

УДК 378.147
ББК 74.58О.Д. Краєвська
м. Вінниця, Україна**ЦІЛІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА:
ПОСТАНОВКА ТА УМОВИ ДОСЯГНЕННЯ**

«Ціль виховання полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи...».

И. Г. Песталоцци

Постановка проблеми. Проблеми сьогодення дають усі підстави вважати, що знаннево-просвітницька парадигма, що панувала в освіті впродовж багатьох століть, вичерпала свої можливості. Насамперед, обсяг знань навіть для самої загальної орієнтації в ньому став майже незбагненим. Крім того, на сьогодні стало зрозуміло, що функція освіти далеко не зводиться до насичення людини знаннями. Життєва практика вже не раз переконливо показала, що широта й енциклопедичність пізнання різко вживаються з «недоосвіченістю» людини у властиво людському аспекті. Особистісний світ людини не менше потребує культури й освіченості, ніж сфера грамотності, орієнтація у природничих науках, етикет й т.п. Неможливо не погодитися з тим, що «сам по собі розвиток науки й технології поза «людським виміром» не може бути панацеєю від людських страждань» [4, с. 57].

Аналіз попередніх досліджень. Слушною є думка Ш. Амонашвілі про те, що «перехід до особистісної парадигми – закономірний підсумок розвитку освітнього мислення людини: на зміну поверхнево-предметному освоєнню світу приходять глибинно-значеннєве осягнення світобудови людиною як суб'єктом космогенеза» [2, с.34]. Є усі підстави припускати, що побудова особистісно орієнтованої освіти належить до загальнолюдських проблем і цінностей.

Згідно з В. Серіковим «Традиційна освіта, яка ставить собі за мету функціональну, предметно-мовну освіченість людини, використовує особистість саме у функції засобу, опирається на механізми мотивації, ціннісного орієнтування, пошуку сенсу як на свого роду рушійні сили досягнення заданих ззовні цілей. Особистісно орієнтована освіта навпаки розглядає механізми особистісного існування людини – рефлексію, змістотворчість, вибірковість, відповідальність, автономність та ін. як самоціль освіти, досягненню якої в остаточному підсумку підпорядковані її змістовні та процесуальні компоненти» [7, с. 4].

Отже, ціллю навчання стає особистість, а не те, що від неї можна отримати. Традиційне для багатьох учнів небажання вивчати різні предмети саме й означає, що « власне особистісний розвиток тут виявився на рівні засобу, а не мети. Суб'єкт діяльності удосконалювався, а особистісний ріст здійснювався за своїми законами, що практично не враховуються в теорії та практиці» [1, с. 35].

Необхідно підкреслити, що перехід до особистісної парадигми не означає відмови від знанневої освіти. Остання лише стає частиною цілого – освіти особистості.

Зазначимо, що особистісно орієнтована освіта у нашому розумінні не зводиться до вузького «особистісного підходу» як певної процесуальної характеристики діяльності педагога. Зазвичай, цей підхід має на увазі рівність дітей, їх право на помилку, захищеність, соціоігровий спосіб діяльності, презентацію вчителем властивостей власної особистості та ін. [6] Особистісно орієнтована освіта передбачає побудову саме освіти особистості з усіма її атрибутами – цілями, змістом, технологіями. З різними варіаціями такої позиції дотримується велика група дослідників: Н. Алексєєв, Є. Бондаревська, Н. Голованова,

В.Данильчук, В. Загвязинский, А. Зеленцова, М. Кларін, М. Полані, В. Серіков, В. Слободчиков, В. Шкуратов, І. Якиманська та ін.

Виклад основного матеріалу. У даній статті ми зосередимо свою увагу на цілях особистісно орієнтованої освіти. Одразу варто наголосити на нашому двоякому підході до проблеми цілі: з одного боку ми говоримо про загальні цілі особистісно орієнтованої освіти, з іншого – проблему постановки та досягнення конкретних цілей навчання в його процесі.

У загальному вигляді ціллю особистісно орієнтованої освіти є створення умов, що сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда, умов при яких засвоєння предметного й особистісного досвіду протікало б в органічній єдності, коли все, що засвоює людина входило б до фонду її особистості.

