

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

Перші праці з проблеми практичної реалізації ідей диференціації і індивідуалізації в межах гуманітарно-секулярної когнітивної педагогіки, які з'явилися в СРСР, відносяться до 70-х – 80-х років ХХ століття (Ю.З.Гільбух, М.П.Гузик, Л.О. Кондратенко, С.Л.Коробко, П.І.Сікорський та ін.). У цьому відношенні найбільш практично пристосованою системою реалізації індивідуального навчання дітей у відповідності з їхніми здібностями та життєвою орієнтацією стала Комбінована система організації навчально-виховного процесу М.П.Гузика (1971р.), яка в 70-90-ті роки набула широкого поширення в СРСР та країнах соціалістичної співдружності. У ній також були реалізовані ідеї організації системного контрольованого та спрогнозованого розумового розвитку школярів шляхом інтеграції прийомів розумових дій, форм, змісту, стилів та видів когнітивної діяльності з академічним змістом навчання за державними стандартами. Уперше в педагогіці в організованому навчально-виховному процесі було знайдено місце і час для учіння дитини за персоналізованими програмами, індивідуальними методиками та власним темпом її виконання. Були розроблені відповідні критерії та методики багатовекторного й багаторівневого відслідковування як самого процесу персоналізованого учіння, так і його результативності. У Комбінованій системі М.П.Гузика була закладена чітка трьохступенева структура організації навчально-виховного процесу, що здійснюється безпосередньо на уроці, в якій уможлилювалась диференціація і індивідуалізація навчання (викладання та засвоєння зразків знань і умінь), учіння (самостійна праця над виконанням персоналізованої програми) та контролю за досягнутими результатами як у межах єдиних вимог держстандартів, так і в особистісному розвитку й вихованні. Саме Комбінована система М.П.Гузика з її особистісно орієнтованою теорією та відповідною технологією стала тією базою, на якій ми розробили свій перший варіант реалізації ідеї використання задатків ключових природних компетентностей для виявлення, використання в навчальній практиці та ефективного розвитку індивідуальних типів і видів таланту конкретної дитини за умов її академічного навчання в звичайному гетерогенному за складом класі. Але незважаючи на наявність даної системи і інші пошуки індивідуальних форм і методів навчання учнів загальноосвітніх шкіл масова українська школа ще й досі залишається типовою радянською за своєю світоглядною атеїстичною основою, що примітивує особистість дитини, розуміючи її як звичайне білкове тіло особливої форми, що спроможна так чи інакше відповідати на зовнішні та внутрішні подразники і задовольняти свої анатомічні й фізіологічні потреби.

Залишаючи фактично незмінною мету навчання як засвоєння параграфів шкільних підручників та їх відтворення під час контролю знань, умінь та навичок, все ж, деякі зміни відбулись у змісті навчання в сучасних школах. Це перш за все скорочення його обсягів, вилучення деяких складних питань, перебудова його на основі інших теоретичних положень, які стосуються тих чи інших наук. Зроблені спроби відносно формування інтегрованих змістів та відповідних навчальних програм з предметів природничого циклу. В останні часи здійснена систематизація представлених у вітчизняному досвіді нових педагогічних технологій (Г.К. Селевко, В.Ф.Паламарчук та ін.). Серед них виділені ті, які мають потенціальні можливості для реалізації особистісно орієнтованої освіти.

До цих технологій Г.К.Селевко відносить таку, як: педагогіку співробітництва;

Стисло охарактеризуємо її з метою виокремлення тих технологічних складових, які дійсно дозволяють спрямовувати шкільне навчання дитини на реалізацію та розвиток її особистісної неповторності. Зауважимо, насамперед, що у будь якій педагогічній дії можливо виділення таких структурних компонентів, за якими можна робити висновок про ефективність цієї дії, її адекватність відносно задекларованих цілей та кінцевих сподівань.

До таких компонентів відносяться наступні:

- цільова орієнтація технології;
- відповідність змісту технологічних дій задекларованим цілям;
- процесуально-методична складова, що забезпечує бажаний кінцевий результат.

