

РОЗВИТОК ІДЕЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Скільки існує організоване суспільством виховання молоді, стільки ж не покидає фахівців прагнення зробити його персоналізованим, тобто справді особистісно орієнтованим. Один з найбільш авторитетних педагогів світу К.Д.Ушинський з цього приводу писав: "якщо бачити у вихованні тільки навчання дітей читання, письма, стародавніх і нових мов, хронології історичних подій, географії, математики і інших академічних предметів, не думаючи при цьому якої мети і яким чином досягаємо, тоді немає потреби в спеціальній підготовці вихователів до педагогічної справи тому, що ця справа буде іти сама по собі. Як би ми не переробляли і не перебудовували наші академічні програми: школа по-старому буде тільки чистилищем, через усі ступені якого потрібно пройти людині, щоб досягнути того чи іншого становища у світі, а справжнім вихователем буде знову ж таки реальне життя зі всіма своїми непереможними випадковостями". Ми вважаємо, що ця мета колись буде досягнена, хоч до неї педагоги будуть іти і дуже повільно і манівцями". І, ще один вислів: "Надаючи великого значення вихованню в житті людини, ми все ж таки добре усвідомлюємо той факт, що границі виховної роботи вже поставлені в умовах її духовної, душевної і тілесної природи". І далі: "... найбільш важливим і корисним відкриттям учених було б відкриття засобів виховання кожної окремої людини такої особистості, якою хотів би бачити її Творець. Тоді вона змогла б протистояти напору всіх випадковостей, шкідливого, руйнівного впливу дурного оточення і звідусіль черпала би тільки добрі результати".

Оці "повільні" шляхи та "манівці" педагогічної думки до особистісно орієнтованого навчання, розвитку і виховання школярів простежуються упродовж багатьох сторіч. Їх прокладали і по них йшли і Аристотель, і М.Ф. Квінтіліан, і Я.А. Коменський, і Ж.Ж. Руссо, і Я.Корчак і багато-багато інших видатних постатей. Стосовно вітчизняних філософів-просвітителів, то першим ідею виховання молоді у відповідності з їх природою ("природовідповідне виховання") висунув Г.С. Сковорода (1722-1794). "Виховання – писав він – підсилює розвиток природних здібностей, забезпечує формування істинної людини". У своїх байках, притчах, філософських трактатах він критикував тих учителів, які борються з природою дитини, які "позбувають її того духовного світу, коріння якого й складає мету життя людини". За його висловом "... немає більшої радості, як жити по натурі". Він вказує що "... життєвий шлях людини такий, який вона має схильності природні".

Отже ці ідеї Г.С.Сковороди про "природовідповідність" у вихованні є суто особистісно орієнтованими, якщо розглядати їх з позиції сучасної класифікації наукових педагогічних думок. Практично ним окреслені й найголовніші фундаментальні основи особистісно-центрированої педагогіки, на яких вона повинна вибудовуватись у всіх її складових: меті, змісті, технології і кінцевих продуктах виховання незалежно від соціально-економічної епохи з її обставинами.

Як відомо будь-яка продуктивна педагогічна ідея у своєму розвитку переживає три етапи, а саме:

перший – формування самої ідеї та теоретичне її обґрунтування;
другий – дослідження тих складових ідей, які забезпечують її практичне втілення; розробка відповідних моделей її реалізації на практиці;

третій – упровадження цих моделей у практику та їх трансформація у відповідних умовах конкретного застосування.

Якщо проаналізувати ідеї Г.С.Сковороди про природовідповідне виховання, з цих трьох позицій, то можна констатувати той факт, що окрім першого етапу, ця ідея не знайшла адекватного розвитку і втілення в реальну практику організованого суспільного навчання дітей. Забігаючи наперед, скажемо, що не дивлячись на привабливість даної ідеї і те, що вона постійно буде актуалізуватись різними науковими педагогічними течіями і школами, включаючи і наш час, даліше теоретично-полемічної балаканини про "природовідповідне виховання" та "видання бажаного за дійсне" справа не зрушилась ні на йоту.

