

## ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

*В статье раскрыт потенциал трудового обучения для личностного развития школьников. Показано значение трудового обучения в формировании ценностных ориентаций, социально важных качеств личности*

Элементы личностно ориентированного обучения существовали всегда. Почти любая система образования использует тот человеческий «материал», который имеется в данный момент и, преобразуя его, вынуждена и сама адаптироваться к особенностям учебных ситуаций. В результате происходит реорганизация системы образования и выделение наиболее универсальных средств, методов и форм обучения. В связи с этим рассмотрим некоторые особенности трудового обучения.

История трудового обучения содержит несколько основных, исторически подтвержденных моделей. При всей архаичности или специфических особенностях они имеют ряд положительных сторон:

- предметная модель трудового обучения позволяет использовать на определенном этапе обучения конкретный объект труда в качестве источника мотивации, что немаловажно в до-профессиональном трудовом обучении. Данное свойство составляет исходную позицию метода проектов;

- операционная модель трудового обучения даёт возможность системного подхода к изучению технологических операций, как наиболее продуктивного способа трудового обучения;

- предметно-операционная модель, развивая системный характер операционной модели, позволяет расположить объекты труда в дидактически обоснованный ряд;

- операционно-предметная модель делает предметом изучения «привязанные» к объекту труда технологические комплексы. Здесь важно, что выбор изделий не ограничивается стандартным рядом изделий, а позволяет постоянно совершенствовать его;

- операционно-комплексная модель позволяет объединять отдельные технологические операции в небольшие типовые модули (технологические маршруты) по принципу технологической сочетаемости, что позволяет значительно упростить подбор объектов труда.

Однако механическое соединение этих актуальных во все времена моделей не могло гарантировать успешности обучения: на первый план стала выдвигаться необходимость учёта личностных качеств обучаемого, без чего интенсификация учебного процесса становилась невозможной. Таким образом формировалась теория личностно ориентированного обучения. Данная теория основывается на идее приоритета личности ученика, её первичности в процессе обучения. Необходимость обращения к личности ученика была продиктована самим ходом технического прогресса: невозможное расходование природных ресурсов вызвало необходимость разработки наукоёмких промышленных технологий, для управления которыми понадобился совершенно иной тип работника, способный анализировать, сопоставлять и обобщать сопутствующие его деятельности обстоятельства, находить правильные решения и реализовывать их [2, 4].

Пристальное внимание к этим обстоятельствам вполне обосновано, поскольку бурное развитие технического прогресса потребовало массового привлечения в общественное производство людей, способных не просто репродуцировать общественно полезный продукт, но и развивать его. Очевидно, что это обстоятельство не могло не обнаружить необходимость воспитания у человека творческого, добросовестного, ответственного отношения к своей деятельности, а также таких качеств, как терпимость, коммуникабельность, адекватная самооценка – именно то, что психологи относят к общим способностям, задатки которых, хотя и в разной степени, присущи всем людям.

Однако развитие подобных навыков и умений, формирование качеств, позволяющих правильно ориентироваться в той или иной жизненной ситуации, не могут происходить без учёта индивидуальных особенностей обучаемого, поэтому из основных средств личностной

ориентации учебного процесса активизируются психотехнические методы.

История идеи личностно ориентированного обучения восходит к теории свободного (природосообразного) воспитания (А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо и др.), однако по-настоящему популярной эта идея становится в конце XIX – начале XX в., когда педагогика авторитарного типа перестаёт удовлетворять требованиям развивающегося общества.

Так, например, в 1895 году Д. Дьюи организовал экспериментальную школу, главным направлением которой была трудовая деятельность («учение через делание»). Такая направленность обучения помогала не только дать ученикам возможность приобрести и проверить значимость для себя разнообразных теоретических знаний, но и практически подготовиться к предстоящей трудовой жизни. Д. Дьюи создал дидактическую концепцию, в основе которой лежит учёт интересов учеников, творческая работа и сотрудничество. Принцип «учение через делание» внёс серьёзный вклад в личностную ориентацию трудового обучения, а призыв А. Дистервега учить культуросообразно, т.е. соотносясь с национальными традициями, национальной культурой, не только усовершенствовал, но и конкретизировал понятие природосообразности, введённое в педагогический тезаурус Я. А. Коменским.

