

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Світлана САФАРЯН, доцент кафедри методики мов та літератури Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

I. Чому важливо впроваджувати в навчальний процес особистісну орієнтацію.

Сучасне цивілізоване суспільство неможливо уявити без навчання та виховання творчих, діалектично мислячих особистостей з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням, готових приймати самостійні нестандартні рішення.

Особлива роль у цьому процесі належить освіті. Нині особливо гостро постають запитання: чого вчити і як вчити? Якщо відповідь на перше з них значною мірою визначена часом, то друге запитання стикається з одвічною проблемою традицій і новаторства: одні вчителі й методисти заперечують уже вивірені часом методи і прийоми навчання, а інші – з недовірою сприймають нові. Дехто наводить переконливі аргументи на захист традиційної методики, тих методів і прийомів, які вироблялись протягом півтора століття і пов'язані безпосередньо зі специфікою предмета, затято критикуючи при цьому деякі методичні новації, доводячи їх недієздатність. Та чи означає це, що необхідно розвивати тільки традиційну методику і взагалі відмовитися від новаторства? Чому деякі новаторські ідеї, технології, прийоми викликають різку критику чи навіть повне їх несприйняття? На нашу думку, причини полягають у недосвідченості, недостатній професійній майстерності, а іноді, навпаки, невиправданому прагненні до надмірної оригінальності.

Проте, хотіли б ми з вами чи ні, час наполегливо вимагає змін у системі навчання та виховання, змін корисних, науково обґрунтованих, методично виважених. Адже раніше не все було так добре, як здається на перший погляд.

Наведемо незвичний перелік прізвищ людей, які відомі нам як видатні художники, вчені, державні діячі, письменники. Незвичність же полягає у тому, що цих людей у шкільні роки було затавровано як «нездібних».

Бенджамін Франклін, Джером К. Джером, Марк Твен пішли зі школи працювати у 14 років; Ульям Шекспір і Альфонс Доде – у 15; не здобули шкільної освіти Авраам Лінкольн, Чарльз Діккенс, Генрі Форд.

Едісон ходив до школи всього три місяці. Педагоги вважали його «безмозким» і намагалися спекатися будь-якою ціною. Він торгував овоча-

ми, газетами, а коли підріс – отримав місце телеграфіста і відразу почав працювати над своїми винаходами. Едісон прожив 84 роки без атестата зрілості й запатентував 1093 винаходи.

Сімнадцятирічного Джузеппе Верді не прийняли до Міланської консерваторії як нездібного. Едуард Мане з першого до останнього класу був двічником; Вінсент Ван Гог, син священика, спілкувався з учителями нецензурною лексикою, і батькам довелося забрати його зі школи як хулігана.

Недолугими у школі вважалися П. Кюрі, С. Морзе, К. Лінней, Л. Пастер, Е. По, В. Скотт, О. Бальзак, Ч. Дарвін. Їх не могли навчити вчителі, тому що ці люди не змогли вчитися так, як їх спонукали. Згадаймо Тома Сойера, героя Марка Твена, як цей юний максималіст відповідає на запитання, чому він не хоче вчитися в школі: «Я не можу дозволити, щоб школа і вчителі в ній силували мене, примушуючи у ній робити те, що мені не подобається, і робили з мене те, що вони хочуть».

Особливо цікавою є доля Манфреда фон Арденне, який народився у Німеччині в 1907 р. У 15 років його вигнали зі школи, позаяк він не упорався із пруським освітнім стандартом. Неабиякі здібності хлопця помітив лауреат Нобелівської премії Вальтер Нерст і рекомендував Арденне до Берлінського університету. Його прийняли без атестата. Залишив же він його вже з власної волі, глибоко опанувавши три предмета: фізику, хімію та математику. У 20 років він очолює створений ним же приватний інститут, у 24 – демонструє у ньому народження телевізора, а у 27 – винаходить найчутливіший електронний мікроскоп.