За Г.К.Селевко цільовою орієнтацією технології "Педагогіка співробітництва" є:

- перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин;

- гуманно-особистісний підхід до дитини;

- єдність навчання та виховання у змісті та методиці даної технології. Він виокремлює чотири особливих складових у змісті педагогіки співробітництва, а саме:

- гуманно-особистісний підхід до дитини;
- дидактичний активізуючий і розвиваючий комплекс;
- концепція виховання;
- педагогізація навколишнього середовища.

Гуманно-особистісний підхід орієнтує школу на розвиток цілісної особистості. В цьому контексті метою школи проголошується – розбудити, включити до дії внутрішні сили та можливості дитини з метою їх повного використання для досягнення максимуму в її вільному розвитку.

* Продовження статті, початок в журналі номер 10 за 2009 рік.

Дидактичний активізуючий і розвиваючий комплекс педагогіки співробітництва – це набір дидактичного забезпечення, який дозволяє ефективно навчати дітей за умов, коли:

- вчитель і учень володіють однаковими правами;
- учень отримує право на вільний вибір;
- учень має право на помилкові дії;
- учень вільно висловлює власне судження з цього або іншого питання;

- стиль відносин між учнем та вчителем: не заперечувати, а направляти; не керувати, а управляти разом, не примушувати, а спонукати до добровільної дії, не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати право вільно діяти.

Дидактичний активізувальний і розвивальний комплекс відкриває принципово нетипові підходи до вирішення таких питань, як: чого та як навчати дітей у сучасній школі. У ньому, наприклад, зміст навчання розглядається як засіб розвитку особистості, а не як головна самодостатня мета школи; навчання ведеться перш за все узагальненими знаннями, уміннями та навичками і способами мислення; навчальні змісти інтегрують у собі міжпредметну інформацію; навчання відбувається на диференційованих, варіативних змістах.

Утілення нових форм і методів у застосуванні дидактичних активізувальних і розвивальних комплексів на практиці можна віднайти в працях педагогів-новаторів: в опорних сигналах В.Ф.Шаталова, у випереджальних програмах С.М.Лисенкової, у методиці проведення "занурення" М.П.Щепкіна, в ідеях "великих блоків" М.П.Ерднієва та ін.

Педагогіка співробітництва покладається на нову концепцію виховання, згідно з якою:

- виховання в сучасній школі вважається більш важливою справою ніж засвоєння академічних знань, умінь та навичок;
- особистість є тим центром навколо якого планується та здійснюється вся виховна робота вчителів, батьків та самої дитини;
- гуманістична орієнтація виховання, формування загальнолюдських якостей стають пріоритетними в діяльності школи;
- розвиток творчого потенціалу та індивідуальності дитини стають метою навчального процесу.

Педагогізація навколишнього середовища в системі педагогіки співробітництва займає одне з провідних місць. Згідно з ідеями її авторів школа, сім'я та соціальне середовище мають діяти разом у справі виховання дитини.

Аналізуючи практику застосування ідей педагогіки співробітництва стає зрозумілим, що вона не є справжньою педагогічною технологією, з чіткою послідовністю методів, дій, змістів і ін., яку можна було б застосувати кожному пересічному вчителю. Вона по суті є педагогічним мистецтвом окремих учителів. Тому на практиці її ідеї застосовували, фактично, тільки її автори – видатні педагоги. Передати педагогічне ремесло для реалізації педагогіки співробітництва також неможливою справою, як і передати комусь акторські здібності, наприклад, Інокентія Смоктуновського чи Аркадія Райкіна.

У нових працях українських педагогів – теоретиків знову ж актуалізуються вже відомі ідеї про цілісну структуру особистості. Але на жаль знову і знову вона розглядається тільки в контексті матеріалістично-атеїстичної філософії, а тому найголовніші і сутнісні аспекти духовної та душевної сфер дитини знову ж таки залишаються поза зоною досягнень наукової думки.

