

для студентів педагогічних вузів. – Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2000. – 76 с.

The problem is devoted to the problem of self-dependent work of pupils in the process of mastering a foreign language. The goal of teaching and educational process is pupils' ability to work a personality.

Key words: self-dependent work, self-control, teaching activity, self-organization, self-regulating personality, self-dependency, teacher's activity, teaching and educational process.

Отримано: 03.02.2009

УДК 37:177.7

В.С. Пастушенко

Особистісна зорієнтованість освітнього процесу як вирішальний фактор його гуманізації

Стаття присвячена питанню особистісної зорієнтованості освітнього процесу. В основі процесу навчання знаходиться дитина, установка робиться на її особистий інтелектуальний і духовний розвиток, що є базою для планування програм та завдань.

Ключові слова: особистісна зорієнтованість, освітній процес, гуманізація навчання, диференційоване навчання.

Статья посвящена вопросу личностной ориентации процесса образования. В основе процесса обучения находится ребенок, установка делается на его личностное, интеллектуальное и духовное развитие, что является базой для планирования программ и заданий.

Ключевые слова: личностная ориентированность, гуманизация обучения, дефференцированное обучение.

В особистісно-орієнтованому навчанні дитина (учень) розвивається, збагачує свій світогляд, пізнає науковий світ, спираючись на свій внутрішній потенціал, і є головною дійовою особою в процесі освіти. Це і є основною відмінною рисою особистісно-орієнтованого навчання від традиційного, диференційованого та розвиваючого.

Потрібно сказати, що традиційна педагогіка ставила за мету розвинути особистість і в цьому випадку була особистісно-орієнтованою. Але в традиційному вихованні розвиток особистості не виходить з визнання унікальності суб'єктивного досвіду самого учня.

У 40-ві роки Л.С. Виготський піднімав питання навчання та розвитку, при цьому особливий акцент робив на соціокультурні особливості розвитку таких психічних функцій, як пам'ять, мислення, уважність, мова, воля і людська психіка взагалі [2].

Проблему навчання Л.С. Виготський зв'язував із зоною найближчого розвитку дитини. Тим самим він показував взаємозв'язок навчання і розвитку: "Навчання йде попереду розвитку і веде його за собою" [2, с. 252]. Але "зона найближчого розвитку" не вказує нам на те, як іде процес навчання і як розвивається особистість.

Обґрунтовану критику концептуальних положень Л.С. Виготського дав С.Л. Рубінштейн, котрий стверджував, що навчання повинно відповідати розвитку, бо знання не передаються до внутрішнього світу учня, а набуваються у процесі активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання повинно випереджати розвиток, повноцінне тільки в тому значенні, що навчає того, що не знає учень. Якщо освіта забігає далі розвитку дитини, то вона не розвивальна, а тільки збагачує знаннями. Правильно організоване навчання повинно відповідати можливостям дитини на даному етапі розвитку. Один рівень розвитку переходить у наступний крізь відповідну в ході навчання реалізацію можливостей попереднього рівня. Це співвідношення знаходить більш повну реалізацію при особистісно-орієнтованому навчанні.

У 60-ті роки Л.В. Занков, разом із співробітниками своєї лабораторії, на відміну від традиційного навчання на перший план поставив загальний розвиток учнів, котрий розглядався як основа якісного засвоєння знань та вмінь [4, с. 129]. В основу вихідних положень ним було покладено лінію розвитку психічної діяльності, а саме: діяльність спостереження, розумову діяльність, для котрих характерна єдність взаємопроникнення. Було доведено, що експериментальні зміни в навчанні позитивно впливають на розвиток учнів. По-перше, вони швидше переходять від одного рівня розвитку до іншого; по-друге, зміни в їхньому внутрішньому світі стосуються

якісних, більш глибоких проявів психічної активності; по-третє, незалежно від системи навчання мають місце індивідуальні варіанти розвитку учнів.

Л.В. Занков ставив проблему видозмінення форм, методів та результатів навчання. М. Зверева підкреслює, що “поставлене в дидактичній системі завдання загального розвитку школярів вирішується за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу” [5, с. 17]. Але методичний аналіз нововведень показав, що основною функціональною формою навчання залишається традиційний урок; допоміжною — екскурсія та домашнє завдання. Деякою мірою змінилось змістове наповнення та характер вищевказаних форм, але типи структури, функції такі ж, як і в системі традиційного навчання. Очевидно, що Л.В. Занков вкрай наблизився до побудови нової дидактичної системи, в основі якої повинна бути суб’єктивізація школяра.