Тим часом продовжувались все нові й нові, в основному, теоретичні пошуки у царині так званого "вільного виховання".

Серед найбільш видатних постатей XIX – поч. XX століть цього спрямування були педагоги В.П. Пахтерев, А.Н.Остроградський, К.Д.Ушинський, К.К. Яновський та психологи – П.Т.Кантерев, О.Ф.Лазурський, І.О.Сікорський, і такі філософи, як В.А.Зеньковський, В.В.Розанов, та письменники й публіцисти – Л.М.Толстой, М.О.Добролюбов, О.І.Герцен, М.І. Пирогов, Д.І.Писарев та ін. Ці та інші педагоги правильно вважали, що навчально-виховний процес у школі має вибудовуватись і орієнтуватись на вільний розвиток тих якостей дитини, які їй притаманні від природи. У відповідності з цим завдання педагога полягає у виявленні її природних задатків учня та забезпечені їх розвитку й відповідних здібностей та інтересів.

Особливого розмаху в теорії та практиці "вільного виховання" набули так звані гуманістичні концепції філософії освіти, які запроваджувались протягом XX століття у школах США, Канади та деяких Європейських країн. З огляду на те, що ці концепції мають багато спільного з Комбінованою системою М.П. Гузика, за якою працює наша школа в місті Юному, а також декларувались в освіті Радянського Союзу та термінологічно використовуються в сучасній Україні, проведемо їх більш детальний опис та аналіз.

Як відомо гуманізм підкреслює цінність людини надусе. Він існує у двох протилежних формах: світського або секулярного та біблійного або духовного. Перша форма виникла в Європі в епоху Відродження. Згідно з секулярним (світським) гуманізмом людина стоїть у центрі Всесвіту, а тому вона сама вибудовує своє життя і систему цінностей, використовуючи право вільного вибору за принципом "хто сильніший" ... З цього приводу німецький філософ – екзистенціаліст Фрідріх Ніцше писав, що: "оскільки Бога немає, то людина сама будує своє життя". Фундаментальний принцип екзистенціалізму: "свобода особистості від суспільства" був покладений в основу гуманістичної теорії навчання. Якщо не вдаватися до тих негативних кінцевих результатів, які досягли цілі країни і народи, з-поза цього огульного використання у вихованні молоді секулярного гуманізму, а тільки помилюватись його "високими ідеалами" людиноцентризму, то він може стати дуже привабливою філософією. Але, як показав досвід країн, які його використовували і використовують ще до тепер, секулярний гуманізм є чи не найнебезпечнішою для конкретної людини, суспільства і світу в цілому, практикою виховання підростаючого покоління. Саме він призвів світ до такого стану, коли людина оголосивши себе "царем природи" майже знищила її і поставила себе на грань вселенської екологічної та ядерної катастрофи.

Друга форма гуманізму має під собою біблійну основу. Згідно з духовним гуманізмом як авторитетом, до якого потрібно прислухатись у вихованні молоді, є не людина, а Бог, Його Святе Слово – Біблія.

Таким чином духовний гуманізм говорить як про найвищу владу Творця, так і про найвищу цінність людської

особистості у його Планах світотворення. Тому людина має достойно жити як на землі, так і після своєї фізичної смерті. Саме тому в гуманістичних школах духовного спрямування вводились високі вимоги до організації та результатів освіти дітей.

Гуманістичне навчання цінне тим, що воно визнає унікальність кожної людини. Воно націлюється на задоволення емоційних потреб особистості: почуття, доброго ставлення до неї з боку інших, а також на розвиток її неповторного таланту і бажання до постійного духовного зростання. Ці фактори реалізуються на уроці за рахунок вільного вибору учнем мети і змісту своєї діяльності упродовж нього. З цього приводу Карл Роджерс – головний теоретик гуманістичного навчання писав: "Учитель – гуманіст має звертати особливу увагу не на те, що знає учень, а на те, як він себе почуває на уроці".