Характерними в цьому відношенні є освітні праці Г.О.Балла, в яких особистісно орієнтоване навчання ототожнюється з гуманістичним вихованням особистості. Узагальнюючи гуманізовану освіту Г.О.Балл виділив дві її змістовні частини, які підлягають реалізації у змісті навчальної діяльності, а саме:

- зміст, що уможливорює задоволення базових потреб особистості, через створення таких умов навчання, які є сприятливими у психофізіологічному та соціальному аспектах;
- зміст, що реалізує свободу дитини під час навчально-виховного процесу, завдячуючи включення до діяльності рівноправної діалогічної взаємодії між учнем та вчителем.

У працях І.Д.Беха, О.В.Бондаревської, М.І.Борижевського та інших знову актуалізуються ідеї А.Маслоу, К.Роджерса, В.О.Сухомлинського про цілісність особистості учня та відповідне ставлення до неї упродовж шкільного виховання. Оновлюються ідеї основоположників гуманістичної психології про пріоритетність виховання у процесі навчання дітей (Ш.А. Амонашвілі, Г.О.Балл, В.С.Біблер, О.В. Киричук, Г.О.Ковалтов, Г.О.Цукерман; І.Д.Бех, О.В. Бондаревська, М.П. Борщевський, В.О. Татенко). Актуалізуються такі системи і технології, які з'явилися як новаторські упродовж 70-х – 80-х років ХХ століття, але не отримали належного застосування в масовій практиці. До них потрібно віднести систему В.Ф.Шаталова, М.П. Щетиніна, концепцію "Школа діалогу культур" В.С.Біллера. Стосовно останньої особливості трансформації набувають знання. Вони конкретизуються в розумінні культури як "форми одночасного буття і спілкування людей", за якої, зокрема, індивід, має усвідомити межі власного розуміння, постійно рефлексувати власне мислення, діяльність і взаємодію з іншими. Усвідомлення власного "знання-розуміння" й відповідних аспектів своєї діяльності спонукає учня до діалогу з іншою людиною як носієм іншої культури. Саме це уможливорює розуміння дитиною власних досягнень у навчанні та його цінності. Це означає, з позиції автора концепції "Діалогу культур", що навчальні змісти повинні репрезентуватись школярам, в якості предмета для мисленнєвих дій у контексті діалогу культур і породжуватись ним. Тобто як культура так і ведення діалогічного спілкування внутрішньоособистісного так і міжособистісного мають стати предметом шкільної освіти. Саме це створює сприятливі умови для формування людини, яка знає можливості і цінність власного розуму, а тому ефективно його використовує для вирішення власних і суспільних проблем.

Така радикальна перебудова мети і змісту освіти вимагає нової технології навчання. Деякі зразки таких технологій вже створені для початкової ланки школи і 5-6 класів базової з гуманітарних дисциплін (С.Ю. Курганов, В.Ф.Литовський).

Цікавою і перспективною є концепція І.С. Якиманської, яка розробила основи ідеї особистісно орієнтованої освіти. Згідно з нею навчання повинно бути направлено на:

- розвиток індивідуальних здібностей та відмінностей учнів;
- на реалізацію особистісних цілей освіти і потреб в індивідуальному розвитку;
- реалізацію чітко орієнтованого напрямку функціонування процесу навчання, а саме він повинен починатися "від учня – до цілей, змісту і технологій навчання", а не навпаки;
- трансформацію в соціальний контекст змісту освіти;
- уможливлення діагностики і стимулювання розвитку дитини на основі методів постійного, довготривалого, "клінічного" спостереження за її діяльністю в умовах великого розмаїття змісту освіти, методів та засобів так, щоб учень міг всебічно себе презентувати і розвивати свої найкращі здібності.

Характерним для поглядів І.С.Якиманської на сутність особистісно орієнтованого навчання є наступний її вислів: "...

ми виходимо з примату суб'єктності учня, яка, у значній мірі, визнає напрямок (вектор) його особистісного розвитку (навчання повинно лише коригувати цей розвиток); із визнання за учнем права на самовизначення й самореалізацію в пізнанні через оволодіння способами навчальної роботи, які допомагають здобувати знання, уміння, застосувати їх у ситуаціях, які не задані в рамках навчання. Спосіб навчальної роботи – це не просто одиниця знання, - це особистісна освіта, де, як у сплаві, поєднанні мотиваційно-потребнісі, емоційні та операційні компоненти".

