

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

П. 5. Теоретико-методичні основи особистісно орієнтованого навчання.

Ознайомимося з визначенням поняття «особистісно орієнтоване навчання». Особистісно орієнтоване навчання є компонентом особистісно орієнтованого педагогічного процесу, наряду з особистісно орієнтованим вихованням. Будь-яке поняття, на думку П. Флоренського, завжди є неповним, а відтак, багатозначним. Тому у визначенні поняття «особистісно орієнтоване навчання» використовуємо прийом метафори.

Особистісно орієнтоване навчання – це організована взаємодія, спрямована на створення оптимальних умов для стимулювання й задоволення потреб усіх його учасників у самоактуалізації і самореалізації інтелектуального і творчого потенціалу.

Самореалізація виявляється тоді й тільки тоді, коли індивід, усвідомивши потребу виявити себе, відчуває і розуміє свою затребуваність у педагогічній взаємодії і разом з тим впевненість у тому, що його зрозуміють, підтримають, не осудять. Потреба пов'язана з мотивацією, у якій виявляється не завжди усвідомлений позитивний потяг до чогось нового. Мотивація спрямована на задоволення усвідомленої або неусвідомленої потреби, а під впливом педагогічної взаємодії всіх її учасників виникає усвідомлена мотивація як потреба в самоактуалізації.

За твердженням дослідника Маслоу, самоактуалізуюча особистість – це здоровая особистість, яка постійно розвивається. Він викремлює 16 рис, що характеризують таку особистість. Наземо тільки деякі з них: простота, природність, безпосередність у поведінці, думках, цікавість до світу, до себе, відсутність егоцентризму, наявність творчих здібностей у тій чи іншій сфері, чітке розмежування добра і зла, здатність поважати себе та інших тощо.

Така особистість постійно відчуває потребу в самореалізації. Для особистості школяра, який постійно зростає і змінюється, умовою для реалізації такої потреби істає **особистісно орієнтоване навчання**, в основі якого лежать такі **принципи**:

визнання індивідуального внутрішнього світу дитини та його провідної ролі в навчанні (Л. Виготський, В. Сухомлинський);

включення індивідуального внутрішнього світу дитини (ментального досвіду) до пізнавального контексту (Сократ, К. Роджерс, Дж. Дьюї);

трансформація навчального матеріалу, необхідного для засвоєння учнями на уроці з урахуванням їх можливостей;

свобода вибору виду завдання та виду діяльності (Дж. Дьюї);

всі діти можуть навчатися відповідно до своїх можливостей, що найбільш яскраво виявляється шляхом заличення дитини до відповідного навчального середовища; дитина має бачити своє просування у пізнанні й проявляти потребу в самовдосконаленні своїх потенційних можливостей (Ш. Амонашвілі).

В особистісно орієнтованому навчанні учні розглядаються як носії суб'єктного досвіду, що охоплює предмети, уявлення, поняття: розумові й практичні дії, емоційні коди, особистісні стереотипи. Традиційні види навчання намагаються «загальмувати» суб'єктний досвід учня як недосконалій, несуттєвий, перевантажений випадковими, «ненауковими» уявленнями. Досить часто педагоги іронічно, скептично ставляться до ментального досвіду дитини і намагаються його «вигнати» зі свідомості учня. Проте шкоди, ця руйнівна акція ще й небезпечна для психічного здоров'я дитини, бо призводить до значних втрат у результативності навчання.

Досвід, набутий до систематичного оволодіння знаннями у навчальному процесі, розглядається як контекст навчання. Вчитель заохочує інтуїцію, фантазію, виявлення почуттів школяра, накопичених поза школою життєвих вражень. Життєвий досвід дитини, включений до пізнавального контексту, допомагає їй «побачити» себе в пізнавальній діяльності як важливий й необхідний момент своєї «я-присутності» і надає особистісного змісту процесу оволодіння знаннями. Як вважає Дж. Дьюї, суб'єктивний досвід дитини є результатом чуттєвого пізнання соціального

*Продовження. Початок див.: «Іноземні мови в сучасній школі». – 2012. – № 2, 3, 4

середовища і тих вражень від нього, які відкладаються на підсвідомому рівні і які, якщо вони включаються в процес набуття нового досвіду, є базою для усвідомлення залежності між новим досвідом і досвідом минулим.

Взаємодія з дітьми, побудована з урахуванням індивідуального досвіду, створює атмосферу довіри до вчителя, впевненості в собі. Саме набутий раніше досвід має підказати вчителеві які конкретно досягнення дитини можна і потрібно використовувати в навчальній взаємодії, включивши їх до навчального середовища з метою розвитку дитини.