Абрахам Маслоу – основоположник гуманістичної психології вважав: "...якщо дати дитині право самостійно вибирати чому, як і скільки навчатися, то вона сама зробить мудрий вибір".

Не тільки К.Роджерс і А.Маслоу, а й усі інші відомі теоретики і практики гуманістичної педагогіки в навчанні робили акцент не на академічних знаннях, а на привабливості предмета для учня, не на когнітивному його розвитку, а на афективному аспекті процесу самовдосконалення (Ч.Х.Патерсон, А.Кольбе, Д.Браун, Т.Гордон, У.Перкі, Л.М.Толстой та ін.).

Гуманістична педагогіка на практиці була реалізована у формі таких відомих технологій, як-то: "Вільний урок", "Стилі навчання", "Кооперативне навчання", "Модель SOI", "Таксономія цілей навчання Блума", "Яснополянська школа", "Школа парк" та ін. Коротко охарактеризуємо тільки найбільш характерні з них і виділимо в них цінні й хибні ідеї.

У відповідності з технологією "Вільний урок" заняття проводяться за відсутності поділу учнів на класи, групи і ін. Стін, які б відділяли навчальні кабінети один від одного теж немає. Зони навчання дітей відділяються одна від іншої книжними шафами, які мають властивість вільно переміщатись, що дає можливість змінювати площу зони. Парти замінено на крісла та м'які подушечки, що створюють можливість для вільного навчання та відпочинку дитини в зручний для неї час. Заняття проводяться без будь-якого готового змісту, ритму та методу. Діти самі вибирають чим займатися на уроці, а вчитель, рухаючись від зони до зони, в разі необхідності їх консулює. Час занять визначається не розкладом дзвінків, а тим, наскільки дитина спроможна самостійно себе займати тією чи іншою проблемою. Таким чином акцент у методиці "Вільний клас" ставиться не на знаннях дитини, а на тому, як вона себе почуває і наскільки вона має досвіду в самостійному відкритті для себе тих чи інших істин.

Технологія "Вільний урок" була дуже популярною в США в 60-70-х роках ХХ століття. Згодом нею знехтували: стіни вернули на своє місце, дітей розділили на навчальні групи, які мали виконувати ті завдання, які ставив перед ними вчитель. Досвід показав, що ця технологія нічого доброго не принесла американській молоді і суспільству в цілому. "Саме в період великої популярності технології "Вільний урок", рівень освіти, розвитку, а особливо вихованості американської молоді був найнижчим, порівнюючи з тим, коли про таку методику навчання в школі ще ніхто не знав. Більшість випускників "вільних класів" так і не навчилися навіть а ні читати, ні писати.

Технологія "Стилі навчання" ґрунтується на такому принципі: "Якщо учням важко навчатись так, як ми викладаємо, то нам потрібно викладати так, як вони навчаються".

У відповідності з цією технологією учнів класу поділяють на групи в залежності від їх здібностей до навчання. Одним дітям краще навчатись під керівництвом учителя, інші волюють це робити самостійно. Інші учні люблять розв'язувати ті чи інші наукові проблеми шляхом експериментування, а другі мають хист до проектування, музики, ручної діяльності і т. ін. Якщо на традиційних заняттях добре встигають тільки ті, стиль навчання яких співпадає зі стилем викладання вчителем, то за методикою "Стилі навчання" встигають усі. Крім цього за цією технологією акцент не ставиться на засвоєння учнями академічних та навчальних умінь і навичок. "Стилі навчання" з ентузіазмом сприймаються теорією. Вчителі-практики користуються ними рідко з причини великої складності в забезпеченні викладання предмета з урахуванням усіх індивідуальних стилів навчання, які існують у класі чи групі.

Найбільш сучасною технологією, яка послуговується гуманістичною теорією є "Кооперативне навчання". Вона з'явилась як альтернатива загальному. Класи кооперативного навчання відмовляються від системи оцінки, які спонукають дітей до міжособистісної боротьби за кращий бал. Тому високі оцінки ставляться всім учням, які виконали те чи інше колективне завдання. Члени кооперативної групи повинні надавати допомогу один одному у виконанні того завдання, над яким вона працює.

