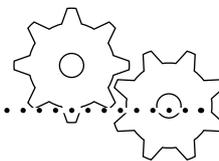




Образование и общество



Сергей Владимирович Кондратьев, профессор кафедры психологии Московского государственного университета технологии и управления, кандидат педагогических наук

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

В современных отечественных педагогических и психологических теориях и концепциях образования преобладает субъектно-ориентированный подход. При этом в качестве системообразующей категории рассматривается субъектность, под которой зачастую понимается социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека¹. Её толкование, как правило, осуществляется с позиций гуманистической либо гуманитарной парадигмы. В первом случае реализуется антропоцентричный подход, во втором — теоцентричный (христоцентричный) подход.

Для гуманистической психологии и педагогики характерно то, что человек возводится в абсолют. Субъектность охватывает все человеческие субстанции — телесную, душевную, духовную и выражается в личности. Личность же — это основное ценностное образование, это вершинная форма самобытия человека. Педагогические и психологические теории и концепции, выстроенные в рамках гуманистической парадигмы, таким образом, личност-

но центрированы и личностно ориентированы. Личность в гуманистической психологии и педагогике должна быть успешной, достигать желаемого результата в меняющихся социальных условиях. Приоритетны здесь **индивидуальность**, **«самоценность»**, **самобытность** человека как активного носителя субъективного опыта. Вместе с тем в личностно ориентированных и личностно центрированных психологических и педагогических концепциях не дифференцируется инстинктивность и разумность человеческого самобытия. Духовно-нравственная направленность здесь не выходит за рамки культурологических традиций. Таким образом, духовность сводится к следованию моральным нормам и воспроизводству культуры, а её смысл зачастую низводится к узко социальным потребностям.

Гуманитарная психология и педагогика, базирующаяся на христианском мировоззрении, в качестве ценностного основания принимает ориентированность на личность Христа. В этом случае предполагается личностное развитие как движение от эгоцентризма к альтруизму.

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 372.



Эгоцентричная личность воспринимает себя как «центральную» часть мира, здесь имеет место синтетическая рефлексия, когда наблюдается полная имманентность себя миру во всех его измерениях, обнаруживается укоренённость в нём, а не только пребывание или взаимодействие с ним². Осознавая себя центром мира, человек стремится доминировать, навязывать свою волю в тех случаях, когда это возможно, и подчиняться, когда это невозможно. Для этого уровня личности характерно состояние страха и отчуждения от общества (социальной группы). Согласно этому, человек, как правило, жертвует своей и социальной, и духовной свободой. Эгоцентрик постоянно вынужден балансировать между биологически или социально необходимым (но безнравственным) и существующими нравственными законами. В этой ситуации он будет «подстраивать» нравственность под сложившиеся условия. Оценка поведения здесь рационализируется в зависимости от личной выгоды.

Альтруистическая личность обладает способностью и готовностью жертвовать собой ради другого человека, людей или гуманной идеи. Сознание альтруиста настолько широко, что он распространяет своё «Я» на весь окружающий мир, принимая ответственность за всё происходящее. Такая личность вступает в общение с окружающими людьми, осознавая их свободу как собственную. Отсюда возникает гуманизм, доброжелательность, терпимость, великодушие и т.д.

Вершинный уровень проявления альтруизма — любовь. Она имеет ярко выраженный духовный характер. Человеческая любовь

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 204.

(будь то любовь матери к ребёнку или братская любовь и т.д.) всегда предполагает изначально идентификацию с внутренним миром другого человека, принятие этого мира как своего. В результате наступает понимание особенностей другого мировосприятия, желаний и стремлений другого. Наступает осознание чужого внутреннего мира в сопоставлении его со своим. Следствием такого понимания может стать великодушие, готовность прощать и т.д. Любовь есть вершинное одухотворение человеческой души. Признаки любви — радость, внутреннее просветление, воодушевление, общность чувств. «Духовная любовь не зависит от внешних условий: она приходит таинственным путём от Бога и влечёт сердце человека к своему первоисточнику <...> Поэтому человек ощущает всё большую и большую жажду общения с Богом», — писал еп. Александр Милеант³. Целостно любовь представлена в вере как системообразующем интегративном душевном образовании, направляющем человеческую деятельность, поведение, общение, познание к Богу.