Логічно зараз підійти до аналізу, порівняння диференційованого навчання. За думкою І.С. Якіманської, диференційоване навчання здійснюється в двох основних формах: “зовнішній” і “внутрішній”. Зовнішня поєднується з профільним навчанням, організацією широкої сітки різноманітних навчальних закладів [гімназій, коледжів, ліцеїв, класів поглибленого навчання окремих навчальних предметів і таке інше]. Нерідко побудова таких закладів розглядається як основна ланка диференційованого навчання. Але диференційований підхід в нашому розумінні — це створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учня як індивідуальності. При вищезгаданому підході диференційованого навчання учень не є суб’єктом навчального процесу.

Необхідно відзначити, що індивідуалізація не є результатом диференціації, а навпаки, диференціація сприяє індивідуалізації навчання. У цьому І.С. Якіманська вбачає “внутрішню” диференціацію. До неї ми відносим гнучкі, м’які, ненав’язливі методи, котрі використовує педагог на уроці. У його розпорядженні мусять бути дидактичні матеріали, які дозволяють учню вибирати найбільш зручні і цікаві йому типи завдань, зміст навчального матеріалу і форму його вираження. На основі цього вчитель повинен фіксувати вибірковість і пізнавальні переваги учня, стійкість їх вияву, активність й самостійність в їх реалізації через засоби навчальної роботи.

Необхідно відзначити диференційоване навчання за рейтинговою системою як один з видів диференційованого навчання, котрий останнім часом широко використовується. І це не випадково, оскільки, як вважав Г.С. Костюк, диференціація “ставить за мету забезпечити індивідуальну своєрідність всебічного розвитку особистості” [6, с. 412]. В основі цього виду диференціації навчання лежить змагальна сутність навчання, котра обумовлена різними здібностями учнів, їх індивідуально-психологічними особливостями. При цьому сам учень повинен вирішувати, до оволодіння якими навчальними предметами він повинен докласти максимум зусиль, щоб одержати бажаний результат. Головним та єдиним критерієм оцінки даного результату є динамічні параметри успішності за відносно короткий проміжок часу – навчальну чверть.

Але такий вигляд диференційованого навчання має і свої недоліки. По-перше, ця система не враховує індивідуальних особливостей учня, а саме: обдарованих учнів з односторонньою навчальною спрямованістю. Більше того, вона навіть деякою мірою заважає їх самореалізації та саморозвитку в бажаній області знань або у іншому виді діяльності, через те, що жорсткі рамки диференціації зобов’язують учня нераціонально використовувати свій інтелектуальний потенціал, час та сили на вивчення усіх предметів, щоб не вийти з “рейтингової гри”.

По-друге, майже кожен учень з переходом до рейтингової системи навчання переживає мотиваційну кризу, яка проявляється у зіткненні двох протилежних особистих тенденцій: між прагненням бути в групі однолітків з великими перевагами та втратою своєї референтної групи; між бажанням досягти “вищої” та страхом втрати “рідної” сфери; між прагненням індивідуального успіху та колективної прихильності.

Буде логічно, якщо в цьому контексті ми зробимо кілька зауважень щодо використання терміну “індивідуально-диференційований підхід” до навчання. Іноді термін “індивідуальний” ототожнюють з терміном “диференційований”, що не правомірно. Індивідуальний підхід — основний психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчанні враховується індивідуальність кожної дитини як прояв особливостей її психофізіологічної організації, її неповторності, своєрідності, унікальності. Диференційований підхід, за словами Ю.З. Гільбуха [3, с. 15], це принцип навчання,

відповідно до якого враховуються відмінності між групами людей за їх соціальною, віковою, освітньою, професійною спрямованістю. Цей підхід ґрунтується на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей учня, його актуальних (тобто набутих на даний момент) пізнавальних здібностей та схильностей, його потреб і мети.

