже являют собой лучшие представители человечества. Если говорить менее технично, то цель образования – это помощь человеку в полной мере реализовать его возможности» [11, С. 180].

«Другой важной задачей для нового, сущностного образования является удовлетворение основных психологических потребностей ребенка. Ребе-

нок не может начать движение в сторону самоактуализации, пока не будут удовлетворены более насущные его потребности – в безопасности, в социальных связях (в любви, нежности, социальном участии) и в самоуважении»[11, С. 201].

«Еще одной целью образования должно стать ясное и постоянное осознание прекрасных и удивительных сторон жизни. Слишком часто мы в нашем обществе бываем настолько нечувствительными к окружающему, что не в состоянии видеть то, на что смотрим, и слышать то, к чему обращен наш слух»[11, С. 202].

Если А. Маслоу большее внимание уделял общетеоретическим, философским вопросам, то К. Роджерс детально разработал практические приемы, и именно его практический подход мы сегодня называем личностно-ориентированным. Для осуществления личностно-ориентированного подхода необходимы особые качества учителя. «Такой учитель очень похож на роджерсовского терапевта с его «безусловно позитивным отношением» к пациенту, с его конгруэнтностью, с его открытостью и заботой»[11, С. 201].

Для того чтобы произошли изменения, развитие, обучение человека, другой человек – человек помогающей профессии¹ (психотерапевт, врач, учитель) должен создать необходимые для изменения условия. К. Роджерс называет пять таких условий:

1. Желание человека узнать или измениться, вырастающее из трудностей, с которыми человек сталкивается в жизни. Человек для удовлетворения своих насущных психологических потребностей (безопасность, любовь, самоуважение, самоактуализация) стремится что-то узнать, как-то измениться, и это стремление и будет выступать внутренним мотивом учения.
2. Человек помогающей профессии (фасилитатор) должен быть конгруэнтен. Синонимы понятию конгруэнтность – естественность, аутентич-

¹ Человека, поддерживающего или обучающего других, К. Роджерс называл фасилитатором. Слово фасилитатор происходит от английского слова “facilitate”, что означает «стимулировать», «активизировать».

ность, соответствие. Конгруэнтность это соответствие реальных чувств и тех чувств, которые человек осознает, а также соответствие осознаваемых чувств и выражаемых. В чем проявляется конгруэнтность учителя? «Конгруэнтность предполагает, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле; к тому же он должен осознавать свое отношение к другим людям. Это также значит, что он принимает свои настоящие чувства. Таким образом, он становится откровенным в отношениях с учениками. Он может восторгаться тем, что ему нравится, и скучать в разговорах на темы, которые его не интересуют. Он может быть злым и холодным или, наоборот, чувствительным или симпатизирующим. Поскольку он принимает свои чувства как принадлежащие ему, у него нет необходимости приписывать их ученикам или настаивать, чтобы они чувствовали то же самое. Он – *живой человек*, а не безличное воплощение требований программы или связующее звено для передачи знаний»[15, С.347].

3. Безусловное положительное отношение. Фасилитатор, в нашем случае учитель, должен ощущать теплые чувства по отношению к тому, кому он оказывает помощь. «Возможно, вас беспокоит мысль о том, что когда учитель стоит на таких позициях, и хочет принимать чувства учеников, то они будут выражать не только отношение к учебе, но и целую гамму других чувств, таких как недоброжелательность или нерасположение к родителям, братьям или сестрам, чувство беспокойства о себе. Должны ли такие чувства иметь право на выражение в школе? Я думаю, что да. Они имеют отношение к становлению человека, к его успешному учению и эффективному функционированию. Способность с пониманием и принятием относиться к этим чувствам определенно связана со знанием правил деления или географии Пакистана»[15, С.348].
4. Эмпатическое понимание. Фасилитатор (учитель) должен правильно эмпатически понимать внутренний мир клиента (ученика). «Условия

для появления значимого знания создаст учитель, способный тепло принимать учащегося, безусловно положительно относиться к нему и эмпатически понимать его чувства страха, предчувствия и обескураженности, сопутствующие восприятию нового материала» [15, С. 348].

5. Конгруэнтность принятие и эмпатия должны быть успешно переданы клиенту.

Сравнивая личностно-ориентированный подход в психотерапии и в образовании, К. Роджерс показывает и некоторые их различия. «Терапевт в состоянии предоставить лишь очень небольшую информацию, которая может помочь, так как нужная информация находится внутри человека. Но в образовании дело обстоит иначе. Существует множество средств науки, техники, теории, которые представляют собой сырой материал для использования. Мне кажется, что все сказанное мною о психотерапии предполагает, что эти материалы, эти средства должны быть предоставлены учащимся, но не навязаны» [15, С. 349]. Недостаточная разработанность таких дидактических средств, которые были бы эффективны при осуществлении личностно-ориентированного обучения в школе, необеспеченность достаточным количеством таких средств большинства школ является еще одним препятствием для распространения личностно-ориентированного подхода в образовании.

Подготовка учителя

Кроме описанных выше требований к фасилитатору К. Роджерс предложил программы и принципы подготовки психотерапевтов, рассмотрел тенденции такой подготовки. Очевидно, для успешной личностно-ориентированной работы в образовании необходима соответствующая подготовка педагога.

Проблема дисбаланса между предметной методической и психологической подготовкой учителя обсуждается уже давно. Но проблемы еще не решены и поиски продолжаются. В методических рекомендациях к психологическим методам изучения личности учителя в рамках реализации диагностики педагогического опыта, изданных в 1991 году Ленинградским областным

институтом усовершенствования учителей говорится: «Хорошо известно, что в настоящее время упор осуществляется на методическую подготовку учителя; его же психологические, точнее сказать, психические качества, которые могут иметь весьма непосредственное отношение к успешности его педагогической деятельности, в том числе к его методическим умениям и навыкам, практически не анализируются с помощью объективных процедур» [12, С. 3].

Очевидно, проблема не только в том, что психологическая готовность учителя к работе в школе не анализируется, но и в том, что такая готовность не формируется. Там же [12, С. 5,7] далее: «Зачастую бывает легче вооружить учителя конкретными методическими умениями, чем сформировать профессиональное умение, имеющее соответствующую личностную основу. ...Развитие именно психологических качеств и свойств имеет определенное преимущество по сравнению с развитием конкретных умений и навыков».

Значимость психологической практической (психотехнической)² подготовки учителя подчеркивается еще и тем, что требование такой подготовки содержится в официальных документах, составляющих нормативную базу аттестации педагогических работников, т. е. это требование к профессиональной подготовке каждого педагога. К таким документам относится рекомендательное письмо «О проведении аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений Ленинградской области». «Данное письмо обусловлено необходимостью единого подхода на территории Ленинградской области к квалификационным требованиям к специалистам системы образования. Кроме того, данное письмо ориентирует деятельность педучилищ в подготовке кадров, ... другие учреждения повышения квалификации при организации своей работы с педагогическими кадрами» [.]