Любовь как духовное чувство, как вершинное душевное переживание во всей своей необъятности присутствует в теоцентрической альтруистической личности. Здесь имеет место трансцендентная рефлексия, расширяющая человеческое сознание до бесконечности. В этом проявляется полная открытость человека Богу, связанная с обретением познания и любви Бога, отождествлением своей воли с Божьей Волей. В этой форме альтруизма присутствует абсолютная полнота и непосредственное бытие человеческой личности в Боге. Ярчайший пример такого самобытия

³ Александр (Милеант). еп. Любовь царица добродетелей. СПб.: «Лита», 2000. С. 15.

личности — житие святых угодников, подвижников и исповедников христианской веры. Теоцентричный альтруизм можно наблюдать в старчестве как особом виде святости. Старчество — это особое благодатное дарование, харизма, непосредственное водительство Святого Духа⁴. Старец обладает дарами прозорливости, чудотворения и пророчества и все свои благодатные дары прикрывает глубоким смирением⁵.

В гуманитарной христианской психологии образования и педагогики личность выступает в качестве условия и средства развития общества (социальной среды). Опираясь на христианскую метафизику, приоритетным в личности является одухотворение человеческой души как духовно-нравственное развитие. В качестве примера можно привести концепцию «социального воспитания» В.В. Зеньковского. В ней социальное воспитание противопоставляется индивидуализму. При этом считается, что индивидуальность никогда и нигде не развивается изолированно. Но если мы искусственно сосредоточимся на ребёнке, то воспитаем его не изолированно от социальной среды..., но воспитаем в нём эгоиста, пользующегося всеми благами социального развития, всецело погружённого в свои собственные задачи. Правильное моральное развитие предполагает не эгоистическую замкнутость в себе, а одушевлённое служение другим людям, обществу. Основная задача социального воспитания — развитие **«социальной активно-**

сти», способности «подняться» над «эгоистическими замыслами»⁶. В этом случае ценность личности определяется, прежде всего, духовным развитием, нравственной ориентированностью и интернальностью социального самобытия.

Очевидно, что третье тысячелетие с его общественными кризисами, экологическими катаклизмами, многочисленными природными катастрофами явило собой всю несостоятельность человеческого бытия вне Бога. Атеистический гуманизм проявил себя в парадоксальности общественного бытия. Можно сказать, что стремление к творческому преобразованию действительности и в то же время во многом неспособность избежать хаоса выступают атрибутами человеческой жизни. Амбивалентность разумного и инстинктивного в человеке влияет на общественную мораль, определяет приоритетность духовного или материального, созидания или потребления и т.д. Доминирование бессознательного в массовом социальном поведении и зачастую в общественной морали делает актуальной проблему разумности человеческого социального бытия. Очевидно, что обеспечение общественного прогресса напрямую зависит от развития духовности в человеке. Всё это делает актуальным гуманизм, основанный на любви Бога к человеку и человека к Богу.

Особо актуальна гуманитарная христианская парадигма в педагогике и психологии образования. В том случае, когда речь идёт о психологии образования, основанной на православной гуманитарной парадигме, её целью является **реализация психологических условий организации образователь-**

⁴ Концевич И.М. Оптина Пустынь и её время. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра: Издат. отд. Владимирской епархии, 1995. С. 38.

⁵ Агатит (Беловидов), архим. Жизнеописание Оптинского старца иеромонаха Леонида (в схиме Льва). Тула: Введенская Оптина Пустынь, 1991. С. 37.

⁶ Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. С. 297–298.

но-воспитательного процесса в различных учебно-воспитательных учреждениях и социальных институтах как развитие личности по пути от эгоцентризма к альтруизму.