Особистісно орієнтована освіта — це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву й відповідно розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. До таких функцій відносять: функцію відповідальності (функції морального вибору, мотиваційного обґрунтування життєдіяльності й ін.), самореалізації (творчості, волі, індивідуальності, самостійності, здатності боротися з різними життєвими перешкодами, забезпечення духовного рівня), рефлексивні функції (змістопишукову діяльність, розвиток «Я»-образу, автономність постановки цілей) [7, с. 31-32]. Замість абстрактно-функціональних (тобто, тих що виражають якусь загальну підготовленість до якої-небудь суспільної функції) «цілей-готовностей» (до праці, до сімейного життя, до самоосвіти, до служби в армії й т.п.) необхідно покласти в основу цілей інтегральні орієнтири, що виражають неминущі загальнолюдські властивості індивіда — відповідальність за свої вчинки, оптимізм і життєлюбство, поважне ставлення до старших і прагнення допомогти молодшим, творчий підхід до справи, вміння подолати себе й досягти мети, здатність прислухатися до чужої думки та сміливо висловлювати власну [8, с. 15].

Активізація особистісних функцій забезпечується таким змістом, який здатний похитнути цілісність особистісного світосприймання, ієрархію змістів, статус. Проходить зіставлення колишніх і нових змістів, їх критична ревізія. Навчальна задача розв'язується на особистісному рівні, коли переживається як життєва проблема, що, у свою чергу, мобілізує й, відповідно, розвиває потужні структури інтелекту. Навчання повинне містити ситуації, що вимагають морального переживання та адекватної дії.

Освіта, орієнтована на розвиток особистості, досягає своїх цілей до такої міри, до якої створює ситуацію потреби особистості, її сил саморозвитку.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує, робить потрібними особистісні функції тих, хто навчається. Конструювання такої ситуації, як показали дослідження В. Серікова, пропонує реалізацію трьох основних умов: подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань («технологія задачного підходу»); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-значеннєве спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості («технологія навчального діалогу»); імітація соціально-рольових і просторово-тимчасових умов, що вимагають від вихованця прояву особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання («технологія імітаційних ігор») [7, с. 28].

Вважаємо, що задачний підхід, навчальний діалог та імітаційні ігри є безсумнівно обов'язковими, однак не достатніми умовами для особистісно орієнтованого навчання. Необхідне опрацювання моделі покрокової реалізації принципів та умов особистісно орієнтованої освіти в процесі навчання. Зрозуміло, що така модель повинна містити цілі, зміст, технології особистісно орієнтованої освіти та обов'язково врахувати природні механізми навчання. Дану статтю вважаємо першим кроком до розробки власної моделі особистісно орієнтованої освіти.

Говорячи про цілі особистісно орієнтованої освіти, необхідно врахувати, що «...спосіб пізнання мети багато в чому визначає її зміст і досяжність, він повинен знайти своє місце в розгорнутому визначенні мети» [3, с. 35].

На даному етапі від з'ясування загальних цілей особистісно орієнтованого навчання ми вважаємо за доцільне перейти до розгляду власне формування цілей в конкретній навчально-виховній ситуації. Перш за все, постає резонне питання про участь особистості у визначенні цілей власної освіти. Вважаємо, що особистість, що навчається, може брати участь у визначенні цілей до такої міри, до якої передбачається освіта саме особистості, а не якихось функціональних компонентів індивіда. В особистісно орієнтованому навчанні особистість повинна мати можливість отримати чітке уявлення про перебіг власного навчання, його проміжні та кінцеві результати, працювати над власною мотивацією та над усуненням перешкод на шляху до досягнення власних цілей. Ключовою функцією учителя у формуванні цілей у такому навчанні – надати таку можливість на кожному етапі навчання та формування його цілей. Водночас очевидно, що особистість не здатна чітко сформулювати усі проміжні та кінцеві цілі власного навчання до його початку. Стає зрозуміло, що за умови, коли навчання не має заданих ззовні остаточних цілей та змісту навчання, їх формування повинно відбуватися в процесі навчання. Спробуємо зрозуміти, яким чином це може відбуватися.

У праці А. Плігіна та І. Максименко присвяченій особистісно орієнтованому навчанню англійській мові наводиться поняття «круга навчання», що, на нашу думку обов'язково повинно враховуватися при побудові особистістю цілей власного навчання стосовно й інших дисциплін, при доцільній та адекватній підтримці педагога в процесі навчання. Згідно з концепцією А. Плігіна та І. Максименко «круг навчання», є модель, що розкриває етапи успішного навчання з урахуванням його природних механізмів. Він включає чотири етапи: несвідома некомпетенція, свідомі некомпетенція, свідомі компетенція та несвідома компетенція [5, с. 272].