На відміну від попередніх технологій ("Вільний урок", "Стилі навчання") тут більше уваги приділяється засвоєнню академічних знань, когнітивних умінь та розвитку емоційних реакцій. Дослідження, які проводились протягом багатьох років засвідчили, що кооперативне навчання дає більш високі результати в мотивації учіння, у формуванні комунікативних умінь і ін. Але ж, як і "Вільний урок", і "Стилі навчання" ця технологія не сприяє ефективному формуванню системних наукових знань у галузі основ академічних предметів. Крім цього вона не враховує природні задатки талантів, якими володіють діти. Ця технологія вимагає суттєвого збільшення педагогічного та обслуговуючого персоналу школи, тобто фінансово-матеріальних затрат на шкільну освіту. Значно інтенсифікується праця вчителя. Витрати його інтелектуально-нервового потенціалу зростають, порівняно з іншими технологіями.

Для розуміння суттєвих відмінностей гуманістичної екзистенціалістичної теорії від інших педагогічних течій в організації реального процесу навчання, наведемо декілька характерних цитат з праць її основоположників та прокоментуємо їх. Ось одна з них: "Довіряйте і дозволяйте їм (учням) самостійно приймати рішення" (Маслоу, Роджерс).

З цього принципового положення випливає, що вся відповідальність за хід та результати навчання покладається на незрілу дитячу особистість. Хіба є гарантія того, що учень не зробить хибний, шкідливий для нього і навколишніх вибір? Хіба вчитель не повинен відповідати за організацію і результати процесу навчання дитини в школі? Якщо ні, як стверджують ці вчені, то навіщо взагалі він потрібен у школі й суспільстві? Чи повинні учні знати відповідні академічні предмети, чи може достатнім є тільки набуття досвіду в проведенні спостережень, дослідів над тими чи іншими життєвими ситуаціями?

Не зважаючи на те, що теорія екзистенціалізму в розрізі організації навчання дітей зазнавала змін і вдосконалень, кінцевий результат її застосування в школах (особливо в США, де її використання носило масовий характер) можна вважати незадовільним. Стало зрозумілим, що дуже велика довіра до самовдосконалювальних можливостей дітей, та ігнорування систематичним засвоєнням відповідної академічної інформації не веде до їх належного навчання, розвитку і виховання та досягнення потрібних результатів у задоволенні справжніх потреб людини і суспільства.

Друга цитата: "Хороший учитель має бути відкритим, визивати довіру, співчувати та довіряти своїм учням" (Роджерс, Кельбе).

Це дуже важливий і правильний принцип педагогічної етики. Дійсно потрібно мати відповідний душевний контакт з

кожним окремим учнем, шукати і знаходити в ньому все, що є найкращим, і на цьому вибудовувати процес його навчання, розвитку і виховання. Справді своїм учням потрібно широко співчувати у вирішенні їхніх проблем. Але це не означає спеціального створення в класі атмосфери безвідповідальності, недисциплінованості і "сусюкання". Якщо вчитель буде це робити, то від цього постраждають ті учні, які бажають інтенсивно займатися конкретною навчальною справою, а не розмовами на зразок, як їм важко чи легко навчатись.

Третя: "Емоційні фактори в навчанні більш важливі, аніж – когнітивні" (Браун).

Сучасна школа відійшла від цього принципу і вважає, що емоційні реакції повинні бути підпорядковані процесу навчання дитини і орієнтованими на досягнення нею найкращих результатів у засвоєнні потрібної інформації, розумового розвитку та виховання. Тому емоційні елементи повинні *супроводжувати* когнітивні, а не витісняти останні.

Четверта: "Спонукайте учнів досліджувати свої почуття та емоції" (Перклмі). Дійсно дитину потрібно спонукати до відкритості її переживань та емоційних станів. Але вивчення почуттів та емоцій дітей не повинно замінити академічне навчання. Воно не є самоціллю шкільного виховання дитини, а тільки засобом досягнення потрібних навчальних результатів та високого духовного росту по мірі того, як знання засвоюються і застосовуються на практиці.