Таким чином автор виокремлює всі складові особистісно орієнтованого навчання починаючи від його мети і змісту і закінчуючи кінцевими результатами навчально-виховного процесу.

Ще більш глибоке і системне дослідження складових особистісно орієнтованої шкільної освіти провела сучасний російський психолог М.О.Холодна.

Автор пропонує вибудовувати навчання так, щоб у ньому інтегрувався інтелектуальний розвиток дитини з її особистісною цінністю як неповторного індивідуума. Методологічною основою для створення своєї концепції особистісно орієнтованого навчання М.О.Холодна використала висновки Л.С.Виготського про те, що докорінна перебудова всієї інтелектуальної діяльності підлітка, а також суттєві зміни його свідомості в цілому пов'язані з утворенням понять. Це можна пояснити наступним чином.

1. Завдячуючи поняттям ученя починає розуміти абстрактні речі і те як їх використовувати для пізнання реальних предметів чи явищ.

2. Сформована у свідомості підлітка система наукових понять розширює горизонти пізнання.

3. Дякуючи системі понять відбувається інтелектуалізація тих елементарних функцій, які притаманні мисленню за рахунок їх поєднання з функцією утворення понять.

4. Утворенні поняття стають засобом фіксації у свідомості всього того досвіду підлітка, яким він володіє в даний час. Вони також є тим засобом за рахунок якого фіксується і передається історичний досвід людини.

5. Понятійне мислення забезпечує сприйняття підлітком самого процесу мислення як насолоди і бажану для нього діяльність. Воно стає "надбанням особистості, починає брати участь у загальній схемі цієї особистості".

Отже понятійне мислення утворює основу самопізнання підлітка тому, що за висловом Л.С. Виготського, "... тільки з утворенням понять настає інтенсивний розвиток самосприйняття, самоспостереження, інтенсивне пізнання внутрішньої діяльності, світу, власних переживань. "Таким чином, - заключає М.О.Холодна, - мислення в поняттях забезпечує можливість нового типу розуміння об'єктивного світу, можливість розуміння інших людей і, нарешті, можливість розуміння самого себе. Не дивно, що завдання формування понятійного мислення – це одночасно і завдання розвитку особистості та її відносин з навколишнім світом.

Дуже конкретні і цікаві для реалізації особистісно орієнтованого навчання знаходимо в працях В.В. Рибалко. Його ідеї полягають у вибудові нового змісту освіти на основі сучасних психологічних уявлень про особистість. У зв'язку з цим у навчальні предмети школи пропонується ввести наступні дисципліни: "Спілкування", "Сенс життя", "Характер", "Самосвідомість", "Досвід засвоєння культури", "Темперамент та доцільний стиль життя", "Прийняття та виконання рішень у процесі доскональної продуктивної творчої діяльності та поведінки", "Засоби розвитку і саморозвитку задатків і здібностей особистості". В.В.Рибалко також розглядає такі методи і рівні диференціації змісту навчання школяра, які відповідають профілю уподобань і навчальних можливостей учнів.

Таким чином в дослідженнях сучасних педагогів і психологів різних країн, включаючи Україну, простежується чітка орієнтація на системний підхід до навчання. Це відкриває можливості до зближення тематики та напрямків наукових пошуків, що, у свою чергу, уможливило значне прискорення темпів упровадження результатів досліджень в реальну практику шкіл. Спільним також є те, що особистісно орієнтована стратегія перебудови сучасної освіти поступово наповнюється адекватним змістом, а саме тим, в якому уможливується ціннісне сприйняття індивідуума, пристосування змісту до індивідуальних потреб, особливостей та бажань дитини. Рекомендації вчених до розробки особистісно орієнтованих технологій також характеризуються спільними ідеями. Серед них це ідея співробітництва вчителя та учня у процесі навчання, проведення діалогу між ними, застосування інтерактивних методик та інших стимулів гуманізації шкільної освіти.