Эти условия связаны с выявлением индивидуальных, возрастных, типических особенностей учащихся и педагогов, воспитуемых и воспитателей, их психологической совместимости, психологических закономерностей и психологических механизмов формирования субъективного опыта. Принимая во внимание бивалентность человеческой субъектности⁷, эти условия предполагают опору не только на личность, но и на доличностные психологические образования (**социальный индивид**). Другими словами, учитываются не только духовно детерминированные психологические целостности, представляемые индивидуальностью и являющиеся основанием личностного развития, но и природно детерминированные психологические целостности, составляющие индивид и развиваемые в ходе социализации ребёнка. Если первые из них определяют уникальность и неповторимость личности, то, во-вторых, присутствуют типические признаки, позволяющие объединить нескольких людей в гомогенную группу. Личность и социальный индивид, составляя субъектность в плане онтогенетического развития ребёнка, образуют человеческую «персону» (**person** — человек как социальный субъект), а соответственно обучение, ориентированное на развитие субъектности, можно назвать персонифицированным.

Организация персонифицированного обучения предполагает реализацию ряда закономерностей, детерминирующих становление

человеческой субъектности в соответствии со структурными компонентами социально-психологических сфер. При этом формирование таких компонентов в персонифицированном обучении подчиняется универсальным, существенным, повторяющимся связям между обучением и становлением субъектности учащихся. Эти связи определяют взаимоотношения между сущностью и существованием в возникновении субъективной реальности в результате действия на неё реальности объективной. Последняя в этом случае выражается в виде культивирования социальной среды. Другими словами, имеют место закономерности экзистенциального характера, детерминирующие целенаправленное формирование компонентов социально-психологических сфер личности и социального индивида. В качестве таковых можно рассмотреть закономерности, определяющие формирование компонентов ценностно-ориентационной, интеллектуальной и коммуникативной сфер субъектности, а также проявляющиеся в типическом. Таким образом, можно выделить социально-психологические закономерности, детерминирующие формирование компонентов ценностно-ориентационной сферы учащихся в персонифицированном обучении, построение типов педагогов и учащихся, определение этапов персонифицированного обучения в зависимости от ведущей интеллектуальной активности учащихся, эффективность педагогического взаимодействия в зависимости от реализации вербальных и невербальных средств коммуникаций.

В целом социально-психологические закономерности персонифицированного обучения могут быть сформулированы следующим образом.

⁷ Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Калуга: КГПУ, 2002. С. 725.

Формирование компонентов ценностно-ориентационной сферы личности и социального индивида

Оно закономерно связано с созданием условий, обеспечивающих нравственно ориентированное поведение учащихся. Эта закономерность затрагивает в первую очередь решение задач нравственного и морального воспитания в персонифицированном обучении. Её реализация направлена к тому, чтобы формировать социальные установки, социальные аттитюды и нравственно-смысловые конструкты.

Стилевые особенности деятельности педагога и учащихся закономерно связаны с их психологическими типами

Эта закономерность определяет построение совместной деятельности педагога и учащихся в зависимости от их психологических типов. При этом типизация педагогов и учащихся осуществляется на основе взаимосвязи особенностей индивида и его деятельности. в качестве основания типологии педагогов используется концепция установки, типизация учащихся осуществляется на основе типических особенностей восприятия учебного материала.

Этапы персонифицированного обучения

Они закономерно связаны с реализацией ведущих форм интеллектуальной активности учащихся. Закономерность характеризует связь интеллектуального развития учащихся с содержанием и процессом деятельности учащихся на определённых этапах обучения. Реализация этой закономерности

определяет согласованность между интеллектуальной активностью учащихся и видом деятельности. Среди наиболее общих форм интеллектуальной активности человека можно выделить аномию, гетерономию и автономию (С.И. Гессен). Эти формы последовательно и целостно проявляются в игре, учении и труде. Они определяют этапность обучения. При этом важно сочетание природосообразности и культуросообразности в обучении, определяемое «деятельностным переходом», который основывается на ведущей форме интеллектуальной активности учащихся. Это означает, что учебная деятельность формируется на базе игровой и выступает основой для формирования трудовой. Следовательно, между игрой и учением существует переходный этап — учебно-игровая деятельность, а между учением и трудом — этап учебно-трудовой деятельности. В целом же в персонифицированном обучении можно выделить пять основных этапов: игра, учебно-игровая деятельность, учение, учебно-трудовая деятельность, труд.