² Термин психотехника был введен в начале XX века У. Штерном и Г. Мюнстербергом для обозначения любой практики воздействия на психику и управления ею. В настоящее время понятие «психотехника» идентично понятию «прикладная психология». См. словарь «Психология» под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, М., 1990.

Среди критериев квалификационных категорий на первом месте стоят требования к специалисту в отношении профессионально-личностных качеств, в т. ч. коммуникативной культуры. «При этом во внимание принимаются проявления коммуникативной культуры, связанные с умением реализовать на практике гуманистические, личностно - ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности». (2, С. 16) Речь идет именно о практических умениях осуществлять личностно-ориентированный подход, в противовес исключительно теоретической подготовке.

Сложившейся ситуацией обеспокоены многие психологи и педагоги. Н. Самоукина пишет: «Практическая психологическая подготовка школьного учителя до сих пор остается нерешенной проблемой. В педагогических университетах и колледжах, кроме получения знаний по содержанию и методике обучения детей, студенты изучают общую, возрастную, детскую и педагогическую психологию и некоторые разделы психодиагностики. При этом педагогические знания дополняются и конкретизируются в ходе педагогической практики в школе, являющейся обязательной для всех слушателей учебных заведений педагогического профиля с целью формирования у них практических навыков овладения методикой преподавания. Специальной же психологической практики для студентов не существует, и знания по психологии остаются у них только «в голове», не переходя «в руки».

Последствия такого положения дел: преобладание в общении с учениками формального стиля и недостаток интимно-личностного, неумение понять индивидуальность учащегося, отсутствие навыков развивающего воздействия, невладение учителями внутренними средствами профессиональной психотехники и саморегуляции. Только немногие учителя, приходя в школу, успешно наработывают психологический опыт самостоятельно, большинство же сталкиваются с проблемами общения со школьниками, конфликтуют с ними и их родителями, применяют преимущественно директивные средства воздействия, находятся в состоянии хронической усталости и истощения.

Действительно, можно прослушать много лекций и прочитать несколько толстых книг, например, по педагогической конфликтологии, и в то же время чувствовать себя абсолютно беспомощным в момент обострения отношений с агрессивным подростком» [18, С. 121].

К. Роджерс в своих работах достаточно много внимания уделил подготовке психотерапевтов [16, С. 84 – 141]. Эти его взгляды можно перенести на подготовку педагогов. Существуют программы и методы психотехнической (и в частности личностно-ориентированной) подготовки учителей. К таким методам относится микропреподавание.

«Микропреподавание возникло как реакция на недостатки традиционных способов подготовки учителей. Традиционная подготовка включала в себя прослушивание курсов по педагогической психологии, наблюдение за работой более опытных коллег и применение освоенных знаний и навыков в классе. Каждой из этих форм подготовки присущи серьезные недостатки. Теоретические курсы часто оказываются оторванными от реальности, знания на них усваиваются пассивно. Наблюдение за преподаванием другого учителя эффективно, если наблюдающий уже достаточно опытен, чтобы понимать, на чем следует сосредоточивать свое внимание. К тому же роль наблюдателя – это роль ученика, а не учителя. Используя освоенное на практике, учитель вначале вынужден идти путем проб и ошибок, а это уже «экспериментирование» с реальными учениками со всеми вытекающими отсюда отрицательными последствиями. Микропреподавание должно было стать своеобразной лабораторией, связующим звеном между теоретическими знаниями и практической работой учителя» [14, стр134].

Одна из конкретных программ микропреподавания разработана Томасом Грегори. О том, что в ходе реализации этой программы осуществляется подготовка личностно-ориентированного, учителя говорят цели, которые Т. Грегори выдвигает при проведении занятий и содержание самих занятий. Это проявление эмпатии, проявление уважения, проявление искренности, т. е.

именно то, что К. Роджерс определил как необходимые условия для личностного роста.

Становится очевидным, что назрела необходимость создания конкретных программ для педагогических университетов, институтов, колледжей и училищ по практической психологической и конкретно личностно-ориентированной подготовке школьного учителя. Отсутствие таких программ и соответствующей подготовки учителя не способствует распространению личностно-ориентированного подхода в образовании.

Оценка при личностно-ориентированном подходе к обучению

Изменение взгляда на оценку – это не просто следствие перехода к личностно-ориентированному обучению. Скорее наоборот, современное понимание ребенка и детства требует нового отношения к школьной оценке, а это достигается изменением общего подхода. «Признание на международном и российском уровнях прав и достоинств ребенка (Декларация прав ребенка, 1959 г., Конвенция о правах ребенка, 1989 г.) требует изменение целей, содержания и технологий воспитания и обучения, включая и контрольно-оценочную деятельность. Новое отношение к человеку, в том числе к ребенку, - не как к средству, а как к цели, - поставило вопросы о необходимости смены образовательной парадигмы» [5, С. 108].

Отношения педагога к оценке при личностно-ориентированном подходе и при традиционном обучении значительно различаются. Показательно мнение К. Роджерса о роли и значении оценки в обучении: «Я не включил никакой программы по оцениванию знаний учащихся с помощью какой-то внешней оценки. Другими словами, я не включил экзамены, потому что убежден, что проверка достижений учащегося прямо противоречит выводам психотерапии, полезным для значимого учения» [15, С. 351]. Далее Роджерс указывает, что оценка необходима для достижения какого-то уровня, ступени в жизни, например, для поступления в колледж, или для того, чтобы стать врачом или психологом. В школе это может быть необходимо для того, чтобы стать членом математического клуба, или кружка по литературе. «Это –

список требований, выставляемый не учителем, а жизнью. Учитель только обеспечивает средства, которые учащийся может использовать, чтобы выдержать эти испытания» [15, С. 351]. «Реально оценка в жизни – это входной билет, а не дубинка над непокорными» [15, С. 352].

Аналогичных позиций придерживаются учителя, педагоги-практики и педагоги-исследователи, придерживающиеся гуманистической парадигмы. Эмоциональную характеристику школьной отметке дает Ш. Амонашвили: «Отметка – тромб в учебно-познавательной деятельности, ложный мотив в учении, чертик в праведной жизни ребенка, костыли хромой педагогики». Учителя-практики, придерживающиеся личностно-ориентированного подхода, понимают оценку так же: «Оценка нарушает принцип равенства общения, заставляет ученика бояться неправильного ответа либо выполнять задания, выступать только ради оценки, пытаясь догадаться, а что же учитель сочтет правильным. Здесь уже все другие цели уходят на второй план» [7, С.115].

