



ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ЧОМУ ВІДСУТНІ БАЖАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

У статті автор знайомить з висновками проведеного ним порівняльного аналізу семантичних уявлень стосовно поняття "особистісно орієнтована освіта" сучасних учителів і класика української педагогіки В.О. Сухомлинського, а також результатів власного дисертаційного дослідження. Автором з'ясовано, що ж насправді відбувається у шкільній практиці та виявлено головну причину її негараздів. Нею виявилася неготовність учителів реалізовувати особистісно орієнтовану освіту, яка, фактично, є наслідком їх неякісної підготовки до педагогічної діяльності у вишах.

Убезпечити вчителя від непрофесіоналізму покликана розроблена автором творча педагогічна діяльність, як один із результатів власного дисертаційного дослідження, з якою він і знайомить читача. Актуалізується увага останнього до віртуального полілогу, який є квінтесенцією, кульмінацією, механізмом здійснення творчої педагогічної діяльності в авторському розумінні.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, педагогічна культура професійного спілкування за Сухомлинським, причини негараздів шкільної практики, творча педагогічна діяльність, віртуальний полілог.

Офіційне визнання в Україні особистісно-орієнтованого навчання інноваційною педагогічною технологією сприяло широкому запровадженню її у навчально-виховний процес шкільної і педагогічної освіти. Сподівалися на вирішення головної задачі освітньої галузі – виховання і розвиток гармонійної особистості молодої людини. Немов і отримали бажані результати, коли педагогічна спільнота почала

публічно «звітуватися» про успішне запровадження у шкільний навчально-виховний процес особистісно-орієнтованого навчання і виховання. Наслідком, вочевидь, мали б стати умови, які виникли саме завдяки запровадженню у шкільний навчально-виховний процес особистісно-орієнтованого навчання для людського розвитку як школярів, так і вчителів.

Маю нагадати, що точкою відліку початку впро-



**Ольга
ВИГОВСЬКА**

Доцент, кандидат педагогічних наук,
Заслужений працівник освіти України

вадження особистісно-орієнтованої освіти в школи країни, як на мене, слід уважати 2000 рік, коли міністром (з 30 грудня 1999 р.) став В.Г. Кремень.

Будучи в цей час викладачем НПУ ім. М.П. Драгоманова, продовжувала власне дослідження, однією з цілей якого було з'ясування морально-психологічного стану суб'єктів навчально-виховного процесу, якості атмосфери у класних шкільних колективах. Нас цікавило, у першу чергу, чи є/відбулися за майже 10-літній період проведення нашого дослідження зміни відносно/стосовно вчительської референтності, бо остання якраз є тим основним чинником, від якого залежить якою саме буде атмосфера в класі, як будуть себе почувати і вчитель, і діти та наскільки їх взаємодія буде розвивальною для них, а отже ефективною/продуктивною.

Тож маємо можливість скористатися даними власного дослідження відносно динаміки змін щодо наявних умов для людського розвитку учнів в школах країни.

Порівняльний аналіз отриманих нами даних за 1991-93, 1997-98 та 1999-2002 роки щодо вчительської референтності дозволяє констатувати її незначне підвищення (з **11%** у 1991-93 рр. до **16%** у 1997-98 рр., та **19%** у 1999-2002 рр.), що є, безумовно, недостатнім для творення оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини. Майже не змінилась кількість дітей, для яких умови розвитку були неоптимальними: (**66%** у 1991-93 рр.; **70%** у 1997-98 рр.; **68%** у 1999-2002 рр.). Збільшилася кількість дітей, для яких умови їхнього особистісного розвитку є гальмівними – (**12%** у 1991-93 рр., у 1997-98 рр. – **28%**, а у 1999-2002 рр. – **26%**).

Тоді як аналіз впливу комплексу факторів на створення оптимальних умов для людського розвитку дітей у навчально-виховному процесі привів до невтїшого висновку: якщо у 1991-93 рр. оптимальними умови були для **22%** дітей, то у 1997-98 рр.

