

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Сейдахметова Р.Г., Задаева А.А.,

Казахский государственный женский педагогический университет, г.Алматы

Распространенным методологическим ориентиром в реализации содержания филологического образования является личностно-ориентированный подход (личностный, личностно-деятельностный, личностно-развивающий и др.). Как отмечал министр образования и науки Б.Т. Жумагулов, «мир не стоит на месте, в ведущих странах уже началась смена парадигмы «образование = обучение» на парадигму «образование = становление», то есть становление человека, его саморазвитие, самооформление в личность. Дан старт процессу перехода от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Она предусматривает индивидуализированный характер образования, учет возможностей каждого человека и содействие его самореализации и развитию» /1/.

Интерес к образованию, признающему личность, ее свободное творческое развитие выше политических, идеологических и прочих ценностей, естествен для общества, уставшего от бесконечных прений по поводу мифических моделей будущего, государственных, партийных и прочих идеалов, в которых человеку нет достойного места. Отношение к личности в сфере образования соответствовало господствующей в обществе парадигме: она и поныне рассматривается как объект, который нужно «активизировать», направив на выполнение намеченных планов и первоочередных задач.

Долгие годы в отечественной дидактике господствовала идея активизации учения, в соответствии с которой личностный потенциал обучаемого мобилизуется на усвоение заданного извне содержания, на проявление креативности в строгих программных рамках. Нетрудно увидеть в этом столь привычное для нас использование личности в качестве средства достижения «высших целей». Субъектность, смыслотворчество, критичность и другие собственно личностные качества человека пока еще не рассматриваются как самоценность. Приоритетом оказывается не личность, а тот продукт, который от нее можно получить, – выполнение определенных социальных функций, реализация моделей поведения и т.п.

Существует мнение, что рассматриваемая нами проблема не содержит ничего нового, что образование традиционно ориентировалось на личность. Однако, по утверждению В.В. Серикова, подобное означает не видеть различия между формированием личностных структур сознания и привитием когнитивного, «практико-операционного» опыта /2/. Даже беглый ретроспективный взгляд на образовательную систему убеждает, что отнюдь не личность и интересы ее развития, а совсем другие приоритеты направляли эту систему. Ведущими ориентирами образования и поныне являются идеология, государство и его экономические запросы, бюрократическая система управления образованием, традиции и ритуалы педагогического сознания. Личностный подход, разумеется, не может отменить воздействия этих достаточно мощных факторов, но правомерен вопрос о месте личностной ориентации в системе регуляторов образовательной деятельности общества.

Личностный подход в зарубежной психологии нашел свое отражение в гуманистической психологии, одним из лидеров которой является К. Роджерс – основатель недирективного обучения и воспитания. В своей главной работе, ставшей классическим трудом «Client – Centered Therapy» (1951), ученый тщательно проанализировал человеческое поведение в целом, включая процесс изучения (обучения), представив 19 принципов человеческого поведения. Все они в той или иной степени связаны с обучением. Он изучал «личность в целом» как физическое и познающее, но главным образом, эмоциональное существо. Его принципы фокусировались на развитии самосознания индивида, на чувстве реальности, на тех внутренних силах, которые ведут личность к действию. К. Роджерс чувствовал, что неотъемлемым принципом поведения является способность человека адаптироваться и «расти» в том направле-

нии, которое улучшит его существование. Если среда не угрожает, личность сформирует картину реальности, конгруэнтную/адекватную подлинной реальности, и будет расти и учиться.

«Полностью функционирующая личность» (The «fully functioning person»), по Роджерсу, живет в мире с ее чувствами и реакциями, она в состоянии быть тем, чем она может быть потенциально, она существует как процесс существования и становления самой собой. «Полностью функционирующая личность» в своем самопознании полностью открытая для своего опыта, без комплекса защиты, и создает себя вновь в любой момент, когда предпринимается любое действие и принимается любое решение.

Позиция Роджерса имеет огромное применение к образованию, несмотря на то, что свои выводы он делал на основе психотерапевтической практики. Фокус смещается с «обучения» на «учение». Цель образования – благоприятные условия для изменения и учения. Учить тому, как учиться – более важно, чем быть обученным чему-то, что целиком решает учитель. Ныне существующая система образования, отпуская учебные планы и диктуя, что должно быть изучено, отрицает как свободу, так и достоинство личности.