Организация общения педагога с учащимися

Она закономерно связана с развитием компонентов структурной организации социальной сущности человека. Трактовка этой закономерности во многом связана с пониманием сущности общения педагога с учащимися. Реализация этой закономерности определяет педагогическое взаимодействие, имеющее общую цель. Общение педагога и учащихся в этом случае обеспечивает личностный успех, а их взаимодействие приводит к возникновению состояния психологической защищённости. Одновременно с этим такое взаимодействие несёт в себе формирующую

функцию, детерминирующую психологические новообразования у учащихся. Здесь не только развиваются отдельные способности, но и нейтрализуются «симптомы», мешающие такому развитию. В рамках такого взаимодействия оказывается влияние как на сознательную, так и на бессознательную сферы психики учащихся, в свете чего внушение занимает одно из ведущих мест. Оно рассматривается как коммуникативный процесс, в котором основным каналом коммуникации выступают отношения, блокирующие все другие коммуникативные каналы при передаче информации.

В психологии образования и педагогике принято выделять в качестве общих структурных компонентов, характеризующих обучение как систему, цель, содержание и процесс. При рассмотрении этих компонентов относительно персонифицированного обучения возникает необходимость соотнести их со структурными компонентами субъектности в плане интеллектуально-нравственного развития учащихся. Таким образом, имеет смысл говорить о психолого-педагогических закономерностях, детерминирующих становление субъектности учащихся в персонифицированном обучении в соответствии с интеллектуально-нравственным развитием учащихся. Они характеризуют взаимосвязью цели, содержания и организации процесса персонифицированного обучения с последовательным интеллектуально-нравственным развитием личности учащегося и имеют следующий вид:

Между постановкой цели на отдельных этапах персонифицированного обучения и интеллектуально-нравственным развитием учащихся существует закономерная взаимосвязь.

Реализация этой закономерности направлена, таким образом, на развитие интеллектуальных способностей и нравственных свойств личности учеников в зависимости от этапа персонифицированного обучения. Интеллектуальные способности составляют содержание мышления — логического (конвергентного) и творческого. В зависимости от этапа персонифицированного обучения указанные типы мышления вступают во взаимосвязь и определяют сущностные особенности мышления учащихся начальной, основной и старшей школы и имеют видовую выраженность.

Рассматривая «игру» как этап персонифицированного обучения, следует отметить её высокий творческий потенциал. Формируемое в этот период мышление носит преобладающий творческий характер и зачастую именуется как латеральное. Характеризуя латеральное мышление, один из исследователей психологии творчества Эд. Де Боно указывает на то, что оно перестраивает привычные представления и создаёт условия для возникновения новых. Это мышление реализует творческие способности человека, интуицию, чувство юмора в процессе переработки информации и созидательной практической деятельности. В «учебно-игровой» деятельности латеральное мышление выступает основанием для развития рассудочно-эмпирического мышления, которое всегда логическое, последовательное, однонаправленное (**В.В. Давыдов, А.И. Савенков** и др.). Такое мышление — базис для развития теоретического мышления. Последнее, по сути, детерминировано различными науками и наиболее активно развивается на этапе учения. На основе теоретического мышления развивается практическое мышле-

