

UDC 37.015.31 (159.9)

Personalized Education as a Way of Student's Moral, Spiritual and Intellectual Development in Terms of Transition from Post-industrial to the Humanitarian Society

Sergey V. Kondrat'ev

Moscow State University of Technology and Management named KG Razumovsky, Russia
PhD, Professor
Off.33, Bldg. 2, Bolshoy Drovany per., 17, Moscow, 109004
E-mail: svkond@mail.ru

Abstract. The article presents personalized education as a special type of education, aimed at personality development, considers his/her moral, spiritual and intellectual development in terms of transition from post-industrial to humanitarian society, singles out levels and forms of personality development. The content and structure of personalized education are determined. The characteristics of students' psychological types, extraordinary educational interaction and technology of personalized education are introduced.

Keywords: Personalized education; subjectivity; personality; social individual; spiritual and moral development; intellectual development; psychological types; educational interaction; technology of personalized education.

Введение. Постиндустриальное состояние современного человеческого сообщества во многом характеризуется не только высоким уровнем научно-технического прогресса, не только динамикой информативности всех сфер жизнедеятельности человека, но и амбивалентностью экзистенциальных ценностей, выражающейся в противоречиях между общественной моралью и индивидуальной нравственностью (Д. Белл, Ж. Бодрийяр, В. Вельш, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, Ю. Кристева, Ж.-Ф. Лиотар, Г. Маркузе, Э. Тоффлер, И. Хассан и др.). Результатом разрешений таких противоречий является с одной стороны: идеология потребления, когда ценность личностного самобытия определяется способностью адаптироваться к изменению социальных условий жизни, достигая максимального материального благополучия, а личностная самореализация проявляется, прежде всего, в творчестве, ориентированном на массовое потребление; с другой стороны: одиночество, эгоцентризм, противоречия между индивидуальной направленностью личностной самореализации и «быть как все», бегству от реальности, выражающемуся в иррациональности персонального и социального самобытия, стремление к мистицизму и др. Как следствие – общественные кризисы, экологические катаклизмы и многое другое, что ставит человечество на грань выживания. Все это требует смены мировоззренческих основ существования общества, выделение в качестве опоры в личностном самобытии не столько материальных, сколько духовных ценностей. Последнее нашло свое отражение в гуманитарных культурологических, педагогических и психологических парадигмах. При этом зачастую в основании лежит религиозная философия и теология (в том числе и христианские). Таким образом, имеют место культурологические, педагогические и психологические концепции В.В. Абрамцевой, М.Ю. Байдакова, В.Б. Безгина, Б.С. Братуся, А.А. Бронзова, Илариона (Алфеева) иегум., Ж.-К. Ларше, П.Ю. Малкова, Ж. Маритен, Э. Мунье, А.И. Осипова, Платона (Игумнова) архим., Н.Е. Пестова, В.И. Слободчиков, П. Тейяр де Шарден и др. Во всех этих концепциях ставится задача формирования нового человека, способного нести ответственность за все происходящее в мире, в рамках нравственного творчества его преобразования. Сказанное делает актуальным переход от постиндустриального общества к гуманитарному.

В условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу коренным образом меняются приоритеты в школьной системе образования и воспитания. Императивом времени становится духовно-нравственное развитие личности по пути от эгоцентризма к альтруизму, формирование трансцендентной рефлексии. На первые места