Модульне навчання містить в собі черговий етап психолого-педагогічної науки. Як свідчать дослідження (М.М. Баб'як, В.М. Гарєв, В.І. Журавльов, С.М. Сисоєва, Р.М. Стеців, З.С. Черкашина, П.О. Юцявичене), у практику навчання все більше входить модульне навчання. При цьому весь навчальний матеріал ділиться на логічно осмислені частини, до яких розробляється пакет дидактичних засобів, які необхідні для оволодіння навчальним матеріалом і контролю здобутих знань.

У шкільній практиці елементи модульного навчання були здавна. Адже параграф і розділ у шкільному підручнику є дидактичними одиницями, насиченими інформаційним матеріалом закінченого змісту. Завдяки цьому немає потреби штучно розділяти тему, оскільки кожен параграф – це модуль. Нині йдеться про подальший розвиток і удосконалення уроку шляхом застосування принципів модульного навчання. Передусім, як відзначає П. Юцявичене, – це гнучкість, динамічність та дієвість знань, усвідомлення перспективи, різнобічність методичного консультування.

За В. Оніщуком, індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях варто розглядати як комплекс організаційних, дидактичних і методичних засобів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання і розвитку кожної дитини відповідно до її актуальних динамічних можливостей. Учні мають різний рівень базової підготовки, різні здібності, психологічні задатки і темпи роботи. Тому прагнення брати за основу середнього учня, до рівня якого і підтягувати відстаючого або ж опускаєти сильного, абсолютно виключається.

Принцип гнучкості модульного навчання підказує розв'язання цієї проблеми в запровадженні до кожного порції інформаційного матеріалу, системи завдань трьох рівнів складності. Завдання першого рівня мають репродуктивний характер і містять обов'язковий мінімум інформації, доступної всім учням. Другий містить завдання продуктивного характеру і питання аналітичного змісту. Третій рівень передбачає

застосування і навичок у нових умовах, і творчу діяльність учнів. Кожен учень обирає варіант завдання самостійно, згідно зі своєю самооцінкою. Інтелектуальна рефлексія учня полягає в тому, що він має самостійно зрозуміти умову завдання, відповідність його змісту і вимог наявному стереотипному досвіду. Рефлексивне осмислення й переосмислення суперечностей завдання є необхідною умовою успішності мислительного пошуку [7, с. 156].

Запропоновані вчителем варіанти завдань, різні за ступенем складності, оцінюються різною кількістю оцінних балів. Так оцінюється і якість інтенсивної навчальної роботи учня на уроці. Тут має місце принцип модульного навчання, усвідомленої перспективи, яка полягає в глибокому розумінні близьких, середніх і віддалених стимулів навчання. Отже, інтенсифікація навчальної роботи відбувається не в результаті жорсткого керівництва вчителем педагогічним процесом, а є справою кожного учня.

Мотивація не вводиться зовні, а стає навчальною потребою учня, тобто створюються умови для вияву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальший саморозвиток ним своєї мотиваційної сфери.

Існує два несхожих підходи до реалізації принципу модульності у навчанні. Один підхід А.В. Фурмана, другий — Є.В. Сковіна. Модульне навчання базується на формах-модулях, котрі мають такі ознаки: нерозривний зв'язок та єдність змістовного та формального модулів; 30-хвилинний відрізок організації навчально-виховного процесу (модульний урок), що відповідає психофізіологічним закономірностям продуктивної розумової діяльності школярів; чітка психолого-педагогічна спрямованість, смислова цілісність та логічна завершеність кожного міні-модуля; існування (в залежності від віку) автономних, подвоєних, будованих міні-модулів; відбір та поєднання засобів навчальної діяльності на основі вимог їх оптимального різновиду та взаємозбагачення.

У варіанті А.В. Фурмана модульна система навчання пропонує освіту в класах трьох типів: інтенсивного навчання, вікової норми і корекції, що відповідає неоднорідній готовності дітей до школи [10, с. 224]. Мета такого диференціювання — забезпечення кожної категорії учнів найкращими умовами для інтелектуального й особистісного розвитку. У класах корекції навчання ведеться за звичайними програмами, але по-іншому

здійснюється підбір змісту, що вивчається, з дотриманням принципу необхідного мінімуму. Спеціальна програма розвитку таких дітей, як зазначає Г.Ф. Кумаріна, передбачає вирішення ними моральних завдань і спрямована на поглиблення розуміння ролі учня: формування змістовної навчальної мотивації; розв'язання психологічних функцій (фонологічний слух, орієнтація в просторі і т.п.); розширення світогляду, збагачення активного словника; спрямованість на пізнавальну самостійність. У модулях 8-9 і 10-11 класів диференціація навчання розширюється, в основному, на індивідуальному рівні професійного самовизначення учня за рахунок шкільного компонента. У школі організуються курси на вибір.