На першому етапі, який автори подають у вигляді сегмента круга людина практично нічого не знає про те, як влаштовано навчання предмету. Тому цей етап навчання отримав назву «несвідома некомпетенція» (я не знаю, що я не знаю). Для того, щоб запустити процес навчання, особистість необхідно познайомити з тим, що нею може бути вивчено та які навички вона може опанувати. Необхідно враховувати, що ще до початку навчання в багатьох складається помилкове уявлення про предмет та процес навчання. Особистість постійно довідується про ті сторони предмета, про існування яких раніше й не підозрювала. Наступний сегмент кола навчання – свідомі некомпетенція (я знаю, що я не знаю). При навчанні, наприклад, граматиці педогог знайомить учня зі структурою мови, із специфічними його явищами, які згодом можна освоювати. Учень вивчає теорію, але у нього ще немає необхідних навичок, для того щоб використовувати отримані знання. Тут можуть виникнути різні обмежуючі переконання про власну здатність до предмету, про погану пам'ять та ін. Важливо розуміти, що для ефективного навчання одразу після знайомства із ключовим змістом знань необхідно перейти до третього етапу навчання — тренування й застосування знань, які найефективніше здійснюються в рамках спеціально організованого заняття. У вивченні іноземної мови А. Плігін та І. Максименко таким заняттям вважають тренінг. Третій етап навчання – свідомі компетенція (я знаю, що я знаю) – це етап практики, тренування й застосування знань. Щоб опанувати які-небудь навички, необхідно практикуватися. Для цього існують різного роду вправи, при виконанні яких відбувається концентрація уваги на навичці, що здобувається. У цьому сегменті кола застосування отриманих знань ще не доведене до автоматизму (уміння не перетворилося в навичку) і постійно відбувається процес згадування вивченого. Чим більше практики, тим швидше скорочуються проміжки концентрації уваги, поступово переходячи в наступний етап навчання. На завершальному етапі, несвідома компетенція (я не знаю, що я знаю), навички

вже доведені до автоматизму, але навчання не припиняється, адже іде подальше ознайомлення з новими елементами предмету, що супроводжується поверненням в область несвідомої некомпетенції. Тому й говорять, що вчитися можна все життя. Безперечно важливо, щоб учень мав змогу регулювати планку досягнення тих або інших навичок, тобто переходити від одного етапу навчання до іншого. А. Плігін та І. Максименко слушно зазначають, що ознайомлення учня із моделлю навчання надає розуміння власних механізмів навчання й можливість їх оптимізувати. Однак, на нашу думку, «круг навчання», тобто механізми навчання, які він описує, повинні знайти ширше відображення в процесі навчання та формування його цілей.

Таким чином, пропонуємо наступний алгоритм особистісно орієнтованого навчання, що лежить в основі розробленої нами моделі особистісно орієнтованого навчання:

На першому етапі особистісно орієнтованої освіти учень ще не є компетентним у тому, що він може освоїти, який досвід здобути, тобто яким чином розвинути власну особистість, тому зрозуміло, що він і не є здатним зробити вибір та поставити цілі власного навчання. Саме на цьому етапі особистість потребує компетентної допомоги педагога, яка, на нашу думку, повинна виражатися у застосуванні задачного підходу. Педагог повинен показати особистості весь спектр можливих задач, розв'язанням яких, учень може зайнятися на даному етапі навчання.

Далі учень починає займатися розв'язанням задачі, яку він обрав, через власний інтерес та перспективу особистісного росту в процесі розв'язання даної задачі. Учень з ентузіазмом вивчає проблему, що постала у вигляді навчальної задачі. Для того, щоб навчальна задача постала для учня особистісною проблемою, педагог повинен створити умови для успішного виникнення та протікання навчального діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-значеннєве спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості. На даному етапі навчання учень уже орієнтується в тому, про що він може довідатися з певного питання, та ставить перед собою уже конкретніші навчальні цілі. Саме діалог стає одночасно засобом підтримки інтересу особистості до вивчення проблеми та одним із способів отримання нею бажаних знань.