выходят типическое и индивидуальное в обучение и воспитание, отражающееся в целях, содержании и организации процесса. С другой стороны приоритетным в школьной системе образования становится интеллектуальное развитие учащихся. Несмотря на то, что последнее нашло свое отражение в концепциях развивающего и личностно ориентированного обучения, реально же в данных концепциях имеет место акцентуация на обучаемости. Другим же интеллектуальным способностям (конвергентность, креативность) отдается второстепенное значение, хотя известно, что у многих учащихся обучаемость не является доминирующей способностью. Также следует заметить, что развивающее и личностно ориентированное обучение, по большей части, сводится к показателям когнитивного развития, и не ориентировано на метакогнитивные структуры в индивидуальном интеллекте учащихся. Вместе с тем, как известно, метакогниции в условиях информационной перенасыщенности, когда процесс взаимодействия субъекта с объектом построен не по принципу запоминания и сохранения, а по принципу управления информацией, приобретают особую значимость. Очевидно, что успешная адаптация в современной мире и творческая, нравственно-созидательная деятельность человека требуют умений управлять потоками информации, что, в конечном итоге, ставит вопрос об изменениях профессиональных функций педагога в системе школьного образования (педагог зачастую выполняет функции социального психотерапевта, осуществляя духовно-нравственное и интеллектуальное развитие, а также консультационную деятельность). Все выше сказанное позволяет говорить о ряде проблем, требующих не только научных и философских изысканий, но и практической разработки организационно-педагогического и психологического обеспечения. В этом ряду можно выделить:

1. В области интеллектуального развития: переход от когнитивных к метакогнитивным стратегиям обучения и в этой связи акцентуации на «компетентностный» и «мастерский» уровень интеллектуальных репрезентаций в деятельности. В первом случае речь идет о теоретической подготовленности к деятельности, связанной с отбором информации и использованием ее при решении теоретических задач и теоретическом решении практических задач; во-втором – о создании новой информации в контексте творческой деятельности человека и практическое решение практических задач. Это предполагает разработку и реализацию организационно-педагогического и психологического обеспечения, основанного на типологических особенностях педагогов и учащихся в рамках образовательно-воспитательного процесса, изменений профессионального функционала, профессиональной ментальности педагога, включение в состав и содержание профессиональной педагогической подготовки психотерапевтических техник и технологий, изменений цели, содержания и организации процесса ученической деятельности и использование технологий обучения в соответствии с психологическими типами учащихся, формирование психологической совместимости учащихся, учащихся и педагога в диадном и групповом пространствах. Организация коррекционной работы, направленной на развитие общих и специальных интеллектуальных способностей, и в этой связи особое внимание обратить на стабилизацию креативности у детей младшего школьного возраста (как известно, в процессе адаптации ребенка к школьному обучению имеет место деградация творческих способностей).

2. В области духовно-нравственного развития: переход от гуманистических к гуманитарным стратегиям воспитания. В этой связи разработка организационно-педагогического и психологического обеспечения развития личностной рефлексии в направлении транцендентности, что предполагает смены объекта педагогического воздействия с группы на отдельную личность через цель, содержание и организация процесса воспитания.

Все выше сказанное делает актуальной персонификацию* и персонализацию† образовательной среды школы.

**person* – человек, обладающий телесностью, анатомическим строением, физиологией, социальной ролью и статусом; реально существующий человек; человек как продукт социального развития (англ.).

†*personality* – личность (англ.).

Следует заметить, что в качестве с системообразующей ориентационной основы персонификации образовательной среды выступает субъектность человека.

В свете гуманитарной психологической парадигмы под субъектностью понимается форма самобытия личности и социального индивида [1]. При этом личность трактуется как духовно-социальный феномен, представленный в осознанном самобытии, т.е. человек осознает себя субъектом, отличным от других. Социальный индивид представляет собой социально-биологический феномен, это субъект социального бессознательного. Он характеризуется совокупностью психических свойств, позволяющих человеку идентифицировать себя с определенным социумом.

Обучение является одним из способов развития личности и социального индивида. При этом оно имеет ярко выраженный персонифицированный характер. Таким образом, имеет место персонифицированное обучение как психологическая модель построения учебно-воспитательного процесса школы.