такими вони були лише для **2%**, а у 1999-2002 рр. для **5%** дітей.

Тож, фактично, **очікування** щодо змін на краще **від упровадження особистісно орієнтованої освіти не справдилися**: у більшості шкіл, а отже для більшості школярів країни психологічний клімат у навчальних колективах є травмуючим, а часом/не рідко гальмівним, а кількість учнів, для яких би умови стали оптимальними, не збільшилася, а навпаки значно зменшилася – з **22%** до **5%**.

Цьому має бути вагома причина, а отже наші пошуки відповідей/пояснень продовжуються.

Повернемося знову до „звітів” щодо впровадження особистісно орієнтованої освіти в навчальні заклади країни: їх повторне уважне прочитання свідчить про те, що саме їх автори розуміють під результатами особистісно орієнтованого – це толерантне, добре, уважне ставлення вчителів до дітей.

Проти останнього заперечень немає. Згадаймо і праці наших класиків, уславлених українських педагогів, зокрема В.О. Сухомлинського: що на його думку є головними чинниками людського розвитку саме в шкільних умовах, зокрема – навчально-виховному процесі. *Яка роль вчителя при цьому та яким він має бути, чим володіти, що вміти і знати.*

Проведений нами контент-аналіз праць В.О. Сухомлинського, дозволив виокремити основні позиції стосовно вище заявленого, а саме:

1. „Головна фігура школи – це вихователь первинного дитячого колективу – класного колективу. Він і вчитель, що дає учням знання, і друг дітей, і керівник їх багатогранного духовного життя.... У вихованні все головне – і урок, і розвиток різносторонніх інтересів дітей поза уроком, і взаємостосунки вихованців в колективі”. [7, 31].

2. „...від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що увійшло до його розуму і серця з навколишнього світу, – від цього у

вирішальному ступені залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк”. [там само, 33].

3. „...одна з визначальних рис педагогічної культури – це почуття прихильності до дітей. Але якщо почуттю, за Станіславським, „наказувати не можна”, то **виховання почуттів вчителя, вихователя є самим еством висотою педагогічної культури**”.

4. „Найважливіше джерело виховання почуттів педагога – це багатогранні емоційні відносини з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, але і друг, товариш”.

5. „Без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного **немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної**”.

6. „В шкільному колективі повинен панувати дух співпереживання, співчуття, сердечної чуйності всіх до кожного. ... **Його (духу) зачатки в загальній емоційній культурі вчителів і вихованців, особливо в тому, що вчитель розуміє і відчуває всю складність, всі труднощі розумової праці дитини, правильно оцінює кожне його зусилля**”.

7. „**В крику втрачаються ті зерна емоційної культури, які є в душі кожного вчителя.** Діти, яких виховують криком, втрачають здатність відчувати якнайтонші відтінки відчуттів інших людей... чуйність до добра. Вихований криком не відчуває красу навкруги себе, він байдужий, безжальний...”.

8. „**Джерелом культури людських емоцій є здатність вчителя відчувати серцем внутрішній духовний світ дитини, підлітка, хлопця, дівчини. ... Вчитель, який володіє високою емоційною культурою, відчуває світ людини по тому відзеркаленню думок, почуттів, переживань, які випромінюють очі. Мова, як і очі, - дзеркало душі**”.

9. „Зрозуміти, що відбувається в душі хлопчика або дівчинки, **вчителю допомагає реакція вихованця на красу.**

...людському серцю не до краси, якщо воно уражено, поранено, ображено несправедливістю. ... ці ж почуття немов закривають шлях красі до людського серця”. [там само, 498].

10. „Перш ніж звернутися до краси як до ліків, **потрібно налаштувати чуйні струни людського серця так, щоб музика краси будила в ньому відгук**”. (У всіх цитатах виділення наші – О.В.).