ние. Оно начинает формироваться в учебно-трудовой деятельности и активно развивается в труде. По сути, практическое мышление — интегративный тип мышления. Основываясь на теоретическом, оно выходит за границы отдельных наук и всегда привязано к области, разновидности труда, детерминирует межпредметную содержательную интеграцию различных наук в практической деятельности человека. Это мышление предполагает нахождение общих принципов функционирования, возможно далёких друг от друга процессов объективной реальности в рамках конкретной трудовой ситуации. В этом случае используются научные, специальные и «житейские» знания во взаимосвязи. Умение интегративно использовать эти знания по отношению к отдельным сторонам трудовой деятельности во многом и характеризует этот тип мышления. Кроме того, практическое мышление характеризуется дивергентностью, т.е. носит творческий характер. Однако в отличие от латерального это мышление направлено на социально полезный результат. Альтернативные решения одной и той же проблемы в данном случае являются правильными лишь в соотношении с задаваемыми условиями трудовой деятельности.

Нравственное развитие учащихся в персонифицированном обучении в первую очередь затрагивает ценностно-ориентационную сферу социальной сущности человека. Причём основной акцент делается на личностное развитие и, таким образом, обращается внимание на нравственно-смысловые конструкты. Формирование социальных аттитюдов и социальных установок выступает сопутствующим процессом, обуславливающим нравственное развитие учащихся. При этом форми-

рование нравственно-смысловых конструктов сочетается с развитием качеств, среди которых наиболее значимыми являются терпимость, ответственность, заботливость, великодушие.

Интеллектуально-нравственное развитие учащихся закономерно связано с построением содержания образования в персонифицированном обучении.

Реализация данной закономерности детерминирует построение содержания образования на различных этапах персонифицированного обучения. Эффективность обучения в данном случае во многом обуславливается интегративными процессами, реализуемыми в общем и специальном образовании. В конечном итоге реализация такой закономерности детерминирует построение поливалентного образования. Последнее можно определить, как специально организованную социализацию человека, результатом которой являются целостные представления об окружающем мире. Существенной особенностью такого образования выступает качественное построение учебного содержания. Учебные предметы здесь моделируются не столько на основе логики, структуры, содержания отдельных наук, сколько на базе закономерностей интеллектуальной деятельности обучаемых. Это образование в целом согласуется со структурно-интегративной концепцией интеллекта М.А. Холодной.

Содержание поливалентного образования дидактически моделируется с учётом принципов дифференциации и интеграции. Таким образом, выделяются инвариантная и вариативная основы. В общем образовании инвариантная часть характеризует базовую подготовку. Последняя выполняет государст-

венный стандарт и не зависит от типа, формы и вида обучения. Она должна позволить выпускникам школ свободно ориентироваться в различных сферах общественной жизни. Учебные предметы в этом случае построены на межпредметной основе и представляют собой интегративные дисциплины. Вариативная часть общего образования определяет профильную подготовку. Она зависит от способностей и интересов учащихся, и задача здесь — углублённое обучение по отдельным областям знания. Учебные предметы в этом случае разрабатываются на специальной научной основе, их содержание обеспечивает взаимосвязь общего и специального образования и реализует профориентационную функцию общего образования. Специальное образование главным образом ориентировано на область, род практической деятельности, оно ещё в большей степени, чем профильная подготовка, зависит от склонностей учащихся. В зависимости от этапа персонализированного обучения в условиях школьного образования может преобладать либо базовая, либо профильная подготовка.

Организация персонализированного обучения закономерно связана с интеллектуально-нравственным развитием учащихся.

Реализуясь посредством различных организационно-дидактических форм, эта закономерность определяет проявление ведущей формы интеллектуальной активности учащихся в игре, учебно-игровой деятельности, учении, учебно-трудовой деятельности и труде. Реализация этой закономерности обеспечивает построение базисных технологий персонализированного обучения. Под ними понимаются системообразующие конс-

трукты построения учебного процесса в зависимости от ведущей формы интеллектуальной активности учащихся. Технологии ориентированы на компоненты социально-психологических сфер интегративной субъектности, затрагивают учебно-игровую деятельность, учение и учебно-трудовую деятельность и, с определённой долей условности, названы латеральными, конвергентными, дивергентными.