В самой общей трактовке персонифицированное обучение – это специально организованная совместная деятельность педагога и учащихся в рамках учебного процесса, направленная на интеллектуально-нравственное развитие личности от эгоцентризма к альтруизму с опорой на психологические содержания социального индивида (социально-биологический феномен человека). Оно всегда предполагает создание таких условий взаимодействия педагога и учащихся, когда целенаправленное педагогическое воздействие является востребованным учащимися, т.к. имеет для последних значимость (социальную, личностную и др.). Опора здесь делается не только на индивидуальность учащихся, но и на типические особенности педагога и учащихся, что затрагивает психологические содержания их социального индивида (в данном случае наблюдается целостность в становлении субъектности учащегося в единстве духовно-социального и социально-биологического феноменов). Общей целью такого обучения выступает духовно-нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, заключающееся в развитии интеллектуальных способностей (особенно конвергентности и креативности) и формировании социальных установок, социальных аттитюдов и нравственно-смысловых конструкторов (это согласуется с социально-психологическими сферами человеческой субъектности). Организуется персонифицированное обучение в коллективных формах, благодаря которым обеспечивается не только личностный рост учащихся от эгоцентризма к альтруизму, но и в какой-то степени решается проблема амбивалентности инстинктивного и разумного в человеке за счет установления «компромисса» между личностью и социальным индивидом в процессе их становления.

В рамках персонифицированного обучения, интеллектуальное развитие предполагает разноуровневые репрезентации в деятельности учащихся. Метакогнитивный слой индивидуального интеллекта в этом случае может быть представлен на уровне компетенций и уровне мастерства (Л.А. Карташева, Ю.К. Корнилов, С.В. Кондратьев, М.А. Холодная, И. Олри-Луис и др.).

В современной психологии образования (той, которая основывается на когнитивной психологии и выстраивается в рамках гуманистической или гуманитарных парадигм) под компетентностью, как правило, понимается особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [2].

Компетентностный репрезентативный уровень наиболее целостно находит свое отображение в теоретическом мышлении. Этому мышлению присущ анализ «как способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целого»; для него характерна «рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения»; оно осуществляется «в основном в плане мыслительного эксперимента» [3, с. 69] Данный тип мышления наиболее целостно реализуется в теоретической подготовке учащегося к учебной и трудовой деятельности.

Мастерство есть метакогнитивная интеллектуальная репрезентация в конкретной практической деятельности, реализуя междисциплинарные знания и умения разрешать трудовые проблемы [4]. Наиболее целостно мастерство проявляется в практическом мышлении.

По своей сути практическое мышление является интегративным типом мышления. Основываясь на теоретическом мышлении, практическое выходит за границы отдельных наук. Оно всегда привязано к области, разновидности и др., труда, детерминирует межпредметную содержательную интеграцию различных наук в практической деятельности человека. Это мышление, таким образом, поливалентное по своей сути. Оно предполагает использование знания из различных наук, а также специальные и «житейские» знания во взаимосвязи. Умение интегративно использовать эти знания по отношению к отдельным сторонам трудовой деятельности и характеризует во многом этот тип мышления.

Духовно-нравственное развитие личности в персонифицированном обучении рассматривается в контексте гуманитарной христианской психологии. В этом отношении оно связано с развитием рефлексии. Под последней понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, это обращение человеческой души на саму себя. Исходя из этого развитие личности есть динамический процесс развития рефлексии по пути от эгоцентризма к альтруизму. Однако при таком развитии имеет место уровень развития рефлексии, когда отсутствует дифференциация субъектного и объектного в человеке, в данном случае нравственный выбор еще человеком не совершен. Этот уровень личности следует назвать инфантильным.

ИНФАНТИЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ характеризуется невысоким уровнем рефлексии. Здесь далеко не всегда соотносятся способности и возможности их реализации. Внутренний мир человека зачастую «неприкрыто» выступает во внешнем бытие. В большинстве своем данный уровень характерен для ребенка (как правило, трех-шести лет). На этом уровне начинают формироваться нормы индивидуальной нравственности и индивидуальной морали, между которыми, как правило, не возникает противоречий. Вступая в отношения с взрослыми, ребенок познает, «что такое хорошо и что такое плохо». У него начинают формироваться нравственная ориентированность (индивидуальная нравственность), а отношения к социальным объектам (индивидуальная мораль). Этому процессу сопутствует возникновение и развитие самоконтроля у ребенка. Воспитатели, родители и т.д. поощряют действия детей, адекватные собственным нравственным и моральным нормам, и наказывают их за отступление от них, и, в целом, осуществляют внешний контроль. Со временем этот контроль станет самоконтролем. Часто обезличенные, обобщенные «другие» в субъективном мире ребенка представляют социум с его нравственными и моральными нормами. Через призму этих норм личность оценивает свои поступки. Эти «другие», погруженные в психическое пространство ребенка, становятся внутренними контролерами. Для данного уровня характерна так называемая формальная духовная свобода личности. Формальная свобода открывает возможность выбора в развитии личности либо в сторону эгоцентризма, либо альтруизма

ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ в сравнении с инфантильной личностью адекватно соотносит свои способности и возможности. Осознавая себя как «центральную» часть мира, данная личность вступает в отношения с окружающими с позиции силы: физической, психической, социальной, экономической, политической и т.д. Здесь действует принцип: кто сильнее, тот и прав. Воспринимая себя как «центр мира», человек стремится доминировать, навязывать свою волю в тех случаях, когда это возможно, и подчиняться, когда это невозможно. Для данного уровня личности характерно состояние страха отчуждения от общества (социальной группы). Согласно этому, человек, как правило, жертвует своей и социальной, и духовной свободой. Также следует сказать, что эгоцентричная личность характеризуется стремлением человека возводить себя в «Абсолют», делать себя равным Богу. «Я есть критерий истины... И все оценивается мной с позиции соответствия моим желаниям и целям». Для эгоцентрической личности характерна реальная духовная свобода. Это свобода самоопределения в ситуации нравственного выбора.

Эгоцентрический уровень может быть представлен в различных формах: эгоизм, инфантильный эгоцентризм, авторитарная личность, интернальная личность.

Эгоизм – это крайняя форма эгоцентризма. Личность здесь проявляется в том, что человек интересуется только собой, «хочет, чтобы все было только для него», испытывает наслаждение, только «получая», а «не отдавая». Он воспринимает внешний мир только с точки зрения того, что он может из него извлечь, его не интересуют потребности других, он не уважает их достоинство и целостность. Он ничего не замечает, кроме себя; и считает что

все окружающие люди ему «обязаны», зачастую относится к ним как к своей собственности. С этой точки эгоист в большей степени себя ненавидит, чем любит. В целом для эгоиста характерно проявления чувства ненависти.

Инфантильный эгоцентризм личности проявляется в отождествлении себя со «значимым другим». Человек в этом случае рассматривает все происходящее с точки зрения полезности для себя и значимого другого. Он не дифференцирует не отделяет свои интересы от интересов другого, т.е. считает что значимые другой желает того же. (Например, такая личность наблюдается у женщины после рождения ребенка в первые годы его жизни).

Авторитарный (экстернальный) эгоцентризм личности определяется склонностью к нетерпимости слабости, установка на наказание и смирение почитание авторитетов. У нее преобладают потребности, способствующие образованию предрассудков, выражающихся в проецировании враждебных импульсов на тех, кого не считает «своим». Эта личность излишне озабочена вопросами власти и социального статуса, обладает «черно-белым» мышлением и нетерпимостью к неопределенности. Поэтому она склонна подчиняться тем, кто обладает властью, и наказывать тех, кто ниже ее по социальному положению. При этом авторитаризм служит защитой для сохранения свой выгоды, путем проецирования всей ответственности на вышестоящие по социальному статусу авторитеты.

Интернальный эгоцентризм личности характеризуется способностью человека нести ответственность за происходящее во круг него (он стремится отвечать не только за себя и «значимого другого», но и «за общество», представителей животного мира и др.). Однако такая ответственность связана с переживанием личностного комфорта, не желанием в дальнейшем переживать неуспех, негативные психические состояния и т.д.

АЛЬТРУИСТИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ – личность способная выходить за границы собственной самости, объективироваться и таким образом переживать вершинное духовное чувство любви. Она распространяет свое «Я» на весь окружающий мир, неся ответственность за все происходящее. Такая личность вступает в общение с окружающими людьми, осознавая их свободу как собственную, отсюда возникает гуманизм, доброжелательность, терпимость, великодушие и т.д. Эта личность всегда духовно свободная, и поэтому способна жертвовать собой и делает это сознательно из-за любви к ближнему.