Сутність особистісно орієнтованого навчання добре висловив П.Ф. Каптерев: «Вивчення наук не розвиває розуму, а лише проявляє його. Розум, незалежно від предмета мислення, має всі властивості, він готовий і розвинутий з самого початку свого існування, так що у вивченні наук йому залишається проявити себе, а не розвиватися». Якщо вдуматися в цей вислів, то стає зрозумілою думка В. Сухомлинського: добре вчиться той учень, який добре вчиться. Інакше кажучи, «навчити не можна — можна тільки навчитися».

Разом з тим ми зовсім далекі від думки, що роль вчителя в моделі особистісно орієнтованого навчання нівелюється. Як процес особистісно орієнтоване навчання повною мірою реалізується в тих учителів, які здатні враховувати всі фактори, що стимулюють, або, навпаки, гальмують процес пізнання. Ці вчителі формулюють для себе певні **педагогічні завдання**:

якщо діти не змогли впоратися з цим завданням, необхідно зробити (я зроблю) так – поясню, підкажу, допоможу тощо; якщо не вистачає потрібної кількості підручників, я спробую організувати навчання таким чином...;

якщо діти прийшли на мій урок після спортузалу (медогляду), розпочинати урок з опитування, або ж пояснення нового матеріалу не варто, тому я зроблю...

Педагогічна взаємодія в особистісно орієнтованому навчанні має суб'єкт-суб'єктну специфіку, що виявляється у діяльності та спілкуванні. Джерелом змісту взаємодії може бути навчальна інформація.

В особистісно орієнтованому навчанні взаємодія реалізується на кількох рівнях: взаємодія зовнішнього і внутрішнього; взаємодія самоосвіти, саморозвитку, самовиховання;

взаємодія педагогів, школярів, предметного змісту навчальної інформації;

взаємодія спілкування та діяльності вчителів і учнів;

взаємодія компонентів мотиваційної сфери: інтереси, потреби, установки, позиція, мотиви тощо.

Зміст взаємодії концентрується в навчальному середовищі. При цьому навчальне середовище не є синонімом «оптимальних умов» або уроку.

Оптимальні умови – це таке педагогічне середовище, у якому очікуваний найкращий результат обов'язково досягається. Навчальне середовище може не завжди оптимально впливати на результат навчання. У контексті особистісно орієнтованого навчання говорити про обов'язкове здобуття дітьми високого рівня знань і високих балів за успішні знання некоректно. Хоча високий рівень знань, умінь і навичок учнів залишається однією з найважливіших цілей навчання.

По-пеше, особистісно орієнтоване навчання передбачає, насамперед, інтелектуальний розвиток дитини шляхом включення її та її індивідуально-особистісного досвіду до пізнавальної діяльності, що сприяє самоактуалізації дитини і реалізації її потенціалів.

По-друге, у цьому навчанні оцінюється не стільки рівень засвоєння знань (хоча оцінка не відміняється), скільки здатність школяра проявити себе, реалізувати свої потенційні можливості, тобто йдеться про індивідуальне особистісне зростання.

Особистісне зростання – це зміни в уже наявному досвіді дитини, що свідчать про збагачення її інтелекту. Ці зміни пов'язані з опануванням школярами метакогнітивними вміннями й перетворенням їх у навички. Такі вміння називають узагальненими прийомами й методами пізнання, гностичними вміннями. До них відносять аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизацію, тощо.

Особистісне зростання дитини пов'язане з переходом (внутрішньо з боку самої дитини) і переведенням (зовнішньо з боку педагога) із зони найближчого розвитку на актуальний рівень.

Включення суб'єктного досвіду учня до контексту навчального середовища допомагає вчителеві «побачити», наскільки він самостійний, активний, як операє відомими і маловідомими фактами, як і в чому проявляються його пізнавальні інтереси і потреби.

На думку Л. Виготського, суб'єктний досвід дитини – «розвиток учорашнього дня». Учитель, співпрацюючи з учнями в опануванні новими прийомами пізнання або, розширюючи межі застосування вже набутих на уроках зі свого предмета через організацію навчального середовища, проектує тим самим «розвиток завтрашнього дня».

Особистісне індивідуальне зростання пов'язане з мотивами досягнення. К. Роджерс впевнений, що воно притаманне кожній нормальній людині, для дитини ж воно особливо важливе. Мотив досягнення є найбільш могутньою рушійною силою поведінки людини. Особистісне зростання школяра виявляється не стільки в результатах його просування до заповітних 12 балів, скільки в потребі самоствердження через оцінки в середовищі ровесників і дорослих. Мотив зростання виникає за умови доброчесного ставлення до дитини, її продуктивної організації. Саме мотив зростання обумовлює розквіт особистості. В умовах негативного ставлення особистість спотворюється, у ній виникають і закріплюються негативні риси характеру.