11. „**Людині, яка переживає сум'яття, пригніченість, відчай, потрібно сказати щось таке, що торкалося б тільки її...**”. [там само, 499].

Ще раз поглянемо на зазначені В.О. Сухомлинським позиції (див.: п.п. 1 - 11) як такі, що, на його думку, є чинниками і атмосфери у класних шкільних колективах, щоб творити для кожної дитини оптимальні умови для її розвитку і творчого самопочуття, засадами/підґрунтям оптимальних в цих цілях дій та вчинків вчителя, але ж наголошується й на особливих здатностях учителів, таких же їх уміннях.

Ключовими словами означимо їх і згрупуємо у дві групи.

УЧИТЕЛЬ: *якість та здатності:*

- здатність бути і вихователем класного колективу, і другом, і вчителем [п.п. 1, 4];
- почуття прихильності до дітей [п.3];
- референтність [п.п. 1, 2];
- якість вихователів [п.2];
- якість вчителя [п.3];
- володіння емоційною культурою як вчителями, так і вихованцями [п.п. 6];
- крик - втрата зерен емоційної культури [п.7];
- здатність відчувати серцем внутрішній духовний світ людини [п. 8];
- здатність проникати в світ думок, почуттів, переживань один одного [п.п. 5, 8];
- здатність творити дух співпереживання, співчуття, сердечної чуйності [п. 6].

УМІННЯ вчителя:

- вміння органічно поєднувати навчання і виховання [п.1];
- вміння розвивати різносторонні інтереси дітей [п.1];
- вміння налагоджувати взаємостосунки вихованців в колективі [п.1];
- вміння налагоджувати багатогранні емоційні відносини з дітьми [п.4];
- вміння за реакцією на красу визначати стан дитини [п.9];
- вміння пробуджувати відгук серця красою [п.10];
- вміння знайти індивідуальне/персональне слово для кожного (сказати те, що торкається тільки цієї людини) [п.11].

Вочевидь, це комплекс чинників, серед яких, справді, є/має/може бути і толерантне, добре, уважне ставлення вчителів до дітей.

Вочевидь і те, що останнього (мається на увазі: толерантне, добре, уважне ставлення вчителів до дітей) замало, щоб педагогічна діяльність була ефективною, а в її контексті могла б реалізовуватися особистісно орієнтована освіта.

Тож повернемося втретє до „звітів” щодо впровадження особистісно орієнтованої освіти в навчальні заклади країни. Автори звітів, як відомо, засвідчили своє розуміння особистісно орієнтованої освіти як толерантного, доброго, уважного ставлення до дітей.

Але таке розуміння особистісно орієнтованої освіти свідчить лише про те, що шкільна практика має проблеми, і вони – у взаєминах між учителями й дітьми, тому й те, що становить норму будь-якої педагогічної діяльності, видається за певні досягнення, а нормативні дії представляються як „ноу-хау”. **Це стало предметом вивчення однієї з гіпотез нашого дослідження, тож ми мали з’ясувати, що ж у шкільній практиці відбувається насправді.**

Щоб дослідити, які взаємини між вчителями й дітьми переважають у сучасних школах, ми звернулись із запитанням **“З якими проявами людських взаємин ви зустрічаєтесь у**

школі: що вас задовольняє, а що турбує, з чим погодитися важко?” до студентів третього курсу НПУ імені М.П. Драгоманова (проанкетовано **157 студентів**). Та до студентів-практикантів **4-х-5-х курсів**, майбутніх учителів фізики і математики, які суміщають працю в школі з навчанням на стаціонарі НПУ імені М.П. Драгоманова (проанкетовано **413 студентів**). **Якими ж виявились ці результати?**