Переживаемая альтруистической личностью любовь носит ярко выраженный духовный характер; она всегда предполагает изначально идентификацию с внутренним миром другого человека. Принятие этого мира как своего. В результате наступает понимание особенностей другого мировосприятия, других желаний, стремлений и др. Наступает осознание чужого внутреннего мира в сопоставлении его со своим. Следствием такого понимания может стать великодушие, готовность прощать и т.д.

Альтруистическая личность также может быть представлена различными формами: авторитарный альтруизм, гуманистический альтруизм, теоцентричный альтруизм.

Авторитарный альтруизм характеризует направленность личности выстраивать «нравственные» отношения с окружающим миром, за частую стремясь к жертвенности в угоду интересов общества, отдельных социальных групп, религиозных общин и т.д. В основе этого лежит некая идеология, которая выступает в качестве стандарта социального поведения, образа жизни, ценностей и т.д. При этом такая личность ретуализирует свое поведение и требует этого же от других людей. Она принимает на себя ответственность и право делать людей «счастливыми» в том отношении как требует детерминирующая идеология.

Гуманистический альтруизм определяет направленность личности на нравственно ориентированные ценности связанные со свободой, равенством и братством всех людей. Эта личность не только всецело принимает другого человека, но и готова жертвовать собой ради него, не смотря на различия культур, религий, образа жизни и т.д. В поведении такой личности имеет место любовь ко всем людям, независимо от социальных детерминант.

Теоцентричный альтруизм определяет универсальность человеческой личности, ее устремлением к Абсолюту. Так, если авторитарный и гуманистический альтруизм реализуются в системе «Человек – Мир», то теоцентричный альтруизм существует в системе «Человек – Бог». Здесь имеет место трансцендентная рефлексия, расширяющая человеческое сознание до бесконечности. В этом имеет место полная открытость человека

Богу, связанная с полным обретением познания и любви Бога, отождествлением своей воли с Божьей Волей. В данной форме альтруизма присутствует абсолютная полнота и непосредственное бытие человеческой личности в Боге. Ярчайшим примером такого самобытия личности является житие святых угодников, подвижников и исповедников христианской веры. Теоцентричный альтруизм можно наблюдать в старчестве как особом виде святости. Согласно сказанному, можно сделать вывод о том, что идеальная духовная свобода всегда: альтруистичная (эгоцентрическая деформация губительна для духовной свободы); предполагает терпимость (она требует от человека сочувствия, сострадания, сопереживания и др.); антиэнтропийная (она направлена на повышение организованности в мире на нравственных началах); Христоцентричная (сознательно осуществляя несение своего «креста» мы обретаем всю полноту духовной свободы).

В качестве основного психологического механизма персонифицированного обучения выступает экстраординарное педагогическое взаимодействие. Оно конкретизируется в механизмах целеполагания, стадийности педагогического воздействия, интегративной стратегии мотивации. Педагогическое общение в этом случае реализуется в модели «Выиграл↔Выиграл», детерминированной реализации психологического механизма трансакции «Взрослый↔Взрослый».