Л. М. Фридман не предлагает отказаться от оценок, но рекомендует изменить процедуру оценивания: «При этом текущий контроль и оценка овладения элементами учебного минимума производятся в процессе взаимоконтроля и взаимооценки, организуемом учебным самоуправлением учащихся класса». [19, С.82]. А вот обучение предметам эстетического цикла, по мнению Л. М. Фридмана, «должно быть безотметочным, свободным от любых оценок, но результаты этих занятий должны быть широко представлены на различных выставках, систематически проводимых в школе, на вечерах самодеятельности, в выступлении учащихся вне школы (в клубах) для родителей и общественности» [19, С. 84].

В сознании школьников понятия оценка и отметка прочно слились, смешались. Почти все сказанное выше, конечно же, относится к отметке, а необходимость и даже неизбежность оценок очевидна. В этом вопросе можно сослаться на мысль Б. Г. Ананьева: «Отсутствие оценки – есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезори-

ентирующее». И в этом вопросе обнаруживается еще одно различие между личностно-ориентированной психотерапией и обучением.

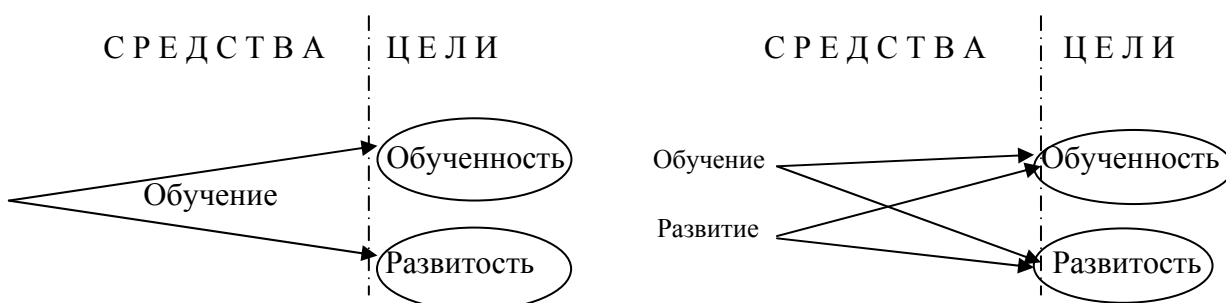
Соотношение личностно-ориентированного обучения и развития.

Проблема соотношения обучения и развития давно обсуждается в психологии и педагогике. Многие склоняются к точке зрения С. Л. Рубинштейна: «Процесс обучения должен быть и процессом развития ребенка. Этому же требуют и основные цели обучения, заключающиеся в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности. Исходя из этого делается вывод, что единственной задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а лишь развитие у него определенных способностей: не важно какой материал сообщить ребенку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т. д. Так учит теория формального обучения, которая видит задачу образования, не в том, чтобы учащийся освоил определенную сумму знаний, а в том, чтобы развивать у него определенные способности, необходимые для того, чтобы их добывать.

В противовес этой точке зрения другие односторонне подчеркивают лишь освоение определенной суммы знаний как цель обучения. Это ложная антитеза. Конечно, обучая, нужно развивать ребенка, надо формировать его способности, следует воспитывать у него умение наблюдать, мыслить и т. д. Но, во-первых, сделать это можно только на определенном материале; во-вторых, будучи необходимым средством для развития способностей ребенка, овладение определенной системой знаний имеет и самостоятельное значение. Плодотворное включение человека в общественно-организованный труд обязательно требует не только определенных способностей, но и определенных знаний, содержащих обобщенный результат предшествующего исторического развития познания. Считать, что стоит лишь развить у ребенка способность наблюдать, мыслить и т. д., и тогда он сам дойдет до всех необходимых ему знаний, - значит, в конечном счете, строить знания на личном опыте, независимо от опыта общественного, обобщенно отраженного в системе знания. В действительности овладение определенной системой знания, сложив-

шейся в процессе исторического развития, является и средством и целью, также как развитие способностей является и целью и средством. В реальном ходе обучения и развития происходит и одно и другое – и освоение определенной системы знаний и вместе с тем развитие ребенка» [17, С.79].

«Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь». При традиционном обучении развитие способностей часто не является средством. Можно это различие показать графически.



Наверное, именно поэтому на повестку дня снова и снова встает вопрос развивающего обучения.

Одно из определений понятия развития: развитие – это умение отражать самое себя во все большем количестве жизненных ситуаций (А. И. Нафтульев). Интеллект – глобальная способность отображать себя. Поэтому развитие, это, прежде всего интеллектуальное развитие. И традиционный подход к обучению чаще всего этим и ограничивается. Но жизнь – это не только решение теоретических задач. Как минимум можно выделить 7 направлений развития.

- Развитие интеллекта
- Развитие эмоциональной сферы, чувствительности, эмпатии, терпимости.
- Развитие устойчивости к стрессам
- Развитие уверенности в себе и самопринятия личности.
- Развитие позитивного отношения к миру, принятие других
- Развитие самостоятельности и автономии личности. (Самостоятельность личности - более широкое понятие, чем самостоятельность в

учебной деятельности. Существующие методы обучения и стили общения ведут к зависимости, а не к автономии.)

- Развитие мотивации к самосовершенствованию.

Это те базовые условия, позволяющие успешно адаптироваться в жизни. Так, например, в некоторых учебных заведениях США на первый семестр первого года обучения ставится задача: развитие уважения к себе, принятие себя. Если названные качества не развиваются, то мы рискуем серьезно деформировать личность.

Кроме того, неразвитость этих качеств тормозит и развитие интеллекта, т. е. полноценное интеллектуальное развитие предусматривает и развитие уверенности в себе, и развитие мотивации, и развитие позитивного отношения к миру, и развитие эмоций и т. д. И наоборот, развитие интеллекта способствует развитию перечисленных выше качеств. Таким образом, становится очевидным необходимость организмического подхода к личности ученика, рассмотрение ее как целостности. И в соответствии с подходом к личности меняется и подход к обучению.

Для обеспечения условий, способствующих развитию, может оказаться эффективным антропоцентрический, личностно-ориентированный подход к обучению в школе.

Сравнение дидактоцентрического и антропоцентрического подходов к обучению

Для лучшего понимания сущности личностно-ориентированного подхода в обучении проведем его сравнение с традиционным, наиболее распространенным в настоящее время подходом. Судя по приоритетам и целям, традиционный подход в обучении можно обозначить как дидактоцентрический, т. е. ориентированный исключительно на обучение. Такой подход недостаточно внимания уделяет личностному развитию ребенка.

Различие в целях и ценностях разных подходов приводит к использованию различных методов, принципов, к построению различных типов от-

ношений, к выбору путей развития, к различному пониманию значимости личного донаучного опыта ученика.