Что необходимо, по Роджерсу, так это настоящие фасилитаторы (помощники) учения, которые могут преуспеть в установлении межличностных отношений с учащимся. Учителю, для того чтобы быть фасилитатором, необходимо прежде всего быть естественным и искренним, без маски превосходства и всезнания; во-вторых, учителям необходимо иметь подлинное доверие, принятие другого человека – студента как ценную, уникальную личность. И, в-третьих, необходимо открытое и эмоциональное общение со студентами, и наоборот – студентов с учителями. Учителя с такими чертами не только лучше поймут сами себя, но и будут действительно учителями, которые, выбрав оптимальный контекст учения, преуспеют в достижении учениками целей обучения /3/.

Таким образом, К. Роджерс не уделяет особого внимания познавательному процессу учения, т.к. считает, что, если «контекст» учения/обучения создан подходящим образом, личность действительно научится тому, что ей нужно.

Теория Роджерса имеет в то же время и некоторые недостатки: учитель может зайти с применением недирективного подхода «слишком далеко», с точки зрения ценного времени, потерянного на процесс, при котором студентам позволено самим «находить» факты и принципы.

Также неугрожающая среда может стать настолько неугрожающей, что «фасилитативное» напряжение (усилие), необходимое для обучения/учения, удаляется. Существует масса исследований, свидетельствующих о положительном эффекте атмосферы соревнования в классе, если она не нарушает самоуважения и не нарушает мотивацию учения.

Тем не менее, упор Роджерса на обучение, ориентированное на студента, оказало влияние на образовательный процесс. Для адаптации идей Роджерса применительно к изучению и обучению русскому (иностранному) языку необходимо учесть, что учащиеся при этом понимают сами и могут общаться свободно и без «комплекса защиты». Поэтому фасилитаторы должны обеспечить контекст учения и не видеть свою функцию лишь в передаче обучающимся суммы знаний, которые они, соответственно, должны впитывать. Так как при обучении в таком плане создается «оборонительное» изучение, при котором учащиеся пытаются защитить себя от неудач, от критики, от соперничества/соревнования с сокурсниками, и возможности наказания. Деятельность в классе и учебные материалы при изучении языка должны поэтому использовать контекст подлинной коммуникации с личностями, включенными в процесс становления личностями, т.е. в учение /4/.

В целом, гуманистические психологи считают, что необходима перестройка традиционной директивной практики **обучения и воспитания**, которая должна идти по следующим взаимосвязанным направлениям:

- создание психологического климата доверия между учителями и учащимися;
- обеспечение сотрудничества в принятии решений между учителями и учащимися;

- обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- актуализация мотивационных ресурсов учения;
- развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению;
- помощь учителям и учащимся в личностном развитии /5, 180/.

Обучение понимается представителями гуманистической психологии как синтез двух активностей – деятельности учителя (преподавание) и деятельности учащегося (учение), как развитие идущее изнутри, основанное на природных способностях.

К. Роджерс различает два типа учения – «бессмысленное» и «осмысленное». Первый тип учения характеризуется как принудительный, безличностный, интеллектуализированный, оцениваемый извне, направленный на усвоение значений. Второй тип учения, напротив, – свободный, самостоятельно иницилируемый, личностно-вовлеченный, влияющий на всю личность, оцениваемый самим учащимся, направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта. Дошкольное детство каждого человека наполнено разнообразными процессами осмысленного учения. Дети практически все время чему-то учатся, удовлетворяя свою бесконечную и неослабную любознательность. Однако с началом школьного обучения эта картина меняется существенно. Весь континуум школьного обучения, по мнению гуманистических психологов, лежит между двумя крайними точками. Один полюс – традиционное авторитарное обучение, с первых дней которого ребенок узнает, что нужно подчиняться правилам, что нельзя делать ошибки, спрашивать что-либо, перечить учителю, что учебники скучны, что списывать незачем, что оценки наиболее важны в обучении, что школа в целом довольно неприятное место и т.д. Другой полюс – личностно-ориентированное гуманистическое или свободное обучение, при котором ребенок также с самых первых дней своего пребывания в школе узнает, что его любознательность признается и поощряется, что учитель дружелюбен и заботлив, что можно изучать то, что хочется и нравится, что процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают чувство уважения и любви.

По мнению психологов-гуманистов, одним из недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания и преподавателя и недооценка в то же самое время роли осмысленного учения (и учащегося) /5, 181/.

В современных условиях необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию и стимуляцию (по терминологии гуманистических психологов – «фасилитацию», т.е. стимуляцию и освобождение одновременно) процессов осмысленного учения.

От учителей-фасилитаторов, т.е. работающих в русле идей гуманистической психологии, требуется:

1) открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам и переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка на личностное поведение в классе рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установки на сугубо ролевое поведение;

2) внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося;

3) «эмпатическое понимание», видение учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого учащегося, его глазами /5, 182/.

Эта установка – альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», т.е. пониманию через оценку.