Экстраординарное педагогическое взаимодействие раскрывает сущность обучения как взаимосвязь деятельности педагога и учащихся. В этом случае имеет место **субъект** → **объектно-субъект** → **объектная** система отношений. Так относительно деятельности педагога субъектом является он сам, тогда как объектом выступают учащиеся. Другими словами, активность педагога направлена на учащихся как на объект деятельности. В этом случае, используемый педагогом учебный материал, адаптируется к учащимся в зависимости от их возрастных и типических особенностей. То есть имеет место не «подтягивание» учащихся к уровню стандартизированного учебного материала, а наоборот – выстраивание последнего с опорой на особенности учащихся. Такая деятельность педагога может быть названа **научением**. В отличие от преподавания, которое ориентировано в основном на логику, структуру, содержание преподаваемого предмета, а также нормативные документы, в научении главную роль играют индивидуальные и типические особенности в усвоение учебного материала. основополагающим здесь выступают закономерности мыслительной деятельности обучаемых, «подача» учебной информации идет согласно типической или индивидуальной логике отдельных учащихся. «Обратная связь» является ведущим регулятором режимности учебной деятельности. Таким образом, любое затруднение, возникающее в обучении, требует преодоления. Иначе говоря, преодоление затруднений в усвоении учебного материала учащимися занимает одно из ведущих мест в научении. Итак, исходя из вышесказанного, учащийся в обучении является не только объектом, но и **субъектом**. Как **субъект** он выступает в деятельности учения. В качестве же объекта здесь имеет место учебное содержание, на которое направлена активность учащегося. Результатом такой активности являются знания, навыки, умения, социально значимые личностные и психологические качества, причем все это составляет субъективный опыт учащегося. Другими словами, знания и пр. есть психические свойства, носителями которых выступает конкретный человек и которые не тождественны знаниям и пр. других людей.

Основанием для персонифицированного обучения является типизация педагогов и учащихся. При этом эта типизация осуществляется на основе взаимосвязи особенностей индивида и его деятельности. Иначе говоря, выделяются типические особенности субъектов педагогической и ученической деятельности.

В качестве основания в построении типологии педагогов используется концепция установки. Установка (**priming**) трактуется как характеристика бессознательного, в которой нашло отражение целостное состояние субъекта. Она возникает на стыке потребностей индивида и воздействия соответствующих объектов на него. Следовательно, в ней отражены как потребности самого индивида, так и соответствующая потребностям среда; в установке действительность отражается с позиций потребностей индивида [5].

Являясь компонентом структурной организации субъектности человека, установка по большей части характеризует социальный индивид. В ней в каждый момент времени

данный феномен интегрирован в целостности своего существа. Согласно установке психическая активность человека представляет собой иерархию уровней, регулирующих его поведение. При этом поведение представляется как реализация установок.

Опираясь на структурные компоненты установки, выделенные Д.Н. Узнадзе, можно определить структурные компоненты психологического типа педагога: потребностный профиль, психологическое пространство восприятия, уровень субъективного контроля. Согласно этому можно представить такие психологические типы педагогов, как достигенческий, доминирующий, «уравновешенный», аффилиативный [6].

Типизация учащихся в персонифицированном обучении осуществляется на основе типических особенностей восприятия учебного материала (с 1 по 5 классы), доминирования в структуре индивидуального интеллекта одной (или в ряде случаев двух) из общих интеллектуальных способностей (с 6 по 9 классы), ведущей специальной интеллектуальной способности как проявления когнитивного стиля деятельности (10–11 классы).

В качестве условия организации персонифицированного обучения выступает психологическая совместимость учащихся, педагога и учащихся в групповом и диадном пространстве.

Эффективность обучения во многом зависит от соответствия периода обучения ведущей форме интеллектуальной активности учащихся. В условиях персонификации учебного процесса это достигается за счет использования адекватных технологий обучения. Данные технологии можно трактовать как системообразующий конструкт построения учебного процесса в зависимости от природосообразных форм интеллектуальной активности учащихся. Они выступают связующим звеном между целью и содержанием. Такие технологии могут быть реализованы при работе с детьми от 6 до 17 лет и детерминируют последовательное формирование учебно-игровой деятельности на игре, учения на учебно-игровой деятельности, учебно-трудовой деятельности на учении. С определенной долей условности они могут быть названы: латеральными, конвергентными и дивергентными.

Латеральные технологии в основном характеризуют учебно-игровой период персонифицированного обучения. Их использование направлено, в первую очередь, на поддержание креативности ребенка и его подготовку к репродуктивной учебной деятельности. В латеральных технологиях развитие латерального и рассудочно-эмпирического мышления осуществляется в единой педагогической системе. Особенностью таких технологий является использование как учебных, так и познавательных задач. При этом познавательные задачи могут и не быть «привязаны» к какому-то учебному предмету. Их применение предполагает, прежде всего, развитие творческих способностей учащихся. Учебные задачи носят как конвергентный, так и дивергентный характер. Первые имеют единственно правильное решение, подчиняются определенной логике и направлены на развитие рассудочно-эмпирического мышления. Вторые предполагают несколько решений, каждое из которых будет правильным в зависимости от задаваемых условий. Последние направлены как на развитие конвергентных, так и творческих способностей. В начальной школе латеральные технологии реализуются в виде дидактических игр и коллективной мыслительной деятельности (КМД).