Большой вклад в теорию личностно ориентированного подхода внесли представители гуманистической психологии К. Р. Роджерс и А. Х. Маслоу. Роджерс увидел в ученике личность, способную развивать природные ресурсы, ум, сердце, любознательность, делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность, вырабатывая собственные ценности в процессе учебной деятельности. Главной задачей учителя при этом должна являться «развивающая помощь» (не делать за человека, а дать ему осознать себя, разбудить его собственную активность и внутренние силы). Позиция учителя – позиция консультанта и психотерапевта. При таком подходе ученик активно реализует свой потенциал на практике, пробует себя в различных проблемных ситуациях, а значит, получает всё более объективное представление о своих возможностях.

Основываясь на собственном психотерапевтическом опыте, К. Роджерс выделил несколько условий личностно ориентированного («значимого») учения. Согласно этим условиям, необходимо наполнить общение с учениками их жизненными проблемами, вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, прини-

мать ученика таким, какой он есть, исключить директивность в обучении и особое внимание отдать процессу его успешной самореализации.

Принято относить формы, методы и средства личностной ориентации учебного процесса либо к технократической, либо к гуманистической направленности. Следует уточнить, что это не совсем правильно. Так, например, методики бихевиористического порядка, принадлежащие к технократически направленной педагогике, имеют не меньшее право называться личностно ориентированными, поскольку объективный учёт поведенческих реакций индивида также приводит к вариативности педагогической тактики. Как подтверждение этому можно привести понятие «педагогическая технология», привнесённое в педагогический тезаурус из сферы многосерийной промышленности, т.е. являющееся откровенно технократическим понятием.

Концепция личностно ориентированного обучения с позиций психологии разработана И. С. Якиманской. Анализируя процесс учения, Якиманская характеризует его как сферу реализации субъектом своего личного опыта.

Таким образом, с одной стороны существует субъект познания, вступающий в процесс обучения не только с уже имеющимся жизненным опытом, но и ведомый собственными врождёнными особенностями, т.е. подходящий к предлагаемым ему учебным коллизиям в той или иной мере критично. С другой стороны – учитель, роль которого состоит в том, чтобы выявить особенности ученика (в т.ч. особенности его жизненного опыта) и создать условия, в которых этот опыт будет творчески обогащаться, а индивидуальные особенности – развиваться. Такая ситуация, безусловно, не может быть разрешена без адаптации учебного процесса к личностным особенностям ученика.

«Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненное для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его личностном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [6, с.10].

При этом к содержанию образовательного процесса исследователи предъявляют вполне конкретные требования, суть которых сводится к тому, что содержание и структура учебного материала должны в максимальной мере обогащать личный опыт ученика, стимулировать процесс учения.

В этом плане заслуживает самого пристального внимания аксиологический подход, в котором акценты ставятся на развитии, воспитании нравственных качеств. Это действительно важно потому, что, во-первых, любая профессиональная деятельность человека протекает среди людей и необходимо снизить вероятность конфликта индивида с окружающей его средой, направить энергию развития личности в наиболее продуктивные для социума и самой личности сферы. Во-вторых, интериоризация социальных, национальных и общечеловеческих ценностей во внутренний, духовный мир личности позволяет не только сохранить их, но и приумножить за счёт индивидуальных особенностей личности. Очевидно, что в современных условиях все эти ценности должны быть предметом трудового обучения, поскольку труд в коллективе не только учит, но и обязывает к толерантному общению, взаимовыручке, состязательности, объективной оценке своего и чужого труда, ответственности за свои действия.

Концепция В. В. Серикова (дидактическая модель лично ориентированного образования) рассматривает школьника исходя из теории личности С. Л. Рубинштейна, согласно которой её сущность проявляется в способности занимать определённую позицию. Задача учителя, по В. В. Серикову, в том, чтобы создавать ситуацию («Задача – диалог – игра»), в которой школьник учится видеть противоречия, формулировать проблему, искать варианты её решения, конструктивно критиковать эти варианты, активно формируя свой личностный опыт.

Нами разработана и экспериментально проверена модель лично ориентированного допрофессионального трудового воспитания школьников (рис. 1). Разработанная нами модель представляет собой обобщение существенных характеристик процесса развития школьников средствами трудового обучения и воспитания.

Структура модели состоит из трёх системообразующих компонентов:

1. Общественный договор, формирующий у школьников чувство социальной ответственности и адекватной самооценки.

2. Учебная программа, формирующая общетрудовые знания и умения.

3. Модернизированный контрольно-оценочный аппарат, фиксирующий процесс личного развития школьника.