Цей перелік можна було б продовжити. У радянський період відомості про талановитих дітей, які залишили школу з різних причин, особливо ж через неуспішність, не оприлюднювалися: у той час всі діти за статистикою закінчували школу, усереднюючись у своєму розвитку. У біографіях відомих всьому світові вчених, письменників, музикантів писали тільки, що вони всі як один були відмінниками, а школа всебічно допомагала в їхньому розвитку і становленні.

Проте добре відомо, що деякі школярі вчаться погано не через те, що вони не хочуть вчитися, а тому, що не можуть вчитися так, як від них вимагають. Не можна вчити всіх однаково, застосовуючи

одні й ті самі методи і прийоми, нехай і багато разів перевірені або ж «супернові», чи нетрадиційні.

Наприклад, нами вже як аксіома сприймається, що для того, аби багато знати, потрібно багато читати. А між іншим, вчені нещодавно висунули гіпотезу, яка нині вже науково обґрунтована: не всіх можна навчити за допомогою читання. Повільний, вгадуючий характер читання пов'язаний з певними особливостями мозку людини. Цю особливість, яка впливає на читання, письмо і загальну грамотність, назвали **дислексією**. То що ж це: хвороба чи одна з форм цілком нормального розвитку людини?

Дислексія – часткова відсутність навичок читання, пов'язана з ураженням або з недорозвиненістю певних ділянок кори головного мозку. За умови дислексії дитина читає з дефектами, не сприймаючи повного змісту прочитаного.

Психологи сформулювали кілька причин виникнення і розвитку дислексії у шкільні роки. Серед них – і складні методики навчання читання й письма: чим вони складніші, тим вищий показник дислексії.

Інститут Геллапа встановив, що тільки 10 % дітей спроможні вчитися із книжкою в руках: вони сприймають зміст тексту, розуміють його, як то кажуть, використовують для свого задоволення і користі всі букви алфавіту. Для них у майже трьох десятках літер відкривається весь світ, та тільки для цих 10 % дітей. А що ж інші? Безнадійні? Другорядні? Ні, вони просто інші. На дислексію страждали Г. Х. Андерсен, Н. Бор, А. Енштейн, Л. Ландау, Талейран, А. Крісті та, певно, багато інших, просто не відомих нам великих людей. А що ж є і підвіди дислексії: **дисграфія** – краще говорять, ніж пишуть; **дисорфографія** – це коли діти не можуть грамотно писати, скільки б не вивчали правила.

У дев'яти випадках із десяти друкованій текст не впливає, як виявляється, на засвоєння інформації. Універсальний спосіб – читання книжки – для одного з десяти випадків обертається проти людського ества.

А що є така статистика: математику можуть зрозуміти тільки 20 % школярів, фізику і хімію – 30 %. А що ж інші? Нездібні? Ні, вони не менш талановиті, але в гуманітарних дисциплінах.

Ось чому модернізація сучасної школи, спрямована на всебічний розвиток інтелектуального потенціалу учня, неможлива без такого феномена, як особистісно зорієнтована модель навчання. І хоч це не панацея від усіх «хвороб» шкільної практики, проте у руках учителя-професіонала може стати надійним інструментом розвитку індивідуальності дитини, її здібностей та нахилів.

II. Історичні витоки гуманістичної парадигми та її відображення у сучасному процесі навчання.

Спочатку нам необхідно з'ясувати, які типи взаємовідносин історично склалися між дітьми і дорослими у світовій культурі людства, яким чином ці відносини вплинули на уявлення дорослих про дітей, і як ці уявлення в свою чергу вплинули на теоретичне обґрунтування парадигмальних настанов у навчанні і вихованні (і загалом у педагогіці).

Педагогічний процес – це взаємодія дорослих і дітей, яка виступає для дитини у ролі джерела розвитку і задоволення вищих потреб, як умова їхньої можливої реалізації, як навчальне середовище, у якому дитина, реалізуючи себе, самостверджується.