На наступному етапі навчання учень уже має певний особистісний досвід, що здобувається в процесі навчального діалогу, який розвиває його особистісні функції. Учень вчиться робити моральний вибір, творити, проявляти волю, обґрунтовувати власну позицію, працювати самостійно та у співробітництві з іншими, переглядати власну точку зору. Зрозуміло, що все це відбувається на фоні предметної розмови де здобуваються знання, уміння та навички, адже конструйована особистісно орієнтована ситуація навчання, частиною якої є діалог, не передбачає відмови від знань – здобуття знань є частиною освіти особистості. Це етап практики, тренування й застосування знань, яке поки не доведене до автоматизму (уміння не перетворилося в навичку). Постійно відбувається процес згадування вивченого. Для цього в межах навчального діалогу можуть застосовуватися різні вправи, при виконанні яких відбувається концентрація уваги на навичці, що здобувається. Вважаємо, що саме наприкінці цього етапу, коли учень уже має певні знання та уміння з одного боку та деякий рівень розвитку його особистісних функцій – з іншого, педагог повинен подати третій невід'ємний елемент особистісно орієнтованої освіти – імітаційну гру.

На четвертому етапі навчання уміння перетворюються в навички, знання тісно пов'язані з переконаннями. В середовищі імітації соціально-рольових і просторово-тимчасових умов, відбувається імітаційна, або рольова, гра, що вимагає від особистості застосування знань, прояву та перегляду особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності та змагання. Дуже важливим є момент певного відсторонення від власної позиції та узагальнення вивченого, проаналізованого та здобутого. Учень робить висновки щодо міри досягнення власних цілей. Надалі іде подальше ознайомлення з новими елементами

предмета, що супроводжується поверненням в область несвідомої некомпетенції, тобто до першого етапу особистісно орієнтованого навчання.

Висновки. Отже, в даній роботі ми розглянули проблему цілі в особистісно орієнтованому навчанні на рівні загальних принципів та конкретних завдань, які ставить перед собою особистість в процесі власної освіти. Ми дійшли до висновку про те, що у справді особистісно орієнтованому навчанні формування усіх цілей, а відповідно і змісту навчання, повинно відбуватися в його процесі. Умовами успішної реалізації особистісно орієнтованого навчання є застосування задачного підходу, навчального діалогу, імітаційних ігор при врахуванні природних механізмів навчання. Крім того, нами розроблено алгоритм особистісно орієнтованого навчання, який ми кладемо в основу моделі особистісно орієнтованого навчання.

Література:

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов - на - Дону: Феникс, 2006. – 332с. – ISBN 5-222-09004-3.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург: Изд-во Уральского Ун-та, 1993. – Ч. 2. – 320 с.
3. Козин В. Н. К проблеме определения понятия «цель» / В. Н. Козин // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 8: Философия. – 1968. – № 1.
4. Парсонс Говард Л. Революция в психологии человека / Говард Л. Парсонс // Филос. науки. – 1988. – №12.
5. Плигин А. Личностно-ориентированное обучение английскому языку Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. Плигин, И. Максименко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.
6. Русаков А. Нормальная педагогика / А. Русаков // Первое сентября. – 1996. – №38.
7. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 247 с.
8. Соколов Я. В. Некоторые проблемы современного школьного воспитания / Я. В. Соколов // Сов. педагогика. – 1989. – № 1.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, цілі навчання, особистісні функції, навчальна ситуація, задачний підхід, навчальний діалог, імітаційні ігри.

УДК 517.2:378
ББК 22.161.1+74.58

Я.В. Крупський
м. Вінниця, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ЧИСЛЕННЯ (ЗА ДОПОМОГОЮ MAPLE-ТЕХНОЛОГІЙ)

Створення та впровадження навчально-контролюючого комплексу з вищої математики сприятиме суттєвому підвищенню ефективності навчання та зменшенню об'єму рутинних робіт по підготовці та перевірці індивідуальних завдань студентів. Генерування індивідуальних завдань та перевірка ходу розв'язку завдань є самостійним ефективним засобом при організації навчальної роботи. Крім того, застосування навчально-контролюючого комплексу стимулює пізнавальну активність студентів, що сприяє інтелектуальному розвитку особистості.

За умови інтенсивних пошуків нових методів, форм та змісту навчання, динамічних змін спеціальностей та навчальних планів, переходу від паперових до електронних форм