	<i>Дидактоцентрический подход</i>	<i>Личностно-ориентированный подход</i>
Целевые ориентации	Выполнение программы, знания, умения, навыки. Формирование личности с заданными типовыми характеристиками.	Условия для саморазвития личности ученика, для поиска своей индивидуальности в процессе учения.
Приоритеты	Программы, дидактические средства	Личность ученика, самооценność, самобытность ученика, как носителя субъективного опыта
Главный фактор	Обучение (знания, умения, навыки)	Учение (процесс)
Главная фигура	Учитель	Ученик
Взаимодействие двух видов опыта (индивидуального и общественно-исторического)	Общественно-исторический опыт вытесняет индивидуальный. Наполнение индивидуального опыта общественным.	Постоянное использование индивидуального опыта, его согласование с общественно-историческим. Учение не есть прямая проекция обучения.
Развитие личности, социализация	Путем овладения нормативной деятельностью.	Преобразование субъектного опыта. Субъектный опыт – важный источник собственного развития.
Принципы	Научность Логичность Доступность Наглядность И т. д.	Продолжение жизни на уроке Принцип доставления радости Принцип свободы и ненасилия Опора на эмоциональный чувственный опыт Природосообразность Позитивная Я-концепция Опора на опыт
Метод	Преподавание (принуждение)	Учение. Результаты учебной деятельности перевести в сферу личных интересов.
Мотивация	Внешняя	Внутренняя
Отношения	Субъект-объектные	Субъект-субъектные
Философия	Не умеешь – научим, не хочешь – заставим.	Сделай по-своему, выбери свой путь.

Технология личностно-ориентированного обучения

Для того чтобы личностно ориентированный подход был востребован педагогами и вошел в массовую практику школ необходимо технологичное описание этого процесса. Якиманская И. С. [20] определяет технологию личностно-ориентированного обучения как принципы разработки самого образовательного процесса и выделяет несколько требований к текстам, дидакти-

ческим материалам, методическим рекомендациям, типам учебного диалога, формам контроля личностного развития ученика, т. е. к разработке всего дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения. Эти требования такие:

- учебный материал должен выявлять содержание 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 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 обеспечить ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- конструирование и организация учебного материала, предоставляющего 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;

▪ репетиторства). образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование в целях организации учения учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции).

Игры, дискуссии, исследования на уроках

Систематизированное описание зарубежного педагогического опыта, реализованного в парадигме гуманистического подхода, мы находим в работах М. В. Кларина [9]. Он выделяет несколько типов моделей обучения: поисковые модели обучения, обучение как систематическое исследование, обучение как игра, обучение как дискуссия. Описанные им модели по сути, по основным параметрам являются примерами реализации личностно-ориентированного подхода к обучению. Многие исследователи отмечают сходство личностно-ориентированного подхода к обучению с идеями прагматизма (Д. Дьюи) и называют подход К. Роджерса неопрагматизмом. По крайней мере, личностно ориентированный подход учителя без противоречий согласуется с описанными М. В. Клариним процессуально-ориентированными моделями обучения, базирующимися на идеях Д. Дьюи.

Ниже приведена стратегия формирования индуктивного мышления, описанная М. В. Клариним [9, С. 57 – 65]. Анализируя эту стратегию можно выделить в ней практически все элементы технологии личностно-ориентированного обучения, перечисленные Якиманской [19], или обнаружить возможность дополнения этой стратегии важными элементами личностно ориентированной технологии.

Модель формирования индуктивного мышления.

№	Этап	№	Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
---	------	---	---	----------------------------------	---------------------

1	Формирование понятий	1	Перечисление объектов и составление их перечня	Дифференциация (выявление различающихся объектов)	«Что вы увидели? Услышали? Заметили?»
		2	Объединение в группы	Выявление общих свойств, абстрагирование	«Что связано (сочетается) друг с другом? По какому критерию (признаку)?»
		3	Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей	«Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?»
2	Интерпретация данных	1	Выявление основных черт	Дифференциация	«Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?»
		2	Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных. Определение причинно - следственных отношений	«Почему это произошло?»
		3	Построение выводов	Выход за пределы непосредственных данных. Поиск неявных следствий. Экстраполяция	«Что это означает? Что из этого следует? Какая картина происходящего у вас создается(Какие выводы можно из этого сделать?)»
3	Применение правил и принципов	1	Выдвижение гипотез, предсказание последствий, объяснение незнакомых явлений	Анализ сущности проблемы (ситуации), привлечение соответствующих сведений	«Что могло бы произойти, если бы...»
		2	Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, приводящих к предсказанию или гипотезе	«Почему, по-вашему, это могло бы произойти?»
		3	Проверка предположений	Использование логических суждений, фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий	«Что понадобилось бы, что бы это утверждение было полностью (или по большей части) справедливым?»

Не меньше возможностей у игр и дискуссий для их использования в процессе личностно-ориентированного обучения. Может быть, именно здесь можно увидеть разницу процессуально ориентированного и личностно-ориентированного подходов. Не содержание, а именно позиция учителя в первую очередь делает подход к обучению личностно-ориентированным.

Критика личностно-ориентированного обучения.

И сам К. Роджерс и его последователи понимают, что личностно-ориентированный подход не универсален и не может быть единственным ме-

тодологическим основание процесса обучения. Бихевиоризм, психоанализ, когнитивная психология – все направления приложимы к практической работе в школе. Речь идет лишь о неоправданном искажении понятия личностно-ориентированный и его игнорировании в массовой практике школы.

К. Роджерс пишет: «Самостоятельно проводя различные курсы и группы в соответствие со своим опытом, я нашел, что такой подход более эффективен на семинарах, чем на регулярных курсах; во время длительных курсов, чем летних»[15, С. 346]. Сам основатель личностно-ориентированного подхода указывает, что не во всех ситуациях обучения этот подход оптимально эффективен. Аналогичной позиции придерживаются и многие современные отечественные педагоги. Современный учебник педагогики [13] уделяет внимание применению концепции К. Роджерса в обучении, приводит основные критические мнения: «Однако несмотря на привлекательность гуманистической модели воспитания, она подвергается критическому анализу как сторонников, так и противников...оппоненты отмечают ослабление роли учителя, систематичности обучения, опасность снижения академического уровня обучения... Даже сторонник гуманистической психологии считают, что крайности свободного спонтанного обучения по К. Роджерсу нецелесообразны, равно как и бихевиористский подход» [13, Стр 487, 488].

Начиная с 40-х годов К. Роджерс активно развивал направление в психотерапии, которое получило название клиенто-центрированной терапии. В начале 70-х годов он оставляет активную психотерапевтическую практику, сосредоточившись на содействии установлению мира в горячих точках Земли, образовании, развитии партнерских отношений в семьях и других видах собственной творческой активности. Это изменение сопровождалось изменением названия подхода. Самим К. Роджерсом он стал называться человеко-центрированным (личностно-ориентированным). Поэтому, по мнению Э. Медоуса, последователя К. Роджерса, неправильно абсолютно отождествлять клиенто-центрированную психотерапию и личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход отличается равенством партнеров,

их свободой, сознательным выбором использовать или не использовать базовых умений (конгруэнтность, эмпатия, принятие) [10].