Другий тип модульного навчання за Є.В. Сквініним — це “комплекс виховних навчальних закладів, орієнтованих на задоволення і розвиток потреб особистості та суспільства” [8, с. 32]. Такого типу об'єднання організуються на базі великих шкіл і з альтернативою жорсткому закріпленню шкіл за мікрорайоном, коли до нього входять школи трьох ступенів, дошкільні або позашкільні заклади, філія спортивної, музичної або художньої школи. Наслідки створення шкіл такого типу (сковінської версії модульного навчання), на думку А. Фурмана, Н. Ситникової, протилежні. З одного боку, мають місце деякі зміни в навчанні і розвитку учнів; з іншого — ці зміни носять локальний характер, не враховуючи всіх сторін життя сучасного школяра та головне — “його освітнього та психолого-педагогічного змісту, котрий залишається традиційним” [8, с. 22].

Модульно-розвиваючий процес — це спосіб реалізації процесів соціалізації особистості, які передбачають оволодіння означеною системою знань, нормами і цінностями. Основні закономірності побудови цього процесу вдало фіксують структурно-функціональну модель навчального модуля [8, с. 30]. Відповідно до цієї моделі, навчальний модуль має двохфазовий характер, перша частина якого передбачає перше сприймання, відкриття і осмислення конкретного змістового модуля, друга полягає в застосуванні умінь і навичок, продуктивних способів рефлексивної діяльності. Кожна з цих частин містить три етапи [модуля], які в логічно-змістовному поєднанні утворюють повний функціональний цикл освітнього модуля, що характеризує мікроетап психосоціального розвитку вчителя і учня. Як вказує А.В. Фурман [10, с. 7], для

функціонального циклу характерні такі особливості: завершена послідовність шести етапів функціональності; функціональна цілісність модульно-розвивального процесу, що досягається завдяки переходу освітнього модуля від першої фази розвитку до наступної; поповнювання кожного етапу відповідним психодидактичним змістом (спільна пошуково-пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми тощо), в якому процеси розвитку і функціонування модульно-розвиваючого процесу взаємозумовлені одне одним; відносна незалежність етапів цілісного циклу освітнього модуля, що свідчить про гнучкість і динамічність модульної системи організації освіти; спрямована циклічність у функціонуванні освітніх модулів, зумовлена генезисом процесів соціального росту вчителя і учня.

Освітній модуль видозмінюється від етапу до етапу, він є зв'язувальною ланкою в розвитку суб'єктності учня. Завдяки цьому забезпечується зв'язок і становлення моделей змістовного і формального, проблемно-предметного і формувально-корекційного, процесуального і результативного модулів знань, норм і цінностей.

Проводячи порівняльний аналіз особистісно-орієнтованого, традиційного, диференційного та розвивального навчання, необхідно відзначити, що вони мають одну загальноосвітню орієнтацію. Вже існуючі моделі освітянського процесу можна поділити на три основні групи: соціально-педагогічні; предметно-дидактичні; психологічні.

Виходячи з цих трьох напрямків, можна проводити порівняння різноманітних видів навчання.

Соціально-педагогічна модель реалізована вимогами суспільства, яке формулювало соціальне замовлення навчання: виховувати особистість з заданими якостями. Навчання формулювало типову модель такої особистості. Особистість при цьому сприймалась, як деяке типове явище, як носій та виразник масової культури. Отже, можна визначити основні соціальні вимоги до особистості: підкорення індивідуальних інтересів суспільним, колективізм, слухняність тощо. В освіті необхідно при такому підході, щоб кожен учень досягав однакових для всіх спланованих результатів. Звідти і загальна десятирічна освіта, "боротьба" з другорічниками, дітьми з відхиленнями в поведінці і тому подібне. Вчителів не цікаво, який учень зараз, але він знає, яким він мусить стати, і він

цього досягає. Звідти і відомий педагогічний оптимізм, однотипність програм, методів, форм навчання і тому подібне.