У підсумку аналізу впливу гуманістичного екзистенціалізму на результати виховання молоді наведемо деякі виписки з сучасного дослідження американського вченого-педагога Клоузе, які він опублікував у 1992р. Ось, що він пише:

"Наші та інші фундаментальні дослідження показали, що навчання і мотивація вимагають значно більшого, аніж свободи вибору". І далі: "Екзистенціальний індивідуалізм прямо веде до хаосу, коли кожен вчиняє так як йому заманеться. Хаос у сучасному американському суспільстві, жахлива тупість молодого покоління американців, є прямим наслідком екзистенціальних крайностей в освіті в 1960 – 1980 рр. Свобода вибору стала лозунгом тих, хто вважає свої егоїстичні примхи більш важливими, аніж суспільні норми поведінки і життя. Протягом тридцяти років ми кланялись "свободі вибору" і, як наслідок, отримали десятки мільйонів наркоманів, хіпі, вбивць, злодіїв, нероб, зруйнованих сімей та сиріт. А самоповаги, за яку так завзято боролись екзистенціально налаштовані педагоги, стало ще менше, ніж її було в молоді в 30-х – 50-х роках за умов християнського виховання в школах США. Тому нам не потрібно дивуватись падінню культури, економічної та наукової спроможності нашої нації за часів панування в освіті екзистенціальних гуманістів. Чи довго буде існувати фірма, якщо кожен її співробітник буде робити те, що йому заманеться? Чи буде якийсь зиск з військового підрозділу, якщо кожен солдат буде виконувати свій обов'язок на власний розсуд? Чи буде спроможною та держава, якщо кожен її громадянин буде діяти відповідними з власними принципами та бажаннями? Коли співробітники фірми свято притримуються наказів її керівників, то це йде на користь як і фірмі, так і її робітнику. Дисциплінований військовий загін скоріше виживе в бою, а ніж деморалізований і розхлябаний. Будь-яка держава настільки сильна, наскільки її громадяни законслухняні та віддані суспільній справі.

Виходячи з того, що вчителі повинні знати краще, що потрібно знати і вміти учневі, вчителі можуть краще скласти програму й організувати навчання, аніж самі учні. Учителі можуть пояснити важкі місця в науці та навести кращі приклади для їх розуміння. Тому дозвольте вчителям навчати, а учні хай навчаються!"

Чому ми так уважно проаналізували гуманістичну теорію з позиції теорії шкільної освіти?

Справа в тім, що гуманістичні позиції дуже важливі для сучасного виховання. Наша система також вибудована на гуманістичному підґрунті. Але в ній відображені ідеї не огульного, секуляризованого екзистенціалізму, а ті, які своїми коріннями живляться від духовного, біблійного, християнського гуманізму. У цьому відношенні наша система навчання школярів відображає гуманізм як піклування про особистісний талант кожної окремої дитини, як той засіб та інструмент, використовуючи який вона спроможеться виконати Волю Божу відносно її земного та вічного життя і отримати від Нього відповідні благословення. Саме в такому контексті ми розуміємо святий обов'язок учителя перед долею його вихованця і Небесним Творцем. Це і є проявом справжнього піклування про інтереси, потреби і добробут дитини та суспільства, часткою якого вона є. Тому недостатньо просто поводитись правильно (виконати обряд) або правильно мислити. Святе Письмо навчає нас бути праведними, тобто мислити і діяти у відповідності з Божими настановами: любити Бога (і людей) усім своїм серцем, усією душею своєю і всім розумом своїм. Стосовно виховання дітей у сім'ї та школі це означає, що істини Божі мають бути невід'ємною частиною освітнього процесу, особистісного життя вчителів та їхніх учнів.

На завершення розгляду даної теми приведемо дванадцять ключових відмінностей, які характеризують погляди гуманістів на навчально-виховний процес. Вони стануть тими відправними пунктами, відштовхуючись від яких ми далі будемо аналізувати нашу систему навчання школярів.