Призначення навчального середовища – домінантний вплив на включення дитини до процесу взаємодії, що стимулює її потребу в самоактуалізації та самореалізації.

Що ж таке «навчальне середовище»? Це, насамперед, сукупність взаємодіючих психолого-педагогічних та дидактичних умов і стимулів (певних «механізмів запуску»), які ставлять як учня, так і вчителя перед необхідністю вибору.

Характерними ознаками навчального середовища є:

- сукупність психолого-педагогічних та дидактичних умов (їх можна назвати факторами) – установки, мотиви, інтереси, потреби, цінності, що стимулюють до взаємодії всіх учасників;
- дидактичні цілі й завдання, вирішення яких передбачається в цьому середовищі;
- методи, методичні прийоми і засоби, що необхідні для досягнення відповідних цілей і розв'язання завдань;
- наявність навчальних завдань обов'язкового додаткового рівня;
- домінанта діалогового спілкування;
- завдання для самоперевірки й взаємоперевірки, самооцінки та взаємооцінки;
- завдання для контролю та корекції навчальної діяльності учнів, дидактична завершеністьожної ознаки навчального середовища та продуманість її використання.

Моделювання навчального середовища передбачає звернення до процесу самоактуалізації та самореалізації особистості дитини, знання механізмів запуску навчального середовища та його функціонування, приведення у відповідність змісту інформації з предмету та методів його навчання зі складностями та труднощами засвоєння цієї інформації учнями, наявність достатнього обсягу тренувальних вправ на вироблення в учнів метакогнітивних розумових дій, урахування рівня

розвитку учнів, рівня сформованості прийомів пізнання, умінь і навичок, творчих здібностей, потреб, що визначають рух дитини в навчально-пізнавальній діяльності.

У процесі організації особистісно орієнтованого навчання потрібно враховувати такі фактори:

- усі діти відрізняються за рівнем своїх розумових здібностей;
- усі діти відрізняються за своїми старовими інтелектуальними можливостями, а в сучасних соціокультурних та економічних умовах ця різниця буде тільки поглиблюватися;
- усі діти за будь-яких умов мають певний інтелектуальний потенціал, здібності, внутрішній резерв з його нарощування, розвитку та формування індивідуального зростання;
- кожна дитина об'єктивно потребує створення певних умов, які б сприяли її розвитку як особистості;
- усі діти різні, але всі однаково мають право на якісну освіту.

Що ж являє собою модель особистісно орієнтованого навчання?

Психологічна мета – інтелектуальний і творчий розвиток дитини. Навчання здійснюється в темпі та на рівні доступності відповідно до індивідуальної швидкості просування учня в навчальному процесі. Ключовий психологічний елемент – навчальне середовище, що стимулює потреби учасників взаємодії у самоактуалізації. Мета досягається засобами організації навчально-пізнавальної діяльності, що відповідають особливостям індивідуально-психологічного розвитку дітей.

Основне завдання вчителя в особистісно орієнтованому навчанні – трансформувати зміст навчальної інформації та адаптувати її з урахуванням можливостей засвоєння навчальної інформації всіма учнями і кожним учнем зокрема. Інакше кажучи, трансформувати інформацію таким чином, щоб навчання стало корисним, цікавим та не складним для дитини.

Модель особистісно орієнтованого навчання принципово відрізняється від особистісної моделі навчання. В особистісній моделі навчання проводиться на досить високому рівні, хоча й створюється атмосфера довірного спілкування. В особистісно орієнтованій моделі навчальний матеріал адаптується з урахуванням труднощів його засвоєння учнями і трансформується настільки, наскільки це необхідно для його повного засвоєння дітьми.

В особистісній моделі ключовим психологічним елементом є ускладнене особистісне зростання, в особистісно орієнтованій – навчальне середовище, що стимулює потреби учнів у самореалізації та самоактуалізації.

Для організації особистісно орієнтованого навчання не завжди достатньо бажання й потреби самого вчителя. Є фактори, що можуть або допомагати, або заважати у досягненні бажаного.