С призывами взвешенного подхода к личностно-ориентированному обучению часто говорит С. Степанов, сотрудник газеты «Школьный психолог» на страницах своей газеты. В тематическом номере газеты (тема «Психология в обучении») С. Степанов пишет: «Путь теоретического обобщения, обеспечивающего широкий перенос знаний и умение ими пользоваться, должен быть указан учащемуся, потому, что самостоятельно найти его методом проб и ошибок не так-то просто, почти невозможно. Учитель не должен пренебрегать гуманной ролью помощника, фасилитатора. Однако если он откажется от традиционной роли наставника, результатом педагогического процесса станет каша в головах учащихся, причем весьма жидкая. Это сегодня осознают практичные американцы. И стараются отправить ребенка не в общеобразовательную школу-балаган, а в «хорошую» дорогую школу, где **преподают** настоящие **наставники**. Такой выбор есть сегодня и у нас» [«Школьный психолог», № 44, 2000 г. С. 6].

Привлекательность гуманистической позиции в педагогике, и одновременное понимание недостатков такой позиции, неудовлетворенность бездушным бихевиористской теории научения, стимулируют современных теоретиков и практиков искать оптимальные пути в школьном обучении, искать пути сближения противоречивых позиций.

«В настоящее время российские ученые (В.В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др.) разрабатывают личностно-ориентированную модель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии. Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования; система адекватных методов, средств и форм обучения. Однако в этой модели учителям и ученым надо избегать крайностей, абсолютизации отдельных сторон, в частности, следование за интересами и спонтанной деятельностью учеников лишает процесс обучения систематичности, снижает уровень обучения»[3, С. 117].

Глава 2. Опыт использования личностно-ориентированного обучения

Нельзя сказать, что опыт личностно-ориентированного обучения в современной отечественной школе совсем отсутствует. Известен опыт работы экспериментальных площадок системы «Школа – парк» (школа № 734 Москвы и школа № 95 Екатеринбурга). Создателей и руководителей этих экспериментальных площадок не устраивает, что в существующих образовательных системах самореализация учащихся затруднена едиными образовательными программами и учебными планами, не предполагающими выбор объекта познания самим ребенком. А ведь Закон РФ «Об образовании» провозглашает ориентацию содержания образования на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации».

Познавательная деятельность учащихся школах системы «Школа – парк» организуется на основе свободного выбора детьми разновозрастных открытых студий, причем работа в студии направлена не на освоение образовательных программ, а на создание условий для повышения каждым ребенком уровня членораздельности, или *дробности*, *своего* восприятия окружающего мира.

«Объект познавательной деятельности и сама форма деятельности будут восприняты на мотивационной основе в том случае, если они будут связаны с переживанием чувства свободного выбора. В процессе обучения объект познания школьнику предлагается извне... Система знаний, построенная взрослыми..., не может полностью учитывать его стремления к свободному выбору объекта познания и вида деятельности. Получается ситуация, когда школьник, побуждаемый внутренними экспансивными тенденциями к познавательной деятельности, сразу же не принимает объект познания и форму деятельности и приходится принуждать его к учению» [1, С. 159].

Множество учителей, учителей – новаторов и просто энтузиастов, творческие лаборатории и школы работают над проблемой реализации гуманистического подхода в практике обучения. Опыт многих из них описан и

опубликован. Примером таких публикаций служат статьи по педагогике сотрудничества в «Учительской газете», описание опыта в предметных методических журналах (например, описание опыта учителя многопрофильной муниципальной гимназии г. Раменское Московской области Ивановой Светланы Вениаминовны в журнале «Литература в школе») и др.

Мною тоже была предпринята попытка осуществить личностно-ориентированный подход в практике преподавания в школе. Я разработал программу учебного курса для учащихся 9 классов общеобразовательной школы. Курс был назван «Основы самоопределения личности»(программа прилагается).

Для отслеживания того, насколько выдерживается личностно-ориентированный подход в процессе преподавания курса, я использовал короткую анкету, на вопросы которой ученики отвечали в конце каждого урока.

I. Учитель на уроке ...

1. проявлял ко мне уважение.
2. интересовался моим мнением
3. не замечал меня
4. относился ко мне неуважительно.

II. Учитель ...

1. видел в каждом ученике человека.
2. относился ко всем ученикам требовательно и уважительно.
3. строго требовал точного выполнения его распоряжений.
4. слишком «мягкотелый» и все позволял ученикам.
5. пустил урок на самотек.

III. Я на уроке ...

1. очень хотел и активно участвовал в общей дискуссии.
2. очень хотел, но побоялся участвовать в общей дискуссии.
3. без особого желания участвовал в общей дискуссии.
4. не участвовал в общей дискуссии, т. к. совсем этого не хотел.

IV. На уроке я ...

1. смело высказывал свои мысли и выражал свои чувства.
2. старался скрыть свои настоящие мысли и чувства.
3. говорил только то, что должно было понравиться учителю.
4. не высказывал никаких мыслей и не выражал чувств.

V. Мои одноклассники, по-моему, активно работали на уроке потому что...

1. обсуждались их мысли.
2. было интересно.
3. иначе учитель сердился бы.
4. боялись получить плохую оценку.

VI. Урок в целом ...

1. помог мне лучше узнать себя.
2. дал мне новые интересные знания.
3. не дал мне ничего нового, но был интересным.
4. зря потраченное время.

В большинстве ответов учащихся на вопросы анкеты выбраны пункты, отражающие именно личностно-ориентированную позицию учителя или близкую к ней.

Анализируя результаты преподавания курса, становится очевидным, что в процессе работы имели место и очевидные успехи, и явные неудачи. К числу трудностей он относит неготовность учащихся к предложенной им системе преподавания, их очевидная ориентация на директивный подход. Это стало очевидным после нескольких уроков, на которых многие учащиеся заняли деструктивную позицию. После этого приходилось часто возвращаться к дискуссии на тему учения и получения знаний, обсуждать с учениками свои методы и содержание работы, выявлять их интересы. Это привело к тому, что стали обсуждаться темы более актуальные для самоопределения учащихся, но заметно отличающиеся от заявленных в программе. По прошествии нескольких уроков появилась возможность вернуться к запланированным темам, и теперь их обсуждение шло уже на новом, более высоком для данного класса уровне.

К числу достоинств могу отнести удачный выбор конкретных заданий. Хорошо проходили ролевые игры и их обсуждение, домашние задания в виде сочинений нацеленных на самоанализ, удачно проходили дискуссии и проектные работы.