На **“нетактовність, грубість, яка часто зривається на крик”** між учнями і вчителями вказали **50%** опитаних, **“недоброзичливість” – 47%**, **“приниження людської гідності” – 42%**, **“лицемірство” – 20%**, **прямий обман та агресивність – 14%**. За даними студентів-випускників з’ясувалося, що найбільючішою проблемою є також взаємини між молодими вчителями та досвідченими – неприйняття останніми перших, неповага й пряма зневага. Прояви **“нетактовності”** (на що вказують **75 % студентів-учителів**), **“недоброзичливості” (50%)**, **“приниження людської гідності” (53 %)**, **“лицемірства” (25 %)** та **“агресії” (13 %)** так само характерні і для взаємин вчителів між собою.

Аналіз результатів власних досліджень з проблем педагогічного спілкування виявив ще більш красномовні факти: сьогоднішні вчителі часто не мають не лише можливості, а простого бажання спілкуватися з учнями – таких **75%**. Наші дані доповнили даними психологічної служби Полтавського управління освіти, які засвідчили, що й **78% учнів** також **не хочуть спілкуватися з вчителями**, більше того, не мають в цьому потреби, а **86% учнів виявляють до вчителів ще й агресивне ставлення**. [3].

Занадто тривожний симптом! Але одночасно і факт, що підтверджує швидше за все непрофесіоналізм професіоналів – учителів!

Поставимо запитання: **„А чому взагалі стало можливим для вчителів зводити нанівець потенційні можливості власної професійної педагогічної**

діяльності через непрофесійне спілкування, через ланцюг невмінь і незнань, який десятиками років не змінюється на краще?”

Вчителі самі відверто заявляють про свою неготовність задовольняти сучасні вимоги та потреби суспільства щодо діяльності педагогів. Серед таких – **70% педагогів**. Багато нарікань у вчителів щодо їхньої професійної підготовки. Так, **65,4%** опитаних вважають недостатньою практичну підготовку, ще **48,6%** – методичну підготовку, **61,4%** – психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах [5]. Остання, як відомо, є умовою ефективної діяльності педагога, зокрема педагогічного спілкування.

Незважаючи на ці свідчення самих вчителів, у їх підготовці у педагогічних ВНЗ суттєвого так нічого і не змінилося – тож і *тиражується така сама готовність до такої ж самої педагогічної діяльності* як і декілька десятиріч поспіль. Наслідки такого стану актуалізовані даною статтею.

Слід визнати, що педагогічна наука поки що не здатна запропонувати науково обгрунтовану розробку нової, сучасної, адекватної викликам часу, педагогічної діяльності і як наслідок – зазначений стан педагогічної практики, про який йдеться. Фактично, ми самі дозволили йому бути. Зміна його – потреба сьогодні!

Тож наостанок познайомлю вас, шановний читачу, з одним із результатів, отриманому мною у процесі проведення дисертаційного дослідження з метою розробки як нової педагогічної діяльності, так і технології підготовки до неї. Ознайомлення з останньою, а ще краще – оволодіння нею – змінить кардинально на протилежний зазначений на початку цієї статті стан педагогічної практики.

Що ми пропонуємо сучасному вчителю аби стати йому майстром, професіоналом власної педагогічної діяльності?

Ми розробили діяльність, в основі якої розв'язується безліч актуальних

проблем як теорії, так і практики – це творча педагогічна діяльність (ТПД) вчителя основної школи.

В своїй концепції творчої педагогічної діяльності як саморозвитку вчителя у цілісному навчально-виховному процесі ми намагалися заперечити характерну позицію відносно того, що діяльність педагога рутинна, будь-яка можливість власного розвитку у ній відсутня, вчителі не бачать для себе ні „купини, ні Казбеку”. Другій позиції, яка являє собою стратегічне завдання сучасної школи і міститься в словах М.І. Пирогова „ Дайте внутрішній людині ...час і засоби підкорити собі зовнішнього,... і у вас ... будуть люди і громадяни... обираючи цей шлях, прийдеться багатьом вихователям спочатку перевиховувати себе”, дати постійний притулок у живому педагогічному процесі [6].