Общественный договор реализует принцип демократизации учебного процесса и представляет собой рамочный документ, определяющий комплекс правил организации процесса трудо-

вого обучения в рамках субъект-субъектных отношений. Он обсуждается и принимается школьниками в начале трудового обучения. В основу документа заложены права и обязанности сторон учебного процесса, в том числе – право школьника на индивидуальный выбор темпа и содержания обучения, а также субъектное участие в формировании оценки собственной учебной деятельности. Положения общественного договора отражают различные стороны учебного процесса (содержательную, мотивационную, творческую, нравственную и др.), открывая перед учеником широкие возможности многоаспектной самореализации.

Предусмотрено стабилизирующее условие: ни одна из сторон учебного процесса не имеет права единолично изменять зафиксированные в договоре условия в течение всего учебного цикла.

Наличие общественного договора в процессе допрофессионального трудового обучения позволяет:

- передать школьникам часть функций управления учебным процессом;

- обеспечить высокую степень прозрачности и обоснованности оценки учебной деятельности школьника и, следовательно, уменьшение количества предпосылок к разногласиям во взаимоотношениях между учителем и учеником;

- повысить внутреннюю мотивацию учения.

По сути, общественный договор является механизмом осуществления функции воспитания школьника. В результате действия этого механизма происходит не только собственно оптимизация самооценки, но и усиливается возможность осмысления школьником действующих в процессе обучения нравственных доминант с проецированием их на систему общечеловеческих ценностей, то есть его социализация.

Содержательная сторона процесса допрофессионального трудового воспитания (функция обучения) определяется авторской учебной программой, рассчитанной на освоение школьниками приёмов ручной обработки металлов, поскольку личностные качества, приобретаемые при таком виде деятельности, способны стать надёжной базой для освоения всех других технологических направлений и образовательных областей. Авторская учебная программа реализует принцип востребованности содержания обучения.

Рассматривая процесс личностного развития школьников, мы выделяем в учебной программе два основных этапа: освоение элементарных приёмов трудовой деятельности и