Опыт учителей-гуманистов предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся в решении таких вопросов, как составление учебных программ, постановка учебных целей, оценивание результатов учебной работы. Учитель выступает при этом не как руководитель, но как «фасилитатор учения», т.е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения учащихся, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную ра-

боту, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал, педагог, убежденный в личностном достоинстве каждого человека, в важности и значимости для каждого человека способностей и возможностей к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному учению.

Р. Бернс так формулирует основные принципы, которым должен следовать в своей работе учитель, стремящийся добиться гуманизации процесса обучения:

1. «С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя» /6, 328–329/.

Таким образом, фундаментом личностно-ориентированного обучения выступает личностный подход.

Личностно-ориентированный подход к обучению, как следует из анализа специальной литературы, был подготовлен всем развитием педагогической и психологической наук. Он сформировался на базе как зарубежных психолого-педагогических, так и положений советских (российских и казахстанских) исследователей. Осознание его необходимости подготавливалось постепенно неблагоприятно складывающейся в общем образовании ситуацией. В ней определялись такие отрицательные тенденции, как разрыв теоретических знаний и практических возможностей их использования, прерывность образования, отчуждение ученика от процесса учения, превращение его из цели в средство работы школы /7/.

Личностный подход означает, что «все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» /8, 9/. При этом – в психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности, но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности» /9, 622/.

Согласно личностному подходу, в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. обучающийся как личность. Преподаватель в контексте такого подхода определяет учебную цель и организует, направляет и корректирует весь учебный процесс, исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний, умений и компетенций. Соответственно, цель учебного занятия при реализации личностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося, всей группы.

Каждый обучающийся в конце занятия, построенного на основе личностного подхода, должен быть в состоянии ответить себе на вопрос, чему он сегодня научился, чего он мог еще сделать вчера. Это могут быть новые знания, умения, навыки, отношения, состояния и т.д.

Личностный подход предполагает, что в процессе обучения преподаватель максимально учитывает половозрастные, национальные, индивидуально-психологические, статусные (т.е. положение в коллективе) особенности обучаемого. Этот учет осуществляется как через содержание и форму (т.е. задание) самих учебных задач, так и через соответствующий характер общения преподавателя со студентом, группой.

Каждая учебная задача должна быть понята и принята обучаемым. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживают и направляют его деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи и ошибки, неудачные ошибочные действия. Тем самым, как подчеркивает А.К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающегося, но и формирование, дальнейшее развитие его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. /5, 7/.

Таким образом, студент-личность выступает в рамках личностного подхода как активно действующий целенаправленный субъект. Соответственно, в самой общей форме личностный подход к обучению с позиции студента означает интерпретацию этого процесса как его целенаправленной учебной деятельности в «общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» /10, 9/.

Личностный подход означает пересмотр привычных представлений:

а) процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. преимущественно организации усвоения учебных знаний.

б) схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов как субъект – объектных отношений.

Так, личностный подход, рассматривая обучение как организацию и управление учебной деятельностью студента, означает переориентацию всего процесса обучения на постановку и решение самими студентами конкретных учебных задач (исследовательских, познавательных, профессионально ориентированных).

Кроме того, личностный подход, определяя изменения характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия $S \rightarrow O$, где S – преподаватель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – студент, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект–субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении студентами учебных задач. Само обучение и педагогическое общение в условиях личностного подхода осуществляется по схеме $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 – это преподаватель; человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативный для студента, интересный собеседник, содержательная личность; S_2 – это студенты как единый, взаимодействующий, совокупный субъект, организация которого также входит в задачу преподавателя – партнера общения. Другими словами, должно быть организовано учебное сотрудничество и самих студентов между собой в решении учебных задач так, чтобы формировался коллективный субъект и действовал принцип коллективной коммуникативности обучения. Организация преподавателем учебного сотрудничества со студентами должна реализовываться преимущественно посредством его организующей, планирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей функциями (и действиями). Информационно-контролирующие функции преподавателя должны все больше уступать место собственно координационным /11, 71/.

Таким образом, в целом личностный подход в обучении означает, что, прежде всего, в этом процессе ставится и решается основная задача нашего общества – формирование всесторонне развитого человека, нравственно совершенной, социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов. Все обучение должно строиться с учетом прошлого

опыта студента, его личностных возможностей и особенностей. Обучение «преломляется» через личность студента, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.

Таким образом, *личностный подход* заключается в том, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, при этом максимально учитываются и формируются в процессе обучения его индивидуально-психологические особенности.