Педагогічний процес, як і загалом стосунки дорослих з дітьми, має певну історію. Так, дослідники проблем дитинства нині виокремлюють **шість типів** стосунків дорослих і дітей в історії людської цивілізації.

Перший – **інфатицідний** (дітовбивчий) – домінував у давнину майже до IX ст. н. е. Він характеризується узаконенім, а іноді й масовим дітовбивством, насиллям над дітьми. Звичайно, всі народи піклуються про своїх нащадків. Та інстинктивна потреба продовження роду докорінно відрізняється від індивідуальної любові до дитини, благополуччя якої стає смыслом життя дорослого.

Від природної потреби в продовженні роду до усвідомленої турботи про дитину, її фізичний, інтелектуальний та духовний розвиток – величезна відстань. І щоб подолати її, людству знадобилося не одне тисячоліття. До наших днів збереглися матеріали, в яких описуються заняття батька медицини Гіппократа і засновника гінекології Сорана Ефеського, які спокійно обговорювали, які саме з новонароджених дітей мають право на життя. В античному світі інфатицид став вважатися злочином тільки з 318 р. н. е., за імператора Костянтина, а до людиноубивства інфатицид прирівняли лише в 374 р. н. е.

Другий тип ставлення до дитини – **кідаючий** домінував з IV по XII ст. У цей період різко знишилась кількість випадків дітовбивства, проте по збутися дитини, віддати її няні, годувальниці, на виховання в чужу сім'ю, зрештою до монастиря, вважалося у суспільстві нормою.

Третій тип панував з XIV по XVII ст. Він отримав назву **амбівалентний**. Дитині дозволялося ввійти до життя батьків; вони оточують дитину піклуванням та зовсім не визнають у неї самостійного духовного начала. Вважалося, що дитина – «м'який віск» чи «глина», а дорослий «ліпить» її характер. На думку дорослих, хороша дитина – це слухняна дитина, інакше кажучи, зручна для дорослого, який що хоче, те й робить з нею, переконуючи

себе, що це тільки на користь.

Неслухняна, непокірна, норовлива дитина, яка протиється такому «ліпленню», викликає роздратування у дорослого, її нещадно карають, витравляючи з дитини впєртість як зло начало.

Четвертий тип – **нав'язливий** – притаманний XVIII ст. Дитина вже не сприймається як беззахисна істота, батьки й вихователі стають до неї близчими, але водночас намагаються нав'язливо контролювати не тільки поведінку дитини, а й її внутрішній світ, думки, волю. Неслухняність продовжують карати, причому фізично. Так, у проекті гімназії при Московському університеті його за- сновник Михайло Ломоносов власноруч написав: «... ленивых и непослушных сечь розгами».

П'ятий тип ставлення до дитини – **соціалізуючий** – охоплює все XIX і першу половину XX ст. Метою виховання було тренування волі дитини, підготовка її до майбутнього самостійного життя. Але при цьому намагання «завоювати» дитину, підкорити її дорослим залишається не менш важливим за- вданням; дитина виступає об'єктом виховання та повчання.

Шостий тип – **допомагаючий** – виник у другій половині ХХ ст. Він характеризувався тим, що батьки і педагоги намагаються не тільки дисциплінувати чи «формувати» дітей, скільки допомагати в їх індивідуальному розвитку. Дорослі прагнуть до емоційного контакту з дітьми, намагаються зрозуміти внутрішній світ дитини, її почуття, стан, створити комфортні умови для розвитку, залишаючи її до цікавих, змістовних видів діяльності.

Саме цей тип ставлення до дитини – основа **гуманістичної парадигми**, яка реалізується нині фактично в усіх країнах світу. Доля дитини і доля суспільства взаємопов'язані. У розумінні філософів, психологів, соціологів і політиків, майбутнє суспільства, його процвітання безпосередньо залежить від тих, хто нині сидить за шкільною партою. Фундаментальні основи гуманістичної парадигми закладено в ХХ ст. Л. Виготським, С. Рубінштейном, Г. Костюком, Д. Дьюї. У їхніх працях особистість дитини розглядається як така, що постійно змінюється, розвивається під впливом соціокультурного середовища. Відповідно до їхніх уявлень, дитина в людському світі є ставлення до неї – мірило всіх речей. За твердженням Дьюї, дитина – центр, початок і кінець всього. Гуманістична парадигма, на основі якої проектується розвиток загальноосвітньої школи в Україні, стверджує особистісно орієнтований підхід як методичний принцип побудови загальноосвітньої школи в цілому і педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі зокрема.