Що стосується предметно-дидактичної групи факторів в процесі навчання, то це своєрідна предметна диференціація.

Засобом індивідуалізації навчання в традиційному, диференційованому та розвивальному навчанні служили самі знання, а не їх конкретний носій (учень). Знання організовувались, виходячи із складності, новизни і тому подібне. Технологія предметної диференціації будувалась на основі складності і об'єму навчального матеріалу, виконання завдань підвищених та знижених труднощів.

Для предметної диференціації створювались факультативні курси, програми, спецкурси. Школи мали гуманітарне, фізико-математичне спрямування. Під частковою предметною диференціацією, на думку З.І. Калмикової і Б.Б. Косова, школа забезпечувала нормативну пізнавальну діяльність, але не враховувала джерел життєдіяльності самого учня як носія власного суб'єктивного досвіду, індивідуальної підготовки, переваг виду та форм передбачених знань. Диференційоване навчання через його форми необхідне для оптимальної педагогічної підтримки розвитку індивідуальності, а не для її початкового становлення.

Дидактика будувала навчання за принципом загально-історичного пізнання у логіці його розвитку в часі та просторі. Психологія аналізувала та будувала (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Занков) навчання як індивідуальну, навчально-пізнавальну діяльність, яка повністю залежить від організації навчання, засобу його побудови (емпіричного або теоретичного). При такому розумінні навчання та вчення важко відрізнити. Ці поняття легко відрізнити за результативними та процесуальними аспектами. Результативний аспект, на що вказує Г.С. Костюк [6, с. 279], — це набуті знання, уміння, навички. Вони інформуються, задаються та контролюються навчанням. Процесуальний аспект відображається в підході, особистому ставленні учня до набутих знань (суспільно-історичного досвіду). Саме процесуальному аспекту особливу увагу приділяє психологія у особистісно-орієнтованому навчанні. У цьому аспекті фіксується: індивідуальна діяльність по переробці наукової інформації; організація і характер її здійснення; діяльність як операційна сторона; відмінність у засобах її виконання при однаковій продуктивності [11].

Ці засоби дозволяють вивчати учня як суб'єкта навчальної діяльності, відрізняють його від навічання як результату. При цьому засвоєння є “процесом активної переробки учнем суспільно-історичного досвіду, зміст та форми якого повинні відповідати можливостям учня відтворити цей досвід у відповідній діяльності” [6, с. 11]. За словами Б.М. Телова, “не має нічого нежиттєвого і схоластичного, існує тільки один засіб успішного виконання різноманітної діяльності, ці засоби різноманітні, як різноманітні людські здібності” [9, с. 25].

Сучасна школа, учительство потребують розробки науково обґрунтованих технологій навчання та виховання, подолання протиріч конструювання різновікових виховних систем, які враховують особливості сучасного перехідного періоду.

Серед численних факторів, що погіршують становище дітей у суспільстві, як підкреслюють В.В. Давидов, М.І. Махмутов, М.Д. Наумов, особливо виділяються: підхід до молодого покоління винятково як до об'єкта соціалізації в збиток самореалізації особистості; поглиблення протиріч між реальним процесом розвитку особистості та існуючою системою освіти; низький реальний статус системи освіти в суспільстві; орієнтація суспільства і системи освіти, виховання на формування функціонерів та виконавців; дискримінація молоді у виробничій сфері; падіння моральності в суспільстві, в молодіжній сфері, бездуховність частини молоді, зростання злочинності і правопорушень неповнолітніх; криза сім'ї та сімейного виховання, зниження престижу материнства і батьківства; погіршення фізичного та морального здоров'я населення, в тому числі й дитячого.

Не менш небезпечені психологічні настрої значної частини молоді: песимізм, прагнення жити тільки сьогоднішнім, агресивність, лицемірство, споживчі орієнтації, небажання сумлінно працювати.