Таблиця 1

Ключові положення гуманістичної теорії в контексті шкільного навчання

№п/п	Окремі позиції навчально-виховного процесу	Гуманістичні твердження та погляди
1.	Учень – це ...	Особистість
2.	Наголос робиться на ...	Досвід/цінностях
3.	Відношення цілого до її частин -	Ціле більше, ніж сума її складових частин: включені емоції
4.	Навчання – це процес	Особистісний та інтерактивний
5.	Головна сфера навчання та розвитку -	Емоційна
6.	Мета навчання -	Зміна відношення/цінностей
7.	Навчання сприяє	Обмін власним досвідом
8.	Навчання підкріплюються	Власним задоволенням
9.	Головна мотивація	Власні цінності
10.	Зворотній зв'язок має бути	Особистісний у відповідь на зусилля.
11.	Краща програма заняття -	Та, яку вибирають самі учні
12.	Застосування на практиці	Стили навчання

Іншого педагогічного втілення набули ідеї гуманізму у вітчизняній радянській педагогічній науці та практиці. Залишаючись секулярною, склавши основу нової атеїстичної релігії, так званий "радянський гуманізм" нічого спільного не мав з тим, за який боролися К.Роджерс, І.Маслов, Ч.Петерсон, Д.Браун, Т.Гордон, У.Перклі та ін., адже він

проголошував зворотне – примат суспільного, а не особистісного, індивідуального. Але не дивлячись на шкільну радянську дійсність, яка була надзвичайно регламентована і носила виключно колективно-директивний характер у перших радянських документах про шкільну освіту знаходимо й такі заяви: "Винятково важливим принципом оновленої школи є якомога більш повна індивідуалізація навчання".

Зрозуміла річ, що до реалізації цього принципу не дійшло, за винятком дискусії про доцільність створення спеціалізованих шкіл для дітей з відхиленням у розвитку та обдарованих учнів. Проте головні зусилля вчених-педагогів та влади були сконцентровані на подолання масової неграмотності населення та розробку нових програм, підручників і іншого дидактичного забезпечення єдиної масової школи. Наукова думка першого десятиріччя радянської школи була направлена на пошук таких принципів виховання, які б забезпечили виховання "нової людини" – борця за ідеали і перемогу комунізму на всій планеті. Серед таких з'явився принцип всебічного і гармонічного розвитку особистості, який виявився дуже привабливим для різноманітних теоретичних розробок і абсолютно не прийнятним для практики. Причини цієї диспропорції між теорією і практикою полягали в неможливості виховувати гармонійну особистість не визнаючи наявності в неї безсмертної душі і духу. Саме з цієї причини виховання всебічно розвиненої і гармонійної особистості є неможливою справою і в наші пострадянські часи, а тому цей фундаментальний принцип лишається тільки в уяві та на паперах учених від педагогіки та гарною мрією вчителів.

На відміну від західної гуманістичної школи, радянська школа, починаючи з 30-х років ХХ століття остаточно оформлюється як жорстка уніфікована освітня установа для засвоєння дітьми академічних знань, умінь та навичок і виховання дисциплінованих працівників для комуністичного народного господарства та оборони від внутрішніх і зовнішніх ворогів Радянської влади. Але в наукових працях і офіційних деклараціях вимоги до розвитку індивідуальних здібностей учнів і їх самостійності у навчанні, продовжували з'являтися. Не зважаючи на це в 50-х, а особливо протягом 60-х років, на сторінках наукових видань з'явилися окремі праці радянських психологів про необхідність зорієнтувати шкільний освітній процес на розвиток індивідуальних здібностей особистості. Але ж і в цих працях індивідуалізація розглядалась у контексті єдиних освітніх стандартів та виключно в царині загальних закономірностей когнітивного розвитку дітей шкільного віку.

У цьому відношенні є показовим той факт, що в цей період (50-70рр.) в радянській педагогіці нічого нового не з'явилося стосовно технології забезпечення ідеї диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. Більше того сама ідея відмови від уніфікованих цілей змісту та методів навчання на користь диференціації вважалась неприпустимою з огляду на комуністичне виховання молодого покоління і централізації радянської влади.