Далі переведемо наш аналіз особистісно орієнтованих концепцій навчання в площину конкретних педагогічних психологій, в яких вони реалізуються. З цього приводу зауважимо, що такий аналіз і відповідна класифікація цих технологій уже проводився деякими відомими сучасними вченими (О.Я.Савченко. В.Ф. Паламарчук, Г.К.Селевко, І.В.Родагіна і ін.). Зокрема О.Я. Савченко вказує на ті відмінності, які характеризують особистісно орієнтовані педагогічні технології. З цього приводу вона пише наступне: "До особистісно орієнтованих технологій потрібно відносити ті практичні системи, в яких навчання організовується на глибокій повазі до вихованця, урахуванні особливостей його індивідуального розвитку, на ставленні до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії, в яких формується цілісна особистість, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей".

Присутність цих фундаментальних якостей у системі навчання вказує на її можливості вирішувати гуманістичну стратегію освіти, тобто вважатися сучасною і перспективною. А це, у свою чергу, означає, що змістові та діяльнісно-операціональні компоненти особистісно орієнтованої технології повинні впливати із потреб дитини, набуття нею власного досвіду, необхідності забезпечення такої діяльності на уроці, яка не гальмує її розвиток, а навпаки, стимулює, підтримує і активізує набуття нею нових зразків пізнання та задоволення власних і суспільних потреб. Вони повинні спиратись на спостереження, експериментування, дискусію, виконання корисної суспільноприйнятливої інтелектуальної праці у формах корисних для неї і суспільства. У процесі такої навчально-виховної роботи дитини на уроці, вона повинна набувати необхідного досвіду в організації індивідуальних і кооперативних форм діяльності.

Серед перших таких технологій, які широко використовувались у вітчизняній педагогіці були "Дальтон-план", яка була привнесена із-за кордону (Дж. Дьюї, У.Килпатрік, С.Паркхерст та ін.).

Своєрідною радянською модифікацією "Дальтон-плану" була технологія під назвою "Бригадно-лабораторний метод" (Б.В.Всеяцький, Б.С.Райков, І.Ф.Свадовський, С.Г.Щацький). Ці методики були побудовані на ідеях поєднання навчання з реальною виробничою практикою і створення в навчально-виховному процесі особливого виховного середовища, яке спонукає учня до реалізації власного досвіду та стимулює розвиток його дослідницьких, творчих умінь та навичок. У період формалізації радянської школи (30 – 80 рр.) ці технології були відкинуті, тоді як у наш час у цілій низці випадків

спостерігаються повернення до деяких їх складових, наприклад, виконання шкільних проектів тощо.

Формально вважається, що першою особистісно-орієнтованою технологією, яка виникла в СРСР була так звана "педагогіка співробітництва", яка появилася у першій половині 80-х років ХХ ст. (Ш.О. Амонашвілі, Т.І.Гончарова, М.М.Дубінін, І.П.Волков, Є.М. Лисенкова, Б.П. і Л.О.Нікітіні, В.Ф.Шаталов та ін.).

Чому формально?

- Тому, що практично такої чіткої технології з відповідними їй цілями, змістом та операційно-діяльнісним компонентами не існувало. Були проголошені тільки деякі нові для того часу загальні принципи і підходи до організації навчання дітей, а також оприлюднені деякі елементи модернізації окремих ланок процесу викладання предметів і організації домашньої роботи учнів (Т.І. Гончарова, І.П. Волков, Є.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов). Стосовно систем Ш.О. Амонашвілі та Є.М. Ільїна можна сказати, що вони не були справді науково обґрунтованими чіткими технологіями, а тільки описом своєрідного педагогічного мистецтва їх авторів. Тому поширити їх мистецтво на інших учителів не можна було, подібно до того, як неможливо, наприклад, навчити студента театральної студії створювати такі ж самі образи, які створив у свій час актор Інокентій Смоктуновський, користуючись тільки йому відомими і підвласними прийомами і методами.