Виховна стратегія, як вважають Є.В. Бондаревська, С.Й. Гончаренко, Л.В. Губерський, повинна будуватися на утвердженні таких загальнолюдських цінностей, як гуманізм, громадянство і працелюбність. Поруч з цим дуже гостро стоїть проблема колективізму. На жаль, багато років цей термін трактувався однобічно — тільки як підпорядкування особистості інтересам більшості. При цьому колективізм фактично ототожнювався з конформізмом і протиставлявся альтруїзму,

втрачаючи свій гуманістичний аспект. У дійсності ж колективізм не може розглядатися як протиставлення особистої відповідальності чи конкурентності.

Як відзначає І.С. Якіманська [11, с. 6], формальний підхід у вихованні переважає довгі роки завдяки механічному засвоєнню певних побажань, правил та норм поведінки без достатнього їх осмислення і вміння використовувати в житті, на практиці. Необхідно протиставити такому становищу творчий підхід, який треба розглядати як найвищу форму гуманізму. Діапазон його великий: це і методична ініціатива учнів, авторські програми та методики виховання, і нарешті, утворююча і перетворююча діяльність учня і вчителя.

Вважається, що одним із самих серйозних недоліків у виховній роботі є одноманітність, відсутність варіативності в залежності від умов, середовища, національної культури, мови, традицій і соціальної позиції учнів. Причина цього — настанова “зверху” будувати виховний та загальноосвітній процеси за одними й тими ж директивними документами, програмами. Сьогодні все частіше звучить думка, що цьому треба протиставити різноваріативний підхід, коли виховна і освітня робота будується на локальних програмах з урахуванням середовища, соціально-педагогічного та економічного оточення, політичних, географічних особливостей.

Гуманізація — це, як зазначає Л.В. Губерський, людяність виховних і освітніх стосунків, визнання цінності дитини як особистості, її права на свободу, щастя, соціальний захист як людини, на розвиток і вияв її здібностей, індивідуальності. Найважливішими функціями гуманістичного виховання та освіти в сучасних умовах є: соціальний захист і охорона дитинства, життя, здоров’я дітей, середовища, помешкання, гідності і прав людини; залучення вихователів і вихованців до цінностей загальнолюдської культури й на цій основі — виховання духовності та моральності; створення умов для розвитку дитини як суб’єкта культури і власне життєтворчості; надання допомоги дитині в розвитку її творчого потенціалу, нахилів, здібностей, життєвому самовизначенні, повноцінній самореалізації в сім’ї, школі, оточуючому соціумі.

Саморозвинена особистість — це й мета, і бажаний результат навчання й виховання. Щоб стати такою особистістю, треба уміти мислити, уміти аналізувати, оцінювати,

організовувати себе, своє життя. А це неможливо без хорошого вчителя, без засвоєння “азів” самоорганізації і саморегулювання, самооцінки й самоконтролю, тому що все краще в школі — від хорошого уроку як результату професіоналізму вчителя. Якщо ж немає такого вчителя — найпрекрасніші концепції, мета освіти і виховання залишаються недосяжною мрією. Тому, обираючи метою виховання і освіти саморозвинену особистість, треба думати про вчителя, про його наукову озброєність та рівень самоактуалізації.

Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що найбільш розповсюджена трактовка гуманізації освіти полягає в тому, щоб поставити в центр освіти людину, задоволення її потреб і розвиток здібностей, на що ми і будемо опиратися в своїй роботі. Необхідно зазначити, що сьогодні існують різні шляхи досягнення цієї мети, і ці шляхи відрізняються ступенем узагальненості та стратегічності. Ми хотіли б виділити основні з них.

Перший варіант такого шляху заснований на традиційному інформаційному підході. Його мета зводиться до гуманізації шкільної освіти, тобто до надання учням гуманітарних знань. Можливо, відповідний акцент треба зробити на тих гуманітарних циклах, які можуть зробити найбільший внесок в гуманізацію шкільної освіти як розвиток і саморозвиток особистості учня, його морального і творчого потенціалу. На жаль, нерідко передача навіть сучасних знань про людину цілком уживається з недостатньою увагою до неї як до особистості, поєднуючи в собі навіть професійно важливі особистісні якості. Тому потрібні й інші стратегії гуманізації.

Наступний шлях гуманізації освіти і особистісно-орієнтованого навчання можна охарактеризувати як акцент на інтелектуальний розвиток людини. У цьому випадку акцентується увага на забезпеченні психічного розвитку людини.