Відповідно до історичних типів ставлення дорослих до дітей сформувалися і **типи розуміння дитини як особистості**. Існує чотири ме-

тафори, які розкривають сутність історичного сприйняття дорослими дитини: три античні, одна євангелістська.

- Перша з них – «глинняна табличка», на якій можна писати все, що дорослий вважає за потрібне. Стверджують, що ця метафора належить Арістотелю. В англійського автора «теорії виховання джентльмена» Дж. Локка вона трансформувалася в «чисту дошку», на якій дорослий відповідно до свого розуміння пише те, що вважає корисним і потрібним для дитини в її майбутньому житті. Інтереси ж дитини, її потреби не тільки не враховувалися, а навіть пригнічувалися.

- Друга метафора античного світу – «глинний горщик». Його (тобто дитину) можна було наповнювати знаннями у такому обсязі, як вважав за потрібне дорослий, дуже часто керуючись житейською мудростю: чим більше, тим краще, знання за плечима не носити. При цьому індивідуальні особливості розвитку дитини не враховувалися.

- Третя метафора – **родопоміч Сократа**. Вона належить до пізнішого періоду античності і свідчить про визнання дитини як особистості, яка має певний життєвий досвід пізнання навколошнього світу. Цей досвід включається до пізнавального процесу і слугує джерелом діалогових стосунків (Сократівська бесіда) у ньому.

- Четверта метафора – євангелістська – «зерно, яке кинули в ґрунт». Воно (дитина) розвивається, змінюється, завдяки зусиллям мудрого сіяча (вчителя), який добре та вміло обробляє землю і тим самим допомагає активному росту «зерна», людини, яка любить працю, людей, Бога.

- Ця метафора була дещо трансформована Я. Ко-менським: дитина – це молоде деревце, ріст і розвиток якого повністю залежать від вчителя-садівника. Він своєчасно обрізає зайві, сухі пагінці, поливає деревце, підгодовує його, чекаючи багатих та корисних плодів.

Перша і друга метафори стали основою для створення моделей такої педагогічної практики, в якій дитина розглядається як об'єкт впливу; третя і четверта – сформулювали педагогічну модель, коли дитина визнається і стверджується як самостійна особистість.

Історичний досвід взаємодії дорослих і дітей, досвід сприймання дитини як особистості стали фундаментальною основою двох педагогічних парадигм.

Поняття «парадигма» було введено американським ученим Т. Куном. **Парадигма** – це система основних наукових досягнень (теоретичних, методичних), за зразком яких організовується дослідницька практика вчених у галузі освіти в певний період. Отже, парадигма – теоретична концепція, покладена в основу методології на-

уки, що панує протягом тривалого часу і змінюється у результаті наукової революції. Крім того, вона є моделлю, яка використовується для розв'язування не тільки теоретичних, а й практичних завдань.

У сучасному науковому підході до процесу навчання співіснують дві парадигми: **культуроцентрична** та **антропоцентрична**.

Культуроцентрична ґрунтуються на уявленні про дитину як про «глиняну табличку» чи «горщик». Такому уявленню відповідають нав'язливий та соціологізуючий типи взаємодії дорослих з дітьми. Основний напрям її реалізації йде від змісту навчальної інформації (програмних знань) до дитини. Головне її завдання – визначити, що і як робити з дитиною, щоб вона добре засвоювала знання, як змусити її бути слухняною, тобто «зручною» для впливу. Логіка руху у цій парадигмі така:

- чого навчати;
- як навчати;
- для чого навчати;
- кого навчати.