Проанализировав опыт преподавания курса в течение года, можно сделать вывод о возможности применения личностно-ориентированного подхода. Для этого нужна соответствующая подготовка учителя, соответствующее дидактическое обеспечение, новые критерии оценки деятельности учителя и ученика. Введение личностно-ориентированного подхода к обучению следует начинать на более ранних этапах школьного обучения. Возможно использование этого подхода не тотально, а избирательно, т. е. на отдельных предметах, на отдельных уроках, использовать отдельные элементы. Осуществлять переход к личностно-ориентированному обучению следует постепенно.

Наверное, не следует решать вопрос о внедрении личностно-ориентированного подхода путем «или – или». Не стоит стремиться к тому, чтобы личностно-ориентированный подход был единственным подходом в школьном обучении. Надо найти решение в ключе «и – и».

Глава 3. Трудности внедрения личностно-ориентированного подхода в практику школьного обучения

Подводя итог сделанному выше обзору литературы, можно сделать вывод о том, что проблемами реализации личностно-ориентированного подхода в образовании являются:

Неоднозначность понятия личностно-ориентированный подход.

Недостаточность публикаций, адресованных учителю

Необеспеченность школ дидактическими средствами, соответствующими личностно-ориентированному подходу.

Отсутствие соответствующей профессиональной подготовки и переподготовки учителя.

Неготовность учащихся к личностно-ориентированному обучению. Ожидания директивного подхода.

Объективные недостатки личностно-ориентированного обучения.

Несоответствие личностно-ориентированного подхода и реальных критериев оценки деятельности школы и отдельного учителя.

Из приведенных причин менее всего в литературе освещена проблема готовности ученика к личностно-ориентированному обучению. В литературе, в педагогической периодике активно обсуждается проблема мотивации учения, но она чаще всего не связана конкретно с личностно-ориентированным подходом к обучению. Одно из условий, выдвигаемых К. Роджерсом к личностно-ориентированному подходу – наличие проблем у клиента, наличие мотивации к изменению, а у ученика, соответственно, – мотивации учения.

Возникает предположение, гипотеза, что ученики современной школы при традиционном подходе к обучению не имеют мотивации учения, необходимой для осуществления личностно-ориентированного подхода.

Одним из ярких показателей наличия или отсутствия мотива учения может быть отношение школьников к отметке. Если главным мотивом учения становится получение отметки («ложный мотив в учении» [Ш. Амонашвили]), то это свидетельствует о мотивационной неготовности ученика к личностно-ориентированному обучению. Понимая, что мотивация есть функция учебной деятельности, понимая, что мотивация в большей мере результат учебной деятельности, результат процесса учения, чем условие для учения, понимая, что изменение подхода к обучению может, и, скорее всего, приведет к изменению доминирующего мотива, я говорю о неготовности лишь в том смысле, что переход к другой парадигме может вызвать сопротивление самих учащихся, привыкших к традиционной системе обучения. И это сопротивление – одна из причин недостаточного распространения личностно-ориентированного подхода к обучению в массовой школе.

Для исследования состояния учебной мотивации при традиционной системе обучения можно предложить школьникам написать сочинение на тему «Школа, в которой никогда не ставят оценок», попросить их описать такую школу, выразить свое отношение к ней. А затем методом контент-анализа

выявить доминирующие позиции учащихся по отношению к знаниям, к процессу учения и к отметке. При этом следует иметь в виду, что под словом оценка ученики чаще всего понимают отметку.

Такое задание (написать сочинение на тему «Школа, в которой никогда не ставят оценки») было дано ученикам 9^а класса Высокоключевой средней школы Гатчинского района Ленинградской области. Класс небольшой и, по мнению учителей школы, благополучный, средний по успеваемости. Сочинение писали 15 учеников.

Для примера приведу типичное сочинение.

«Школа, где никогда не ставят оценки – это плохая школа. Конечно, в ней не будет плохих учеников, но не будет и хороших. В любой школе должны оцениваться знания ученика. Любой ученик стремится получить хорошую оценку.

В школе без оценок ученики будут думать, что если нет оценок, не нужно стараться понять и запомнить сказанное учителем на уроке. В итоге они не получают даже половины тех знаний, которые они смогут получить в школе с оценками. Выпускникам этой школы нельзя будет доверить даже самой простой работы. Они, как и домашние задания в школе, выполнят поручение плохо или вообще ничего не станут делать. Если таких школ без оценок будет много, то люди не будут знать даже таблицу умножения и превратятся в обезьян.

Я не хотела бы учиться в такой школе. С оценками я знаю, что я плохо усвоила и стараюсь понять это. Школы, где никогда не ставят оценок, по моему, не нужны. Из таких школ все учителя просто разбежались бы, а школы без учителей не имеют смысла.

Уж лучше пусть в школах будут оценки, и хорошие, и плохие»

Ниже в таблице приводятся данные о том, какие позиции учеников по отношению к оценкам и их отсутствию высказывались учениками в сочинениях. Здесь же указывается количество учеников, придерживающихся этих позиций, и какой это составляет процент от общего числа учеников, писав-

ших сочинение. Показательны полученные данные о том, что 87 % школьников класса считают оценку главным побудителем учения. Эти данные подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы о том, что существующая мотивация учения школьников не соответствует мотивации, имеющей место при личностно-ориентированном подходе.

№	Выявленные позиции	Кол-во уч-ся	%
1	Положительно относятся к отсутствию оценок	2	0,13%
2	Отрицательно относятся к отсутствию оценок	12	0,80%
3	Оценка – главный побудитель, мотив учения (процесса)	13	0,87%
4	Без оценок не получишь знаний	10	0,67%
5	Без оценок не будет дисциплины	7	0,47%
6	Оценка – обратная связь. Трудно самому оценить, как знаешь	3	0,20%
7	Оценки нужны не по всем предметам	1	0,07%
8	Различает справедливые и несправедливые оценки	1	0,07%
9	Различают оценку и отметку	1	0,07%
10	Недовольство словесной оценкой без отметки	1	0,07%
11	Если в школе нет оценок, то не продолжать обучение (не поступить)	8	0,53%

С одной стороны, для личностно-ориентированного обучения необходима потребность в знаниях (подобно потребности решить психологическую проблему в случае обращения к личностно-ориентированной психотерапии). А с другой стороны, мотивация учения - есть плод процесса учения, один из его результатов. Одним из признаков, параметров личностно-ориентированного обучения является перевод знаний в сферу личностных интересов учащегося. Таким образом, данные о преобладании в обучении мотива оценивания можно интерпретировать как показатель отсутствия личностно-ориентированного подхода к обучению в исследуемом классе.

В любом случае, переход от традиционного обучения к личностно-ориентированному обучению будет сопряжен с некоторым сопротивлением самих учащихся, что объясняется их мотивационной незрелостью.

Заключение

Знакомясь с литературой по проблемам личностно-ориентированного обучения и практикой личностно-ориентированного подхода к преподаванию, осмысливая собственный опыт работы с курсом «Основы самоопределения личности» я пришел к выводу, что внедрению личностно-ориентированного подхода к обучению в школах препятствует целый ряд факторов. Их нельзя назвать форс-мажорными обстоятельствами, и поэтому, на мой взгляд, допустимы предположения о том, как их можно преодолеть.