Необхідно зазначити, що в ході реалізації цієї стратегії, виконується багато теоретико-практичних робіт в області інтелектуального розвитку школярів – діагностика і розвиток теоретичного і творчого мислення, а саме розвиток таких форм мислення, як раціонально-логічне та емоційно-образне. Отже, помітна недостатність першого, “знаннєвого”, шляху гуманізації і акцентується увага на забезпеченні психологічного розвитку учнів.

Розширити сферу особистісно-орієнтованого навчання за рахунок рефлексивних особистісних моментів процесу рішення мислиневих завдань — таку мету вперше поставив перед собою І.М. Семенов. На відміну від інтелектуальної рефлексії була визначена особистісна рефлексія, яка має забезпечувати введення суб'єкта в пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення та його самооцінки відносно виникаючих конфліктів, перешкод і можливостей їх подолання. З'єднання різних типів рефлексії в процесі мислення сприяє активізації та оптимізації рішення творчих завдань. Тим самим більш повно використовується інтелектуальний потенціал учня з опорою на вже сформований у нього особистий потенціал.

Психологічною основою гуманістичного напрямку розвитку особистості, основою цієї діяльності, як відзначає І.Д. Бех [1, с. 3], є вільне прийняття особистістю морального рішення. Звідси витікає, що особистість розвивається в процесі творчої діяльності, яка активізується під впливом переконання як основного виховного методу. У цьому процесі першорядну роль має звернення дитини в думках до самого себе. Але необхідно відзначити, що звернення подумки до свого внутрішнього світу важче, ніж до явищ і предметів навколишнього світу. У цьому випадку виникає необхідність забезпечення детермінації діяльності, предметом якої є образ “Я” суб'єкта.

Необхідно відзначити і емоційну сторону гуманістичного напрямку розвитку особистості. Як вказує І.Д. Бех [1, с. 6], тільки почуття стимулюють внутрішню діяльність учня. Важливо, в якому руслі узгодження або послідовності моральних вимог відбувається така діяльність. Можливо, що від народження дитині притаманне співчуття як емоційна основа розвитку рис суспільного благополуччя. Прийняття тільки цього емоційного переживання полегшило б прийняття дитиною вільного, особистого рішення. Але позбавитися конфліктності вихованець майже не може тому, що вона має природні джерела, пов'язані з його негативним, егоїстичним “Я”. До того ж егоїзм людини сильніший за її здатність до співчуття. Через це виховний процес повинен бути спрямований на те, щоб вихованець сам зміг нейтралізувати дію егоїстичних прагнень і стати на шлях у межах згоди. Вияв згоди залежить від зробленого загального висновку.

Гуманізація освіти — це її денометизація і деїдеологізація в такому розумінні, що в школі повинні вивчатися наукові

факти, теорії, події економічного та політичного життя, культури, а не їх тлумачення з тої чи з іншої точки зору ідеології, відповідно з інтересами тих чи інших політичних партій, парламентських фракцій, груп і таке інше. Жодна точка зору не повинна нав'язуватися учням. Учень має право на власну думку, оцінку, право на вибір ідеології. Весь зміст гуманності освіти повинен будуватися на основі ідеї неоднозначності, альтернативності, плюралізму. Принципи гуманітаризації і гуманізації освіти — це незалежні методологічні принципи розширення освітніх систем зі своєю визначеною метою, своїм завданням, своїми способами. Сьогодні гостро стоїть питання, як передати дітям свого народу все багатство знань, надбаних людством, як зберегти дитинство, як його врятувати від зайвих інформаційних неврозів, бездуховності і нахабства, як перебороти утилітарний технократизм освітньої системи, перейти від інформаційної до розвивальної моделі освіти, як допомогти народитися творцеві в кожному учневі. Однозначно — це шлях гуманітаризації і гуманізації, шлях особистісно-орієнтованого підходу в освіті і вихованні. І, безперечно, готовність вчителя працювати в такій системі освіти. Оскільки вчитель — це людина, мудрість якої і життєвий досвід залишають глибокий слід у розвитку особистості учня і його долі.