Фактори, що стимулюють потребу вчителів створювати моделі особистісно орієнтованого навчання та реалізовувати їх у власному педагогічному досвіді:

- розуміння вчителем того, що «дитина – центр і міра всього» (Д. Дьюї), що школа є унікальним і неповторним світом;
- наявність (або створення) в школі специфічного педагогічного середовища, у якому б діти з радістю і бажанням вчилися, а вчителі з радістю і бажанням навчали (В. Сухомлинський);
- організація такої педагогічної взаємодії, за якої б процес навчання був представлений як методична допомога і підтримка, відповідний напрям руху дитини східцями його власного індивідуального розвитку, реалізації тих можливостей, якими її наділила природа (Я. Коменський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі);
- потреба вчителів у професійному самовираженні та самовдосконаленні;
- емоційна (а можливо і матеріальна) допомога й підтримка;
- аналіз, систематизація, узагальнення та поширення позитивного досвіду вчителів, які організовують навчання;
- наявність навчально-методичного забезпечення організації навчання (література, семінари, відкриті уроки тощо);
- створення належних умов для самоосвіти вчителя.

Фактори, що заважають вчителям впроваджувати особистісно орієнтоване навчання:

- позиція і ставлення вчителя до самого себе (Я-концепція і ставлення до своїх професійних можливостей);

- нейтральне (або негативне) ставлення вчителя до інтелектуальних і творчих можливостей дітей, їх здібностей і намагання реалізувати себе в навчальному процесі;

- низький рівень сформованості емпатійних і рефлексивних здібностей;

- недостатні знання про психофізіологічні особливості розвитку дітей;

- відсутність або недостатня кваліфікація шкільної психологічної служби;

- специфічна (педагогізирована) позиція вчителя стосовно учня, яка виявляється в тому, що вчитель ще не відмовився дивитися на дитину крізь призму свого предмету й оцінює його як особистість тільки за рівнем знань з його предмету;

- відсутність науково-методичної роботи в школі з проблем організації особистісно орієнтованого навчання;

- нівелювання свободи і самостійності особистості дитини (За Я. Корчаком – визнати право дитини на нинішній день і його право бути самим собою – основа взаємодії дорослих і дітей).

Відомо, що стереотип мислення педагогів, на думку психологів, дуже стійкий. Тому, щоб змінити його, необхідно критично поставитися до себе і відмовитися від надмірного педагогізму. Перелічені фактори жодною мірою не вплинуть на власну самооцінку педагога. Вони допоможуть визначити, що і як потрібно переглянути в собі, від чого відмовитися, на що подивитися в собі очима сторонньої людини. Саме такий підхід до оцінки факторів, що заважають організації особистісно орієнтованого навчання, допоможе педагогу утвердитися у власному Я.

Результати особистісно орієнтованого навчання значною мірою залежать від установки вчителя на можливості учня, його здібності та зміння проявити себе в різних ситуаціях навчального середовища. Про те, що це саме так, розповідається в праці психологів Розенталя і Джекобсона «Пігмаліон у класі», що вийшла друком у 1968 році у США. Цю книжку вважають однією з найцікавіших і одночасно найсуперечливіших праць з педагогіки. Основний її зміст: учитель створює установки, тобто прогнози щодо очікуваних результатів навчання дітей, виконання ними певних завдань, і, налаштувавши себе на це, починає вірити в те, що це насправді так і буде, а тому поводиться стосовно дітей таким чином, щоб його прогнози справдилися. Адже установка в сучасній психології розглядається, як певне налаштування людини, що породжує віру в те, що так воно і є і так буде.

Д. Розенталь і С. Джекобсон визначили за тестами рівень розвитку учнів, вибрали за результатами тестування дітей із слабким рівнем розвитку і передали їх учителям з установкою, що це найсильніші учні. Вчитель поводився з дітьми, як зі здібними і ставився до них відповідно як до сильних учнів. У результаті ці діти добилися кращих показників не тільки порівняно зі своїми власними до початку експерименту, а й порівняно з тими дітьми, які за результатами тестування були спочатку сильнішими від них. У науці цей експеримент відомий, як ефект Розенталя.

Таким чином, установка вчителя на особистісне зростання учня, ґрунтуючись на впевненості у його успіхах і досягненнях, вселяє в дитину віру у власні сили, і тим самим стимулює у неї потребу в самореалізації своїх здібностей і можливостей.