Все ж потрібно відмітити, що акценти у "педагогіці співробітництва" ставились на реальне запровадження у навчання справді гуманістичних ідей, а саме ідей партнерства у навчання, суб'єктного положення дитини в цьому процесі, диференційованого підходу до змісту шкільної освіти, заснованого на вікових сприймальних і мотиваційних відмінностях учнів.

Серед відомих педагогів-новаторів, що висунули ідею педагогіки співробітництва найбільш яскравою і продуктивною постаттю є В.Ф.Шаталов з огляду на технологічний аспект цієї ідеї. Він розробив відому в усьому світі оригінальну педагогічну технологію, яка отримала назву "Система В.Ф.Шаталова". Найбільш цінним досягненням її є та, що при її правильному застосуванні вдається дійсно навчити будь-якому шкільному предмету будь-якого учня. Це уможлиблюється за рахунок забезпечення безумовного засвоєння учнем базової навчальної інформації, використовуючи особливі прийоми і методи стимулювання довготривалої пам'яті (асоціативні сигнали та іншу мнемотехніку), а також завдячуючи виконання кожною дитиною великого об'єму навчальних завдань та вправ; багаторазовому повторенню пройденого на різних етапах і рівнях навчання, чіткого визначення змісту та термінів проведення різноманітного контролю знань, умінь та навичок. Підтверджуючи думку про "педагогіку співробітництва" як про загальну педагогічну ідею, а не конкретну технологію Г.К. Селевко писав: "Педагогіка співробітництва" не має необхідного нормативно-виконавчого інструментарію, і не будучи цілісною технологією, не втілена у конкретній дидактичній моделі".

Охарактеризуємо ще одну відому сучасну технологію з особистісно орієнтованого навчання, яка у практиці називається "Адаптивна школа", або "Навчання, що адаптується" (С.О.Ямбург, Б.О.Бройде). Її розробка і реалізація приходить на 90-ті роки ХХ століття. Вперше (і в останнє) її втілили у практику роботи 109-ї Московської школи та 26-ї школи м. Ярославля.

Провідна ідея цієї технології полягає в підпорядкуванні роботи школи до вікових і індивідуальних особливостей учнів. Адаптація процесу навчання до дитини здійснюється за рахунок широкої диференціації змісту й методів навчання, а також суб'єктного положення дитини у системі зміст навчання → навчаючі → учні.

Рівнева диференціація вибудовується відповідно до навчальних досягнень та розвитку дитини у формі так званих навчальних траєкторій. Їх три: загальноосвітні класи (базовий компонент освіти); ліцейно-гімназійні та компенсуючі.

У кожному з цих трьох "потоків траєкторій" зміст навчання диференціюється за рівнем їх складності. Організаційна структура навчального процесу залишається традиційною – триступеневою: викладання порції матеріалу вчителем, закріплення його, виконання домашніх завдань та їх епізодична перевірка під час наступного уроку. Відмінність полягає тільки в наданні дітям диференційованої допомоги у виконанні ними в школі та дома власних програм та в тому, що кожна навчальна тема в базовому компоненті є обов'язковою для засвоєння кожним учнем. Учителю не переходить до пояснення нової теми до тих пір, поки всі без винятку діти не засвоїли опорний конспект попереднього змісту уроку.

Характеризуючи її з позиції особистісно орієнтованого навчання, потрібно відмітити, що в ній дійсно реалізуються деякі компоненти такої стратегії шкільної освіти, а саме:

- створення умови для засвоєння академічної інформації певного рівня всіма дітьми, що дає можливість диференційовано розвивати той конкретний навчально-пізнавальний потенціал, який є притаманним цій особистості;
- забезпечується вибір власної траєкторії академічної освіти (базова, спеціалізована, компенсуюча);
- надання дитині адекватної допомоги під час учіння;
- створення розширеного педагогічного середовища в академічній сфері і надання можливості учневі адаптуватись до нього; віднайти себе в шкільному загалі;
- забезпечення соціологізації учнів у процесі шкільного навчання й ін.