Конвергентные технологии определяют период репродуктивной учебной деятельности (учение) в персонифицированном обучении. Они направлены на развитие теоретического мышления. Развитие этого мышления непосредственно связано с формированием теоретических знаний по различным общеобразовательным предметам. Возникновение таких знаний задействует мыслительные функции абстрагирования и обобщения. При этом усвоение учебной информации и возникновение на ее основе понятий, представлений и т.д. зависит от восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Используемые в конвергентных технологиях учебные задачи имеют единственно правильное решение, причем, ответ всегда детерминирован условием задачи. Их применение в учебном процессе предполагает формирование у учащихся умений анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, выявлять закономерности и др. Конвергентные технологии в персонифицированном обучении реализуются в виде КМД, практикумов и т.д.

Дивергентные технологии характеризуют период учебно-трудовой деятельности. Развитие креативности у учащихся в этих технологиях сочетается с развитием личного опыта, в котором теоретические знания преломляются относительно практической деятельности, а теоретическое мышление выступает основой для формирования практического. Учебные задачи, применяемые в таких технологиях, носят дивергентный характер. Они имеют не одно, а несколько правильных решений, каждое из которых подчиняется определенной логике, имеет свою структуру и т.д. Следовательно, в решении таких задач в полной мере проявляется как творческое, так и логическое мышление учащихся. Наряду с этим решение задач предполагает одновременную актуализацию разнопредметных теоретических знаний и личного опыта учащихся. Дивергентные технологии наиболее эффективно реализуются через блочно-модульные формы организации обучения.

Исходя из вышесказанного, персонифицированное обучение можно рассматривать как наиболее эффективный способ духовно-нравственного и интеллектуального развития учащихся в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу.

Примечания:

1. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение. М.: «Восхождение», 2010. 190 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск-Москва: «Барс», 1997. 392 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. 220 с.
5. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 480 с.
6. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. 220 с.

References:

1. Kondrat'ev S.V. Integrativnaya sub"ektnost' cheloveka i obuchenie. M.: «Voskhozhdenie», 2010. 190 s.
2. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk-Moskva: «Bars», 1997. 392 s.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.
4. Kondrat'ev S.V. Psikhologiya personifitsirovannogo obucheniya. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2002. 220 s.
5. Uznadze D.N. Psikhologicheskie issledovaniya. M.: Nauka, 1966. 480 s.
6. Kondrat'ev S.V. Psikhologiya personifitsirovannogo obucheniya. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2002. 220 s.

УДК 37.015.31 (159.9)

Персонифицированное обучение как способ духовно-нравственного и интеллектуального развития личности учащегося в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу.

Сергей Владимирович Кондратьев

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумовского, Россия
кандидат педагогических наук, профессор
109004, Москва, Большой Дровяной пер., 17, корп. 2, оф.33
143905, Московская обл., г.Балашиха, ул. Свердлова, 52/2, кв. 274
E-mail: svkond@mail.ru

Аннотация. Представлено персонифицированное обучение как особый тип обучения, ориентированный на становление человеческой субъектности. Рассматривается духовно-нравственное и интеллектуальное ее развитие в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу. Выделены уровни и формы развития личности. Определено содержание и состав персонифицированного обучения. Охарактеризованы психологические типы учащихся, экстраординарное педагогическое взаимодействие, технологии персонифицированного обучения.

Ключевые слова: персонифицированное обучение; субъектность; личность; социальный индивид; духовно-нравственное развитие; интеллектуальное развитие; психологические типы; педагогическое взаимодействие; технологии персонифицированного обучения.