Латеральные технологии в основном характеризуют учебно-игровой этап персонализированного обучения. Их использование в первую очередь направлено на поддержание креативности ребёнка. Как показывают многочисленные психологические исследования, снижение творческой младших школьников по сравнению с дошкольным возрастом — одна из проблем современной начальной школы. На решение этой проблемы и направлены латеральные технологии. Одновременно с этим они решают задачу подготовки детей к репродуктивной учебной деятельности. в этом случае латеральное и рассудочно-эмпирическое мышление развивается в единой педагогической системе. Такие технологии преимущественно используются в первом и втором классах начальной школы.

Отличительная особенность латеральных технологий — использование как учебных, так и познавательных задач, направленных на интеллектуальное развитие учащихся. При этом познавательные задачи могут и не быть «привязаны» к какому-то учебному предмету. Их использование предполагает в первую очередь развитие творческих способностей учащихся. Особенно обращается внимание на развитие способностей выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко

известных, банальных; способностей к продуцированию максимально большего количества идей; способностей детализировать и прорабатывать каждую идею путём конструирования и т.д. Задачи такого типа имеют множество решений, каждое из которых правильное, при этом их условия не регламентируют поиск. Используемые в латеральных технологиях учебные задачи могут носить как конвергентный, так и дивергентный характер. В первом случае задача имеет единственное правильное решение, подчиняется определённой логике и направлена на развитие логического мышления. Во втором — существует несколько решений задачи, каждое из которых может быть правильным в зависимости от задаваемых условий.

В целом латеральные технологии, обеспечивая развитие рассудочно-эмпирического мышления в сочетании с латеральным, закладывают основы развития теоретического мышления. Они также направлены на формирование теоретических знаний в предметной области обучения, умений «овладеть» такими знаниями и умений творческой деятельности. Наряду с этим, такие технологии предполагают нравственное и моральное воспитание учащихся через формирование нравственных качеств, установление «альтруистических» отношений, создание установочного поведения, характерного для коллективной деятельности.

В начальной школе латеральные технологии наиболее часто реализуются в виде дидактических игр и коллективной мыслительной деятельности.

Конвергентные технологии определяют этап «учение» в персонифицированном обучении. Они направлены в большей степени

на формирование теоретических знаний и умений, развитие теоретического мышления учащихся. В этом случае предполагается решение задач, имеющих единственное правильное решение. Причём ответ детерминирован условием задачи. Задачи такого рода имеют жёсткую структуру, их решение осуществляется путём использования определённых правил, алгоритмов. Эти задачи носят конвергентный характер. Их применение в учебном процессе должно обеспечить формирование у учащихся таких умений, как умение анализировать, синтезировать, делать обобщения, классифицировать, давать определения понятиям и т.д. Используются вышеуказанные технологии, как правило, с третьего по шестой класс включительно.

Развитие теоретического мышления в рамках этапа «учение» осуществляется в ходе изучения общеобразовательных дисциплин, базисной их части. Формируемые в этом случае теоретические знания напрямую связаны с теоретическим абстрагированием и обобщением. При этом усвоение учебной информации и возникновение на основе этого понятий зависит от способов восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Последнее во многом определяется психологическими типами учащихся.

Решение учебных конвергентных задач во многом определяется факторами, связанными с полнотой протекания процесса теоретического мышления. В качестве таких факторов можно принять:

1. Установление прочного логического отношения между условиями задачи и поставленным вопросом.
2. Предварительная ориентировка в условиях задачи, предполагающая возможность

одновременного рассмотрения всех составных элементов условия, позволяющих создать общую схему решения задачи. При этом рассмотрение составных элементов предполагает добавление к условиям задачи всего того, что известно обучаемому об объектах и отношениях, представленных в исходных данных и использовании этих дополнительных знаний для решения задачи.

3. Переформулирование условий задачи и категориальные обобщения. В данном случае анализ и выявление новых связей происходят в ходе словесной переформулировки условий и требований задачи. Новые формулировки указывают на новые свойства исходных объектов.