На основі проаналізованого можна зробити висновки:

1. Головною відмінною рисою особистісно-орієнтованого навчання є те, що за основу береться особистість дитини, процес навчання орієнтований на суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, які сприяють розкриттю творчих сил та потенційних можливостей учнів, дитина розкривається та збагачує свій світогляд, пізнає науковий світ завдяки своєму внутрішньому потенціалу, наче зсередини себе, та є головною діючою особою в процесі навчання.
2. Гуманізація — олюднення виховних та навчальних стосунків, визнання цінності дитини як особистості. Основними функціями процесу гуманізації в навчанні є соціальна охорона і захист дитинства, життя та здоров'я дітей, середовища проживання, створення умов для розвитку дитини як суб'єкта культури в розвитку його творчого потенціалу, здібностей.
3. Виходячи з найбільш поширеного трактування, процес гуманізації навчання полягає в тому, щоб поставити в центр навчання учня, задоволення його потреб та розвиток здібностей.

У науково-психологічній літературі, присвяченій проблемі особистісно-орієнтованого навчання, важливе місце відводиться особистості дитини. Особистість розглядається як синтез усіх характеристик індивіда в унікальну структуру, яка виявляється та змінюється в результаті адаптації до постійно змінного середовища. Це суб'єкт соціальних стосунків та свідомої діяльності – з одного боку, а з іншого – як означене включенням в загальні стосунки системи якостей індивіда, які формуються в спільній діяльності та спілкуванні. Існуючий досвід дитини є засобом реалізації завдань навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання спирається на суб'єктивний досвід дитини, який спочатку розкривається в навчальному та виховному процесі, а потім узгоджується з ним, що дає змогу розвинути індивідуальні здібності учня. За такого підходу учень є суб'єктом навчально-виховного процесу. Одним із засобів побудови особистісно-орієнтованого навчання є свідоме узгодження вчителем суб'єктивного досвіду дитини та об'єктивного змісту навчання.

Найважливішим завданням всієї системи навчання є забезпечення відкритої взаємодії між учнем та вчителем, що сприяє повноцінному розвитку дитини.

Діяльність вчителя та учня належно розкривається через Я-концепцію, яка являє собою сполучення установок індивіда, спрямованих на самого себе, і це сполучення поєднується з його самооцінкою. Я-концепція показує не просто те, що індивід являє собою, а і думки про самого себе, про те, як він бачить свою діяльність, свої можливості розвитку в майбутньому. Формування Я-концепції проходить під впливом різних зовнішніх факторів та установок, які випробовують індивіда. Уявлення індивіда про самого себе визначає його контакти з іншими.

Головною ознакою мотиваційної поведінки людини є наявність наміру до виконання діяльності. Залежно від сприйняття, людина може знаходитися в одному із трьох мотиваційних станів: стан зовнішньої мотивації, внутрішньої мотивації та амотивації. Мотивація поведінки впливає на диспозиційні утворення.

Поведінку особистості регулює система диспозиційних утворень завдяки своїй ієрархічній структурі. Це означає, що кожен з рівнів диспозиції можна співвіднести з регуляцією певних типів прояву діяльності: перший рівень регулює безпосередню реакцію суб'єкта на виникаючу предметну

ситуацію, другий рівень означає регуляцію тих вчинків особистості, які здійснюються в певних ситуаціях, третій рівень перетворює вже деякі системи вчинків або поведінки, четвертий – відповідає за регуляцію діяльності особистості.

Гуманізація навчання, на наш погляд, полягає в тому, що основою процесу навчання та виховання виступає дитина, причому установка робиться на її особистий інтелектуальний та духовний розвиток, виходячи з чого і плануються конкретні програми та завдання.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – 108 с.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. – М., 1991. – 252 с.
3. Гильбух Ю.З. Дифференциация в начальном звене. – К., 1996. – 54 с.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
5. Знанецки Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Наука, 1988.
7. Нийт Т. Общие тенденции в развитии теорий о взаимоотношениях человека и сферы // Человек. Среда. Общение. – Таллин, 1980.
8. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. – М., 1992. – 86 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 25 с.
10. Фурман А.В. Принцип модульности в освітній практиці // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 80.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1992. – 95 с.

The article deals with the problem of personal orientation of educational process. The basis of educational process is a child. Suggestion is pointed to the personal intellectual and spiritual development which is the basis for planning of the programs and tasks.

Key words: personal orientation, educational process, humanization of education, individual approach.

Отримано: 16.02.2009