Оскільки технологічний ресурс директивної радянської педагогіки був надто обмежений традиційним викладанням інформації вчителями на уроці і її засвоєнням учнями за рахунок переобтяжених домашніх завдань, то настав такий час, коли шкільна справа абсолютно заформалізувалась. Навчання перестало давати учням задоволення і мати для них відповідну цінність. З огляду на ці проблеми виникла гостра необхідність знайти нові шляхи оптимізації та мотивації навчально-виховного процесу. У відповідь на ці вимоги часу (70-80рр.) з'явилися чотири нові напрями у розвитку радянської школи, а саме:

- розробка ідей оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський);
- розробка ідей проблемного навчання (А.М. Матюшкін, М.І.Махмутов, М.М.Скаткін, Г.І.Щукіна та ін);
- розробка ідей програмованого навчання (П.Я. Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Г.О.Балл, І.П.Калошина, В.П. Безпалько, С.І.Шапіро та ін.);
- розробка ідей розвивального навчання (Д.Б. Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, В.В.Репкін, А.З.Зак та ін.).

Всі ці чотири теоретичні напрями в розвитку шкільного навчання, розвитку і виховання учнів у своїй основі фактично опирались на особистісно-орієнтовану освіту, визнаючи особистісний інтерес дитини до навчання головним рушієм її успішності за єдиними шкільними програмами. Показовим у цьому відношенні є вислів П.Я.Гальперіна – автора поетапного формування розумових дій – в якому він стверджує наступне: "... факт практичного нівелювання індивідуальних показників в умовах поетапного формування навчальних дій не означає вирівнювання здібностей – усуваються тільки відмінності в засвоєнні загальноосвітньої програми". З цього висновку випливає, що ідеї П.Я.Гальперіна мають пряме відношення до тих концепцій особистісно орієнтованого навчання школярів, які з'явилися у 80-х – 90-х роках ХХ століття в радянській педагогіці.

В цей же час з'являються теоретичні дослідження з питань управління процесами становлення особистості. У цьому відношенні висувуються ідеї зміни становища учня в процесі навчально-пізнавального процесу від об'єктного до суб'єктного. В наукових працях А.Макарова, К.Д.Дусовицького, В.І. Слободчикова, Г.О.Цукермана розробляється думка про те, що розумовий та моральний розвиток дитини може ефективно розвиватись лише за умов, коли вона стає суб'єктом власних дій, коли вона знаходить можливість та висловлює бажання стати особистістю. Розробляються й інші продуктивні ідеї щодо пристосування єдиних стандартів та умов навчання до завдань особистісного розвитку школярів [138].

Але ж, як і раніше всі ці теоретичні розробки не мали відповідної реалізації у шкільній практиці. Понад те з року в рік, десятиліття за десятиліттями загальноосвітня єдина трудова політехнічна школа робилася все менше і менше зорієнтованою на потреби особистості і все більше – і більше формалізованою. Апогеєм цієї формалізації стала поява в школах класних журналів з друкованою основою, в якому були розписані всі теми уроків з кожного курсу і форми їх реалізації на уроці (1975р.).

Разом з тим в окремих випадках все ж таки в реальну школу поступово приходили зміни на краще. До таких змін прилучився видатний радянський педагог Л.В. Занков, який не тільки розробив теоретично, а і практично запровадив принципово нові програми у початковій школі, які були основані на пріоритетах теоретико-методологічних знань у змісті шкільної математики, мови та природознавства, а також на ідеях цілісного особистісного розвитку учня. В частині теоретичної концепції Л.В.Занкова також розроблялись шляхи реалізації диференційованого навчально-виховного процесу та створення деяких умов для індивідуалізації навчання. Але диференційоване і індивідуальне навчання за Л.В.Занковим не відносилось до таких фундаментальних складових гуманістичного навчання як індивідуалізація його мети, змісту та стилів навчальної праці дитини на уроці.*

*Продовження статті у наступному номері журналу.

Подано до редакції 28.10.09