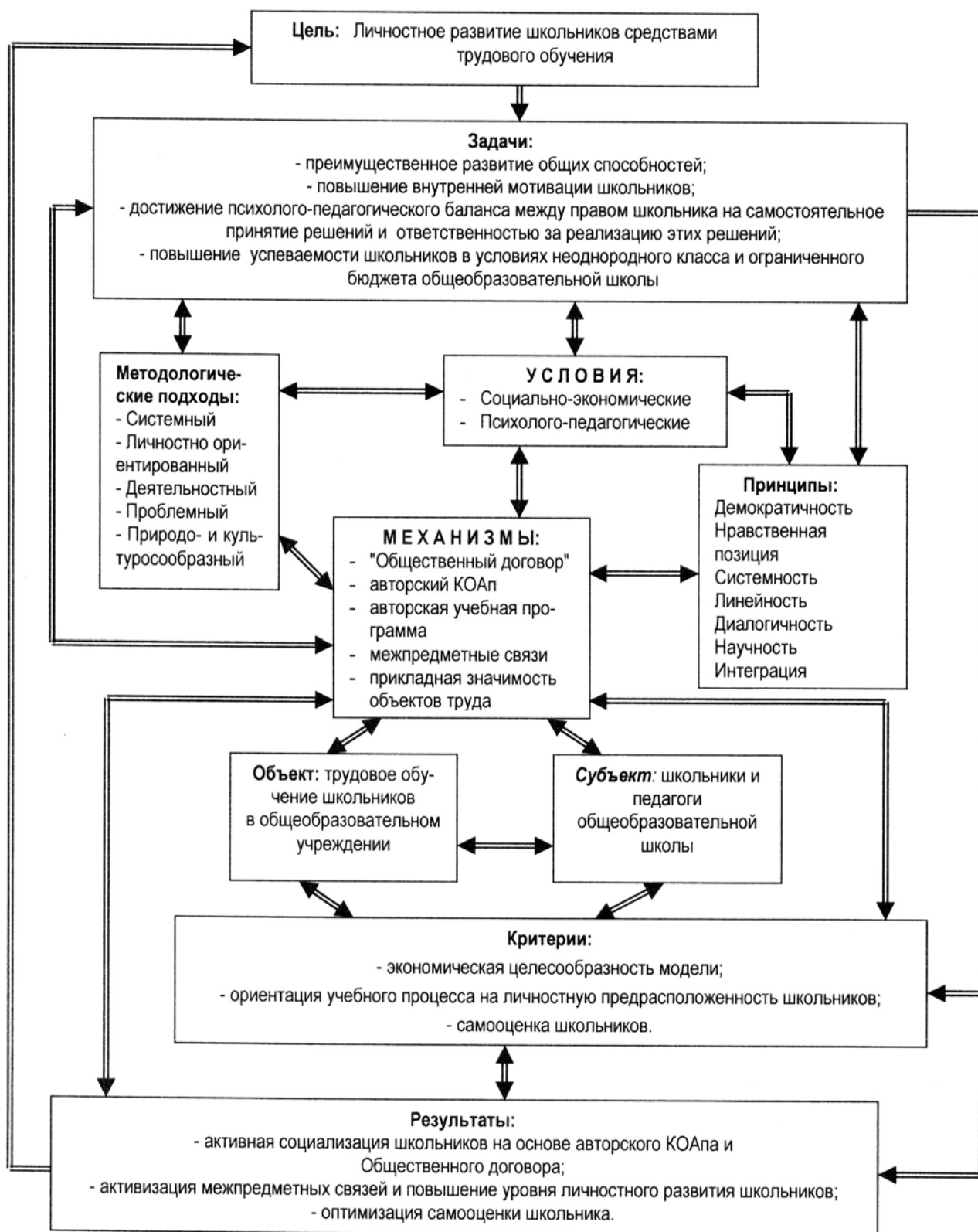


Рис. 1. Модель личностного развития школьников средствами трудового обучения.

изучение комплексных технологических операций. Оба этапа сопровождаются авторским учебным пособием.

К особенностям авторской учебной программы можно отнести следующее: линейное построение; минимум машинных операций; отсутствие капитальных затрат; безусловная востребованность объектов труда в окружающей школьника среде.

Линейное построение учебной программы позволяет избежать эффекта интерференции знаний, предполагает минимум машинных операций и опирается на приёмы ручного труда, что даёт возможность не только повысить уровень ответственности школьника за результаты его собственной деятельности, но и снизить требования к материально-технической базе школы. Востребованность объектов труда вносит в процесс учения максимальную осмысленность и рациональность, а отсутствие капитальных затрат делает учебную программу общедоступной.

Наибольшей перспективой обладает содержание обучения, имеющее реальный прикладной эффект, безусловно востребованный в повседневном быту, а наибольшую продуктивность в этом плане имеют методы проблемного обучения.

Возможность многоаспектной самореализации (в том числе – творческой) требует средства, позволяющего более объективно оценивать учебную деятельность школьника. Следовательно, необходим контрольно-оценочный ап-

парат, позволяющий рассматривать деятельность школьника не только с точки зрения усвоения учебной программы, но и в плане его личностного развития. Совокупность оценок деятельности школьника, полученных с помощью этого аппарата, даёт возможность вести психолого-педагогический мониторинг состояния личностной структуры школьника, то есть выявлять «слабые» и «сильные» (с точки зрения динамики развития) стороны в режиме текущего времени и корректировать направленность этого развития.

На основании вышесказанного можно констатировать, что суть личностно ориентированного обучения в рамках гуманистической парадигмы состоит в формировании интеллектуально целостной, гармонично развитой, гуманистически воспитанной личности. Процесс создания этих качеств реализуется одновременно по трём основным направлениям: природосообразное обучение; культивирование человеколюбивой нравственности (терпимость, само- и взаимоуважение, ответственность, трудолюбие и т.п.); оптимизация самооценки (через адекватную ответственность обучаемого за принятие им решения). Эти направления трудового обучения достаточно полно отражают его истинные задачи, так как не только во многом определяют успешность самоактуализации личности в последующий период, но и уменьшают издержки общества, связанные с профессиональным самоопределением выпускника.

## Л и т е р а т у р а

1. Амосов В. М. Развитие творческой деятельности учащихся в процессе профильного обучения технологии в школе : автореф. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2008. – 22 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1961. – 695 с.
3. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические соч. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982.
5. Лейтес Н. С. Ранние проявления одарённости. // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.14-20.
6. Лейтес Н. С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей : автореф. ... д-ра пед. наук – М.: Государственный педагогический институт, 1970. – 38 с.
7. Самойлова Е. Н. Подготовка учителей в ИПК к реализации развивающих функций в преподавании образовательной области «Технология» : автореф. ... к.п.н. – Великий Новгород, 2001. – 18 с.