Достаточно полная характеристика личностно-ориентированного образования представлена в гуманистической парадигме, предложенной Е.В. Бондаревской /12/. Эта парадигма включает пять следующих положений:

1. Сущность и назначение личностно-ориентированного образования. Образование – это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству.

2. Отношение педагога к ребенку и его позиции в образовательном процессе. Суть этого отношения определил Ш.А. Амонашвили, обосновавший личностно-гуманный подход в образовании, как таковой, при котором педагог исходит из того, что у каждого ребенка в его поступках есть личностный смысл, есть и личностная значимость учения; опираться на последнюю и надо в педагогическом процессе. Если же такого личностного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести.

Итак, цель личностно-ориентированного образования не сформировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического, безопасного воздействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

3. Человекообразующие функции личностно-ориентированного образования. Важнейшая из них – гуманитарная, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества.

Не менее важной функцией является культуросозидательная (культурообразующая), обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Образование должно заложить в человеке механизм культурной идентификации, что означает установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризацию (принятие в качестве своих) ее ценностей, построение собственной жизни с их учетом.

Следующая важная функция образования – функция социализации, т.е. обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующее о безболезненном вхождении человека в жизнь общества. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде. Ее продуктами выступают личностные смыслы, содержание которых указывает на то, что личность берет себе из социального опыта столько, сколько берет, и как психика эти приобретения качественно перерабатывает, какое придает им значение. Чтобы социализация совершалась без значительных потерь для личности, образование должно заложить в нее механизмы адаптации, жизнотворчества, рефлексии, выживания, сохранения своей индивидуальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Жумагулов Б. Мечты становятся явью //Казахстанская правда. – 2012. – 7 сентября.
- 2 Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпор. «Логос», 1999. – 272 с.
- 3 Роджерс К. К науке о личности// История зарубежной психологии: 30-е – 60-е годы XX века: Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 200–230.

- 4 Roders, Carl R. Freedom to Learn for the 80s. – Columbus-Toronto-London-Sydney: Ch. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 P.
- 5 Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- 6 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / общ. ред. В.Я. Пилиповского. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
- 7 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
- 8 Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности / Теоретические проблемы психологии личности / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С. 3–33.
- 9 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
- 10 Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.
- 11 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
- 12 Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
- 13 Библер В.С. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
- 14 Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское изд-во, 1990. – 560 с.

EIN ERFAHRUNGSBERICHT ÜBER DEN EINSATZ DER MICROTEACHING-METHODE IN DER DaF-LEHRERAUSBILDUNG IN DER TÜRKEI

Serife Ünver,

Hacettepe Universität, Pädagogische Fakultät

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Beytepe-Ankara / Türkei

Einsatz der Microteaching-Methode in der DaF-Lehrerausbildung

Dem Microteaching wird an der DaF-Abteilung der Hacettepe Universität große Bedeutung beigemessen. Die Vorbereitung der Studierenden auf das Mikroteaching findet im Rahmen der im fünften Semester angebotenen Lehrveranstaltung *Spezifische Lehrmethoden I* (Özel ÖğretimYöntemleri I) statt. Im darauf folgenden Semester erfolgen die konkreten Microteaching-Aufführungen im Seminar *Spezifische Lehrmethoden II* (Özel ÖğretimYöntemleri II). Das unten vorgestellte Vorgehen erfolgte im Winter- und Sommersemester 2012.

Vorbereitung auf das Microteaching

Die Studierenden der DaF-Abteilung wurden auf das Microteaching im Seminar *Spezifische Lehrmethoden I* vorbereitet. Das Seminar war inhaltlich so aufgebaut, dass die Studierende am Ende des Semesters eine konkrete Vorstellung davon haben, wie ein DaF-Unterricht geplant und ausgeführt wird.

Das Seminar begann zunächst mit einleitenden Diskussionen über die Schwachstellen des Deutschunterrichts in der Türkei. Individuelle Erfahrungen der Studierenden aus der eigenen Schulzeit bildeten häufig den Ausgangspunkt der Reflexionen. Nachdem die Schwachstellen analysiert und diskutiert wurden, setzten sich die Studierenden mit dem Artikel „Schwache Englischleistungen, woran liegt’s - Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers“ von W. Butzkamm (2007) auseinander. Dieser Artikel hat eigentlich die Situation des Englischen als Fremdsprache im Fokus, eignet sich aber hervorragend sowohl in seiner Problemstellung als auch in den Vorschlägen für den DaF-Unterricht in der Türkei.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Beitrag erkannten die Studierenden, dass die Schwachstellen des fremdsprachlichen Englischunterrichts in vielen Punkten mit dem fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Türkei Gemeinsamkeiten aufweisen und dass unter anderem