4. Преодоление функциональной ригидности. Следует отказаться от традиционных способов решения задачи, если они оказываются непригодными в конкретном случае, и искать новые пути.

5. Сличение результатов действий на каждом этапе решения с исходными условиями⁸.

Конвергентные технологии, наряду с развитием теоретического мышления, так же, как и латеральные, направлены на нравственное и моральное воспитание. Формирование нравственно-смысловых конструкций и социальных аттитюдов, осуществляясь в рамках коллективной деятельности, нацелено на развитие интернальности личности по отношению к объектам социальной действительности.

Конвергентные технологии могут быть представлены в виде коллективных творческих дел, практикумов и т.д. Наиболее часто применяемая форма — проблемный урок.

⁸ Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 292–293.

Дивергентные технологии характеризуют этапы учебно-трудовой и трудовой деятельности в системе персонифицированного обучения. Здесь творческая направленность деятельности приобретает социально-значимую практическую пользу, когда творчество совершается не ради процесса, а ради результата. Развитие креативности в дивергентных технологиях сочетается с развитием личного опыта, в котором теоретические знания преломляются относительно практической деятельности, а теоретическое мышление обеспечивает развитие практического. Применяются эти технологии, как правило, с седьмого по одиннадцатый классы общеобразовательной школы. По большей части они затрагивают профильный аспект в общем образовании и направлены на ориентацию учащихся в определённой области трудовой деятельности.

Учебные задачи, используемые в таких технологиях, носят дивергентный характер. Они имеют не одно, а несколько правильных решений, каждое из которых подчиняется определённой логике, имеет свою структуру и т.д. Таким образом, в ходе решения этих задач в полной мере проявляется как творческое, так и логическое мышление учащихся. Развитие оригинальности, гибкости, беглости, лёгкости ассоциирования, сверхчувствительности к проблемам происходит во взаимосвязи с развитием таких умений, как умение анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать и т.д. Наряду с этим, решение задач предполагает одновременную актуализацию разнопредметных теоретических знаний и личного опыта учащихся.

Дивергентные задачи носят эвристический или исследовательский характер. Их решение может быть связано с рационализатор-

ской либо изобретательской деятельностью учащихся. В конечном итоге процесс решения представляет собой эвристический или исследовательский поиск. Последнее обстоятельство делает актуальным рассмотрение поисковой деятельности в решении такого рода задач.

Последовательность решения дивергентных задач можно представить в виде отдельных этапов. Можно принять последовательность, предложенную Ю.Н. Кулюткиным. Он выделяет следующие этапы:

«(1) Исходя из требований задачи, испытуемый начинает устанавливать некоторые отношения между данными объектами. Результаты производимых операций сопоставляются с требованиями. в том случае, если устанавливаемая система с требованиями сообразуется, эти последние переводятся в функциональный план, и возникает общая гипотеза (исходная идея) решения, определяющая «зону поиска».

(2) Теперь результаты операций начинают сопоставлять не с первоначальными требованиями задачи, а с продуктом их преобразования — с общей функциональной гипотезой. Под влиянием реальных результатов операций общая гипотеза корректируется, уточняется и специфицируется. Исходная идея преобразуется в специфическую гипотезу о конкретном способе решения, о совокуп-

ности тех отношений, через которые можно определить искомое.

(3) На основе специфической функциональной гипотезы определяется конечный результат решения, который в заключение снова сопоставляется с первоначальными требованиями задачи...»⁹.

Приведённые этапы построены таким образом, что каждый последующий этап опирается на предыдущий. В конечном итоге решение задачи представляет собой замкнутый цикл.

Дивергентные технологии наиболее эффективно реализуются через блочно-модульные формы организации обучения.

Социально-психологические и психолого-педагогические закономерности определяют персонифицированное обучение как систему. Являясь базовыми психологическими закономерностями, они находят свою реализацию при построении персонифицированного обучения в виде психологической модели, включающей в себя психологические типы педагогов и учащихся, личностно-развивающее педагогическое взаимодействие и технологии персонифицированного обучения.

⁹ Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. С. 62.