Особистісно орієнтоване навчання передба-

чає позитивне, зацікавлене в результативності навчальних досягнень кожного учня ставлення до нього. Суть проблеми полягає в тому, що багато учителів, на жаль, не вбачають нічого небезпечного й поганого у менторстві, доктринерстві, а інколи, і в грубості та неделікатності. Для дітей учитель за багатьма параметрами сприймається як еталон спілкування. Діти часто копіюють учителя, повторюючи як негативний, так і позитивний вид інтерпретації своїх дій, вчинків не тільки в спілкуванні з ровесниками, а й з дорослими. Досить часто діти, щоб уникнути грубості та приниження, починають уникати вчителя, навчання та й школи взагалі. Одночасно в них, як своєрідний засіб самозахисту, розвивається лицемірство, підлабузництво тощо. У сукупності – це ціле суцвіття тих моральних якостей, які жахають учителів, але вони й не замислюються над тим, що саме їхня манера спілкування з дітьми призвела до цього негативу.

Спробуємо порівняти, як у конкретній педагогічній ситуації інтерпретуються факти поведінки дітей в авторитарній та особистісно орієнтованій системі відносин.

На підставі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Суб'єкт-об'єктна інтерпретація дій і вчинків дитини постійно підкреслює її неспроможність, спрямована на приниження особистості. Вона виявляється в ігноруванні аналізу можливих причин і невдач школярів, пошуку джерел і факторів, що впливають на негативні вчинки і невдачі дитини. Р. Бернс назвав випадки негативної інтерпретації, що часто повторюються, «бивчими реакціями». На його думку, ці реакції означають висловлювання, дії, жести тощо, що принижують дітей, їхні почуття, думки, творчі намагання. Такі реакції виявляються в ледь помітній гримасі вчителя, що демонструє ігнорування потреб дитини відповісти на уроці, внести свою пропозицію до проблеми, що обговорюється, або висловити свою думку. Подібні реакції можуть бути більш явними, якщо супроводжуються словами про те, що учень не здібний, не розумний, поганий. Така реакція породжує негативне ставлення дитини і до учителя, і до предмета, який він викладає. У дитини формується негативна Я-концепція, у неї втрачається бажання бути кращим. Натомість вона активно включається в ті види діяльності, які допомагають їй задовільнити свої потреби в повній реалізації. У таких випадках учителі засуджують дітей, висловлюються про них негативно.

2. Суб'єкт-суб'єктна інтерпретація стимулює потенційні можливості учнів у всіх видах діяльності, особливо ж у тих, у яких дитина відчуває певні труднощі, стимулює природну потребу дитини бути доброю, відчувати радість і задоволення від власних успіхів, а також потребу дитини реалізуватися в середовищі своїх ровесників. Позитивна інтерпретація породжує в дитині відчуття впевненості в собі та своїх можливостях, розвиває позитивну Я-концепцію.

3. Як позитивна, так і негативна інтерпретація своїм джерелом мають розуміння вчителем дій і вчинків учнів, які виражаються в оціночних судженнях, що оформлені в певні мовні звороти. Тому В. Сухомлинський назвав слово вчителя інструментом тонкого дотику до дитини. Він попереджав учителів, щоб вони були обережними, аби слово не перетворилося на батіг, який торкається ніжного тіла, залишаючи грубі рубці. Слово вчителя насамперед має заспокоювати.

Негативне ставлення до дитини, як би не хотів учитель його приховати, обов'язково виявиться у репліках, погляді, інтонації, міміці тощо. Небезпека негативної установки полягає в тому, що між учителем і дитиною виникає певне відчуження, що призводить до роздратованості, гніву і навіть жорстокості. Учитель постійно шукає в дитині недоліки, а учень – засоби помсти вчителеві за приниження, сором, невмілість.

Досвід Песталоцці, Коменського, Макаренка, Сухомлинського, Амонашвілі вчить «не тримати камінь за пазухою» стосовно дітей. Проте конкретний педагогічний досвід свідчить про інше: О. Бутлерова виганяли з класу в коридор, повісивши йому на шию табличку «великий хімік»; Е. Гріг відбивав пальцями такти музики, над ним насміхались і дражнили «великим музикантом»; Ч. Дарвін вважався серед ровесників безтолковим і тупим хлопцем; І. Ньютон нічим не виділявся серед своїх ровесників у Трініті-коледжі та й у Кембріджі він також себе нічим не проявив; Г. Гегель нічим не вирізнявся ні в дитячі роки, ні в студентстві, окрім гарної поведінки вчителі нічого у ньому не помічали (тобто бачили те, що хотіли бачити), навіть університетські викладачі, видаючи йому свідоцтво про закінчення університету, констатували: Гегель – молода людина із здоровими судженнями, але не вирізняється красномовністю і у філософії ніяк себе не проявив.

Таким чином, від негативного ставлення вчителя, нерозуміння своїх учнів, зневіри в потенційні можливості школярів та їхні здібності страждають діти.