Препятствие	Предложения
Неоднозначность понятия личностно-ориентированный подход в обучении	Научно – практические конференции, дискуссии.
Отсутствие соответствующей профессиональной подготовки и переподготовки учителя.	Включение соответствующих тем в теоретические и практические курсы педагогических вузов и институтов повышения квалификации. Организация обмена опытом учителей, осуществляющих личностно-ориентированный подход в обучении.
Неготовность учащихся к личностно-ориентированному обучению. Ожидания директивного подхода.	Включать в учебный план несколько курсов, построенных на идее личностно-ориентированного обучения. Например, «эстетический цикл учебных занятий имеет огромное значение в личностно-ориентированном образовании. Обучение всем предметам этого цикла (рисование, пение, музыка, хореография, танцы и некоторые другие, которые могут вводиться в учебный план школы) должно быть безотметочным, свободным от любых оценок, но результаты этих занятий должны быть широко представлены на различных выставках, систематически проводимых в школе, на вечерах самодеятельности, в выступлениях учащихся вне школы (в клубах) для родителей и общественности» [19, С. 84].
Недостаточная технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса.	Объявление конкурсов учебников, дидактических материалов, методических разработок, построенных в русле личностно-ориентированного подхода.
Несоответствие личностно-ориентированного подхода и реально существующих критериев оценки деятельности школы и отдельно учителя.	
Объективные недостатки личностно-ориентированного обучения.	Отслеживание, публикация, обсуждение систематизация позитивного опыта высокого качества обучения в рамках личностно-ориентированного подхода.

Как бы не были сложны проблемы распространения личностно-ориентированного подхода в системе образования, он сегодня может помочь решить ряд поставленных перед школой проблем. Он создает благоприятные условия, препятствующие возникновению педагогического отчуждения ребенка, и в случае необходимости, корректирующие личностное развитие каждого ученика.

Библиография

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984.
2. Аттестация педагогических и руководящих работников системы образования Ленинградской области (Сборник документов и материалов). – Санкт-Петербург, 1994.
3. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах. – М., 1999.
4. Грибенюкова Е. // «Экспресс-опыт». № 1, 2000 г. (Приложение к журналу «Директор школы»)
5. Дудина М. Н., Подбуцкая К. И. Социализация подростков и проблема педагогического отчуждения. // Журнал «Завуч» № 8, 2000. С. 108 – 110.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании». – С-Пб, 1996.
7. Иванова С. В. Личностно-ориентированное обучение на уроках литературы в старших классах //Журнал «Литература в школе» № , . С.112 – 115.
8. Исенина М. М. Предисловие к книге К. Роджерса «Взгляд на психотерапию. Становление человека». – М., 1994.
9. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. (Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995.
10. Колпачников В. В. Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций. //Вопросы психологии - №3, 2000 г. С. 49 – 56.
11. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
12. Методические рекомендации к психологическим методам изучения личности учителя в рамках реализации диагностики педагогического опыта. Составители А.И Канатов, В.Н Скворцов. – Ленинград, 1991.
13. Под редакцией Пидкасистого П. И. Педагогика. – М., 1996.
14. Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом //Московский психотерапевтический журнал. – № 2, 1993. С. 131 – 158.
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
16. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – М., 1997.
17. Рубинштейн С. Л. Основы Общей психологии. Т. 2. – М., 1989.
18. Самоукина Н. Практический психолог в школе. – М., 1997.
19. Фридман Л. М. Концепция личностноориентированного образования. // Журнал «Завуч» № 8, 2000. С. 77 – 87.
20. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения //Вопросы психологии, № 2, 1995. С.

Приложения

Характер.

Слово «характер» тебе наверняка хорошо знакомо. А можешь ли ты дать определение этому понятию? Попробуй как можно точнее ответить на вопрос что такое характер?

Характер – это _____

Может быть, ответ тебе подскажет другой вопрос. Как ты думаешь, характер дается человеку от рождения или приобретается в течение жизни?

Человек получает характер

Если и сейчас тебе трудно ответить, то вот еще одна подсказка: слово «характер» с греческого языка переводится как чеканка, печать. Как ты думаешь, почему характер это печать?

Характер есть печать, чеканка, потому, что _____

Попытайся теперь ответить на первый вопрос. Поинтересуйся, что думают по этому поводу твои одноклассники. Обсудите в классе, что же такое характер?



Давай попробуем разобраться, как можно описать характер человека, ученика, работника? Характер человека проявляется в отношении к различным сферам жизни и в действиях человека.

Характер складывается из:

- отношения к учебе
- отношения к труду
- отношения к жизни класса и школы
- отношения к одноклассникам
- отношения к взрослым (учителям, родителям, другим взрослым)
- отношения к культуре
- отношение к спорту
- отношения к себе

Продолжи этот список

- *отношения к* _____
- *отношения к* _____
- *отношения к* _____



Проведите в классе «мозговой штурм». Подберите как можно больше слов, словосочетаний, определений для характеристики каждого типа отношений. Например:

Отношения к учебе:

добросовестно; не всегда добросовестно; учится с интересом; не очень заинтересован; целенаправленно получает знания; учится, не имея цели; упорен в учебе; ...

Дальше продолжайте сами:

- отношения к труду:

- отношения к жизни класса и школы:

- отношения к одноклассникам:

- отношения к взрослым (учителям, родителям, другим взрослым):

- отношения к культуре:

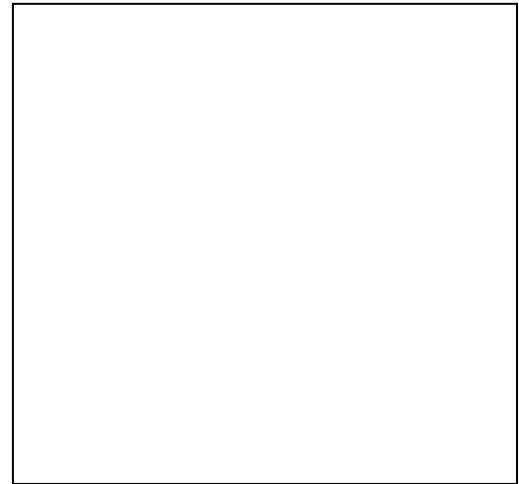
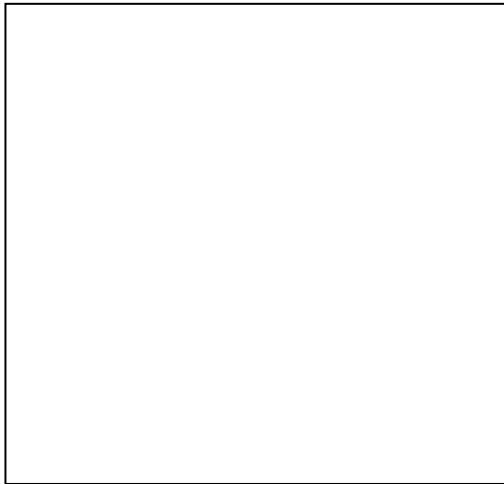
- отношения к спорту:

- отношения к себе:

Проведите в классе конкурс, кто больше знает пословиц, поговорок, загадок о характере. Обсудите, насколько справедлива народная мудрость. Совпадает ли ваше мнение с этими пословицами?