Основні вимоги до вчителя в даному разі – добре знати свій предмет і вміти його змістово викладати. Основні методи організації взаємодії – авторитарні й директивно-примусові (як до учнів, так і до педагогів): вимоги, заборони, осуд, змушування, покарання, контроль і оцінка. Домінуючі методи навчання – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні. Розвиток природних нахилів, здібностей тільки декларується, але не реалізується. Головна мета культуроцентричної парадигми – високий рівень знань та успішності учнів (проте ця мета тільки декларувалася, її реалізація не підтримувалася ні економічно, ні матеріально і повністю покладалася тільки на школу та педагогів). Основною формою взаємодії в навчальному процесі є монолог учителя; діалог виключається. Рух дитини в її розвитку на вітві не передбачається і, зрозуміло, не враховується.

Кількість навчальних предметів визначається за принципом: чим більше, тим краще, мовляв, дитині все в житті знадобиться. Добір предметів і планування кількості годин мають волонтаристський характер, а їхній перелік, зміст навчальних програм, підручників розроблюються без ґрунтовного врахування психо-фізіологічних особливостей дітей.

Інша парадигма – **антропоцентрична** (гуманістична), в її основі лежать загальнолюдські уявлення про допомагаючий тип взаємодії дорослих з дітьми. Вона ґрунтуються на сократівській та євангелістській метафорах розуміння дитини. Основний напрям її реалізації йде від дитини до навчальної інформації. Головне завдання педагогів, які реалізують навчальний процес за згаданою парадигмою, – визначити, що і як робити з начальною інформацією, щоб дитина, включена в навчальну діяльність, навчалася з цікавістю та

бажанням, розвиваючись і удосконалюючись, реалізуючи свої потенційні здібності, ставала особистістю та індивідуальністю.

Алгоритм даної парадигми є таким:

- кого вчити;
- як вчити;
- для чого вчити;
- чого вчити.

Основні вимоги до вчителя: добре знати вікові, типологічні, індивідуально-особистісні якості психофізіологічного розвитку дітей і співвідносити ці якості з можливістю засвоєння ними навчальної інформації та ймовірними труднощами у цьому процесі.

Мета навчання у контексті цієї парадигми – створення умов для всебічного розвитку потенційних можливостей учнів. Уесь процес навчання гуманізується за допомогою нових форм і видів педагогічної взаємодії, в основі яких лежить діалог. Застосовуються форми і методи спілкування, які сприяють створенню комфортної атмосфери, коли панують довіра, підтримка, схвалення, допомога, впевненість у власних силах, віра в учня з боку вчителя, віра учня в учителя, в його підтримку та захист. Форми і методи розвивають у дітей потребу в пізнанні (формуються позитивні мотиви), у самоствердженні, у задоволенні від процесу пізнання. Це діалоги, дискусії, рольові ігри, моделювання і захист проектів, науково-дослідницька діяльність тощо.

В умовах такого навчання дитина і дитинство є пріоритетними. Учителеві потрібно подумки «охопити» характеристики розвитку дитини в трьох основних часових категоріях: минулому, сучасному і майбутньому. Важливою особливістю парадигми є розуміння дитини, сприйняття її вчителем як індивідуальності, без порівняння з іншими дітьми чи дорослими, а дитинства – як універсального періоду життя людини. Особливістю поведінки дітей у шкільні роки є те, що, з одного боку, у них яскраво виражена потреба в любові, а з іншого – вони намагаються досягти самостійності в думках, діяльності, у тому числі й навчально-пізнавальній.

Таким чином, ми проаналізували зміст двох педагогічних парадигм, які спрямовані на різні результати навчання. Проте не можна категорично стверджувати, що якась із цих парадигм краща чи гірша. Обидві вони пройшли свій шлях соціокультурного розвитку, кожна відображає певне історичне, філософське, психологічне, соціальне розуміння особистостей дитини та вчителя.