Але, не зважаючи на це, її не можна віднести до тих педагогічних систем, які вирішують у комплексі всі проблеми справді особистісно орієнтованого навчання, розвитку і виховання школяра. Вона по суті забезпечує тільки вузько-прагматичний аспект шкільного життя дитини – засвоєння академічної інформації певного рівня згідно зі стандартами академічних знань, умінь та навичок. Крім цього чисто технологічні невідповідності традиційної системи навчання (пояснення, закріплення, домашні завдання, опитування) не дають повних можливостей надавати дитині потрібну допомогу, тому що процес її учіння, у більшості, відбувається поза школою (дома).

У цій системі відсутні справді індивідуальні програми, які могла б вибирати дитина у відповідності з потребами її розвитку та можливостями. А тому ця педагогічна технологія не набула широкого вжитку. У наш час не існує шкіл, які б нею користувались.

Найбільше претензій на реалізацію ідей особистісно орієнтованого навчання має технологія О.М.Холодної, яку вона назвала "Збагачуюча модель". Коротко охарактеризуємо її з позиції даної стратегії реалізації шкільного освітнього процесу.

Головна ідея даної технології полягає у вихованні інтелектуальної сфери учнів як такої, що є системоутворюючою у становленні особистості. Разом з Е.Г.Гельманом і Л.М.Демидовою О.М.Холодна розробили авторські підручники з математики для 11-15-річних дітей. Вони побудовані за змістом і формою як "інтелектуальний самовчитель". Інформація в

"самовчителі" диференційована згідно, з можливим взагалі, інтелектуальним досвідом середньостатистичної дитини і розподілена за наступними критеріями:

Процес диференціації та індивідуалізації навчання забезпечується різними варіантами подачі інформації в підручниках та застосуванням відмінностей у організації уроку. Оригінальними є тексти підручників з математики. Зокрема, вони розраховані на різні типи сприймання, що можуть характеризувати дітей 11-15 річного віку, а саме: в ньому рядоположно представлені аналітико-логічна, візуально-просторова, алгоритмічно-відтворювальна, практико орієнтована та "неможливі" лінії розвитку матеріалу. Такі прийоми подачі інформації в підручнику, за твердженням М.О.Холодної, створюють хороші умови для розвитку мисленнєвої ментальності дитини. Цікавою є теж форма викладу змісту підручників з математики. Тут зустрічаються тексти написані у формі сюжетної історії, мисленнєвого експерименту, дослідження, моделювання, дискусії і та ін. За думкою авторів цього прийому це сприяє максимальній самовіддачі дитини у навчанні та гарантує засвоєння потрібної інформації в правильній послідовності.

Зміст завдань і вправ також корелюється з психологічними типами дітей. Вони включають до себе допоміжну інформацію (коментарі) з психології, історії, культури. Як правило тексти поданою у діалоговій формі.

Таким чином забезпечення можливостей реалізувати різні пізнавальні стилі, індивідуальний об'єм навчальної праці та власний темп їх виконання, дозволяють дитині самостійно вибрати той зміст навчання, який відповідає його розумовим можливостям та темпераменту.

Дана система експериментально апробувалась у декількох школах Росії протягом 5 років. Більшість учнів, які навчались в умовах експерименту продемонстрували більш високий рівень знань, а також розумової компетентності, що підтвердило ефективність ідеї інтелектуального розвитку підлітків при використанні авторських підручників з математики. Але ж достеменно можна стверджувати, що і "збагачуюча модель" О.Холодної не можна вважати такою, яка повністю задовольняє вимоги особистісно орієнтованої шкільної освіти тому, що, по-перше, вона побудована тільки на інтелектуальному компоненті особистості дитини і абсолютно нічого нового не добавляє до традиційної секулярної педагогіки, яка ігнорує духовний, душевний, моральний та інші базові складові дитини;