Какая пословица тебе понравилась больше всего?

Нарисуй свою самую хорошую и самую плохую черты характера.



Моя положительная черта характера.

Моя отрицательная черта характера.

Обменяйтесь мнениями с одноклассниками, обсудите в классе вопросы:

- Как формируется характер?
- Почему ты такой, какой есть? Это твой выбор или тебе приходится быть таким?
- Совместимы ли желание изменить характер и позитивная Я-концепция?
- Можно ли изменить свой характер? Как это сделать?
- Влияет ли характер на учебу?
- Влияет ли учеба на характер?
- Влияют ли друг на друга характер и профессия человека?

Как найти работу

Проработав предыдущие разделы, ты научился выбирать профессию себе по душе. Ты знаешь, какая профессия соответствует твоему характеру, темпераменту, способностям, склонностям. Но этого еще не достаточно. После получения профессии тебе предстоит найти работу. И позаботиться об этом можно уже сейчас.

Как ты думаешь, какие профессии наиболее востребованы нашим обществом сегодня? запиши свой ответ.

Какие ты знаешь предприятия, учреждения, фирмы, где работают специалисты по выбранной тобой профессии? Перечисли некоторые из них.

Попробуй проверить свои предположения. Для этого воспользуйся газетой, в которой печатается информация о вакантных рабочих местах (например, газета «Профессия» или газета «Шанс»)

- Выясни, объявлений о вакансиях рабочих мест по какой профессии больше всего? Сколько их в данном номере газеты? _____
- Сравни это количество с числом объявлений о требующихся специалистах по выбранной тобой профессии. Сколько их? _____
- Сколько из них могли бы удовлетворить тебя по оплате труда, по удаленности от твоего места жительства? _____
- Скольким из них ты будешь соответствовать по уровню квалификации после окончания выбранного тобой учебного заведения? _____

Если при приеме на работу будет проводиться конкурс, то какое ты представишь резюме? как оно будет выглядеть после твоего окончания учебного заведения? Как ты можешь создать о себе более благоприятное впечатление, как о специалисте? Попробуй написать такое резюме.

Для сравнения познакомься с примером составления резюме:

Сергей Алексеев

Цель	Получение должности старшего экономиста на трикотажной фабрике № 1.		
Опыт работы	1990–1994	Предприятие «Башмачок»	Москва
	Руководитель планового отдела		
	<ul style="list-style-type: none">• Введена новая система планирования.• Увеличены объемы продаж на 13%.• Уменьшены издержки производства на 23%.		
	1985–1990	Предприятие «Башмачок»	Москва
	Заместитель руководителя планового отдела		
	<ul style="list-style-type: none">• Увеличены объемы продаж на 7%.• Организована единая компьютерная сеть.• Введены в строй 4 филиала предприятия.		

1980–1984 Трикотажная фабрика № 3 Москва

Старший экономист

- Введена новая система расчетов с торговлей.
- Улучшена связь с поставщиками.
- Стажировка на головном предприятии.

1975–1980 Трикотажная фабрика № 3 Москва

Экономист

- Рост числа продаж на 40%.
- С отличием закончены курсы повышения квалификации.

Образование

1971–1975 Институт легкой промышленности Москва

- Факультет: Экономика легкой промышленности.
- Специальность: Экономист.

Увлечения

Компьютеры, автомобили, чтение.

Мое резюме: _____

Цель

Опыт работы

Образование

Увлечения

Напиши небольшое сочинение «Как изменятся потребности моего региона в профессиях через пять лет?»

Куда пойти учиться

Перед тобой страничка из справочника для поступающих в ... Внимательно прочитай ее. Какого типа информацию ты можешь получить из справочника?

О каких учебных заведениях ты знаешь столько много, что мог бы рассказать о них своим друзьям?

Я хорошо знаком со следующими учебными заведениями:

1. _____
2. _____
3. _____

Как ты думаешь, достаточно ли ты осведомлен об учебных заведениях, обучающих профессиям?

Дальнейшую работу можно выполнить в группе? Разделитесь в классе на группы по 4 человека. Выберите одно учебное заведение, знакомое всем в вашей группе. Ответьте на следующие вопросы.

Как правильно называется это учебное заведение? _____

Принимают ли в него на учебу жителей вашего района? _____

По каким специальностям готовят в этом учебном заведении?

С каким образованием принимают в это учебное заведение? _____

Какой срок обучения? _____

Какие условия приема? Надо ли сдавать вступительные экзамены? Какие? _____

Есть ли в учебном заведении подготовительные курсы? Когда начинаются занятия?

Сколько стоит обучение? _____

Какие документы необходимы для поступления? _____

Как добраться до учебного заведения? _____

Какой информацией об этом учебном заведении вы еще располагаете?

Обсудите в классе. Чем удобны и какие недостатки есть у справочников для поступающих?

Как каждый из вас получил информацию об учебном заведении? Какие еще есть пути получения информации об учебных заведениях? Хочешь ли ты научиться получать информацию по телефону?

Знаете ли вы, что в каждом учебном заведении существует приемная комиссия, где каждый из вас может выяснить все вопросы, касающиеся приема и обучения в этом заведении?



Проведите в классе тренинг. В каждой группе выберите человека, который будет играть роль секретаря приемной комиссии, т. е. он будет отвечать на вопросы по телефону или при очной встрече. Любой из других групп может выступить в роли человека, выясняющего информацию. Его задача узнать как можно больше об учебном заведении. Если вы инсценируете телефонный разговор, сядьте на стулья спиной друг к другу и поговорите, не глядя друг на друга. Если же вы хотите потренироваться в разговоре при очной встрече, сядьте лицом друг к другу.

Очень доброжелательно обсудите в классе, насколько хорошо прошло выяснение интересующей информации об учебном заведении. Что у ребят получилось хорошо? Что можно было бы сделать по-другому?

Какие выводы ты сделал для себя? Как, по-твоему, надо вести беседу? Как надо готовиться к таким разговорам? Запиши свои выводы. _____

Поработай дома со справочником для поступающих. Найди все учебные заведения, которые обучают «твоей» профессии. Какое учебное заведение тебя больше устраивает? Почему? Попробуй сделать рекламный щит этого учебного заведения. Сделай привлекательную рекламу.