Для систематизації інформації про те, як реалізуються культуроцентрична та антропоцентрична парадигми, пропонуємо ознайомитися із порівняльною характеристикою процесів навчання, що ґрунтуються на різних парадигмальних основах (табл.).

Таблиця

Порівняльна характеристика процесів навчання, що ґрунтуються на різних парадигмах

Культуроцентрична (предметоцентрична)	Антропоцентрична (гуманістична)
Мета навчання	
Забезпечити високий рівень знань, успішності учнів	Сформувати способи пізнання, високий рівень креативного мислення, потребу в постійному самовдосконаленні
Завдання	
Розробити моделі такої взаємодії з дітьми, за допомогою яких можна (і необхідно їх змусити) краще навчатися	Створити навчальне середовище, яке сприяє оптимальному включення дитини в пізнавальну діяльність
Розробити такі технології впливу на дітей, які б сприяли слухняності й покірності	Створити нові моделі педагогічної взаємодії, які стимулюють до активного пізнання і самореалізації, до розвитку позитивних мотивів навчання
Навчальна інформація	
Домінує описовий характер інформації, передбачається високий рівень її сприймання та осмислення	Здійснюється адаптація навчальної інформації відповідно до нових дидактичних принципів, щоб забезпечити необхідний та достатній обсяг її засвоєння
Шляхи досягнення мети	
Поліпшення методик навчання і контролю без переднього їх узгодження між собою, підвищення предметної інформаційної підготовки вчителя, зміна змісту навчальної інформації в бік спрощення	Розроблення нових курсів на основі сучасного наукового розуміння міжпредметних зв'язків, оволодіння новими технологіями, зміна змісту і форм педагогічної взаємодії
Засоби, методи навчання	
Домінування описового характеру викладу вчителем навчального матеріалу, наявність директивно-змушувальних методів педагогічного спілкування	Компонування матеріалу великими блоками, проблемний виклад матеріалу, домінування діалогу, полілогу
Організаційні форми навчання	
Переважає урок, домінують колективні форми оволодіння знаннями	Переважають варіативні форми організації, колективні форми не ігноруються, а вдало поєднуються із груповими та індивідуальними
Учень	
Об'єкт впливу	Суб'єкт пізнання, діяльності та спілкування
Результативність навчання	
Максимальний ефект навчання, високий рівень знань, умінь, навичок досягаються за рахунок індивідуального потенціалу кожного учня	Максимальний ефект навчання досягається за рахунок технологічних рішень у його організації та управлінні, здатність адаптуватися до будь-яких умов, самостійність
Оцінка	
Загальнозвідані оцінки за знання – важливий критерій оцінювання якості результатів навчання	Вводяться нові параметри і новий інструментарій оцінювання діяльності учня
Роль учителя	
Високий рівень інформаційно-предметної підготовки учнів спонтанно визначається високим рівнем їхніх знань, який, у свою чергу, безпосередньо залежить від високого рівня інформованості вчителя	Рівень професіоналізму у виборі технологій взаємодії та її моделювання визначається рівнем інтелектуального розвитку учнів і зумовлюється їх потребою самоактуалізації і самореалізації

Запитання для самоперевірки

1. Як ви вважаєте, у чому перевага «допомагаючого» типу педагогічного процесу над «соціалізуючим»?
2. Поміркуйте, у чому і як виявляються в сучасній практиці взаємодії з дітьми «амбівалентний» та «нав'язливий» типи педагогічного процесу.
3. Які з історичних метафор розуміння дитини як особистості, на вашу думку, виявилися більш життєздатними і чому?
4. Які з перелічених метафор використовуються у

створенні сучасних навчальних програм і підручників і як вони конкретно відображені в навчально-методичному забезпеченні вашого предмета?

5. Які метафори розуміння дитини як особистості та типи педагогічних взаємовідносин покладено в основу культуроцентричної парадигми? Чому?

6. Як ви вважаєте, чому впровадження антропоцентричної парадигми виявилось таким тривалим і складним процесом? З чим це пов'язано?