по-друге, вона нічого не добавляє до технологій, які б забезпечували розвиток не тільки академічних компетентностей, а і таких як художньо-мистецьких, технологічних, просторово-стратегічних, інтуїтивних, соціальних та інших типів природних ключових компетентностей, характерних для дітей та тих видів талантів, якими безумовно володіє кожна з них;

у-третьох, – вона не має адекватної навчально-виховної технології, а тому якщо дати вчителю ці підручники, то він не буде знати, що з ними робити, де і як їх застосовувати;

у-четвертих, зведений до мінімуму діалог учасників педагогічного процесу у заданій технології нівелює педагогічну цінність вчителя як носія знань і зразків необхідної культури;

у-п'ятих, авторами не розроблені адекватні критерії оцінювання тих знань і умінь, які отримують учні навчаючись за підручниками М.О. Холодного і її колег;

у-шостих, у системі абсолютно відсутні спеціальні уроки, а також відповідний зміст з міжпредметного узагальнення навчального матеріалу, що залишає незавершеним процес формування логічних надсхем світоглядного характеру;

у-сьомих, тут залишаються "білою плямою" такі змісти і відповідна технологічна модель, які б давали можливість учневі знати своє реальне зростання у розвитку і вихованні за даний період його шкільного життя, а вчителю ефективно, вчасно і результативно ним керувати.

Серед сучасних технологій, які реалізують окремі аспекти особистісно орієнтованого навчання школярів, потрібно відзначити систему В.В.Рибалко, яка отримала назву "Особистісно орієнтовані спецкурси психології".

Автор розробила диференційовані спецкурси з психології для старшокласників з метою забезпечення процесу персоналізації їх профільної підготовки. Принциповим у цій системі є застосування автором спецкурсів так званих паралельної, предметної та особистісної диференціації з урахування їх інтеграції з іншими профільними предметами.

Особистісний компонент спецкурсів вибудовується з урахуванням наступних системотвірних принципів, а саме:

- принципу профільності;
- принципу психологізації змісту викладання;
- принципу особистісної значущості матеріалу;
- принципу креативного спрямування змісту і навчальної діяльності дитини;
- принципу кооперації вчителів-предметників в реалізації профільного навчання учнів.

Аналіз цієї системи свідчить, що у плані профільного навчання вона є достатньо цілісною і завершеною з огляду на ті ідеї і принципи, які в ній декларовані автором. Відчувається достатньо чіткий дидактичний аспект, не дивлячись на його своєрідність, нетиповість, і другорядність. Використовується елементи інформатизації процесу контролю розвитку учнів з позиції психодіагностики тих факторів, які мають вплив на профільне навчання старшокласників.

Але ж, які і всі інші проаналізовані нами технологічні системи, ця система має ті ж суттєві недоліки, які ми вже відмічали раніше, – нерозуміння суті особистості, орієнтація педагогічного впливу виключно на інтелектуальну сферу, невміння поєднати академічні змісти з тими видами діяльності, в яких дійсно розвивається персональний талант дитини, відсутність адекватної системи організації шкільних занять у відповідності з ідеями персоналізації; неможливість ефективного розвитку притаманної кожній дитині системи природних ключових компетентностей і т. ін.

Узагальнення аналізу сучасних особистісно орієнтованих технологій дає нам об'єктивну підставу стверджувати, що на даному етапі розвитку вітчизняної школи зразків таких технологій по суті ще немає, а тому проведення досліджень з розробки моделей особистісно орієнтованих технологій є надзвичайно актуальною справою.

З огляду на цю проблему ми можемо виділити тільки одну систему, яка за особистісно орієнтованими показниками організації шкільної освіти справді задовольняє сучасну гуманістично-спрямовану стратегію навчання, розвитку і виховання учнів шкіл.

Це – Комбінована система організації навчально-виховного процесу М.П.Гузика.

Саме в ній реалізуються підходи до реалізації ідеї компетентнісного підходу до шкільної освіти – це по-перше. А по-друге, – всі ті моделі практичного втілення в реальну сучасну академічну школу, які ми розробили, втілили у широку практику та науково дослідили створені на її основі. Але про цю оригінальну систему в наступному.

Подано до редакції 28.10.09