По-третє, прагнули довести, що ідея співтворчості – центральна у творчій педагогічній діяльності: як тільки заговорили про діяльність вчителя – це те саме, що ми вже почали говорити про діяльність учнів і навпаки.

Розкриємо далі деякі основні теоретичні положення зазначеної концепції та покажемо, як нам вдалося їх реалізувати у педагогічній практиці.

За визначенням автора, творчою називають педагогічну діяльність, у якій під час її здійснення на правах її цілі та результату і за рахунок її засобів твориться її суб'єкт – учитель [2]. Зокрема, В.А. Сухомлинський також уявляв собі мету і результат творчої педагогічної діяльності в творенні, перш за все, людини, а не творчої особистості [7].

В основу розробки концепції творчої педагогічної діяльності нами закладено два закони творчої діяльності: закон розвитку творчої діяльності, який носить об'єктивний характер, і закон зростання людських потреб.

Розвиток творчої педагогічної діяльності визначається розв'язанням

протиріч між накопиченим багатством соціальних сил, які знаходяться у зв'язках і відносинах суб'єктів педагогічної діяльності, та можливістю їх привласнення за умов віртуального, глибинного спілкування. **Педагогізація людських взаємин у цілісному навчально-виховному процесі як найпотужнішого засобу людського розвитку** — це *окрема діяльність педагога, а для вченого — предмет дослідження*.

Отже, зростання творчого потенціалу суб'єктів педагогічної діяльності проходить у відповідності до зростання потреб людини. Тож, у цілісному навчально-виховному процесі необхідно передбачити можливість розгорнення творчих (сутнісних) сил педагога для того, щоб в рамках педагогічної діяльності задовольнялась значна частина його людських потреб. Прикладом того, які можливості для обдарованих, талановитих вчителів надає педагогічна діяльність для їх саморозкриття, самореалізації, а також і саморозвитку, може слугувати діяльність і особистість педагога-новатора Є.М. Ільїна, який на зустрічі у 80-роках з київськими вчителями і студентами відверто заявив: „Я сам собі цікавий!”.

В педагогічній діяльності реалізація сутнісних сил педагога можлива тільки для тих учителів, які обрали педагогічну діяльність за покликом, а любов до дітей стала невід'ємною їхньою рисою — тож у такій діяльності, *на думку Франкла, він і знаходить сенс свого життя*. [2]. Крім того, ці вчителі усвідомлюють унікальну ситуацію, яку надає їм власна педагогічна діяльність разом із багатством зв'язків і відносин педагога з іншими людьми: учнями, батьками, колегами. А це, як відомо, умова істинного людського, творчого багатства особистості.

Закон розвитку творчої педагогічної діяльності конкретизується через введення психологами глибинного, віртуального спілкування. Глибинне спілкування, на думку Г.С. Батіщева,— це

завжди зустріч двох поколінь висхідного і низхідного в історії, але глибинно причетних один одному в даний її момент, коли його учасники *обидва вчаться жити*. [2].

Діалог, як форма спілкування по відношенню до глибинного спілкування — є вторинним. *«Справа в тому, що це онто-комунікативне звертання до інших неможливо створити на рівні засобів мовного самовираження чи мислення, його... можна лише виявити назовні символічно, якщо воно вже є в бутті, якщо саме дійсне буття людини вже вироблено таким»*.

Обопільний характер позитивних змін — сутнісна характеристика такої взаємодії. Причому, **якщо вихователь в процесі взаємодії не виявляє ніяких змін в собі, це однозначно свідчить про те, що ніщо не змінилося і у вихованцях**. І навпаки, **власний розвиток в процесі взаємодії — вірна ознака благотворного впливу на вихованця**.

Предметом цієї статті ми обрали спілкування. Тож далі виокремимо наступні позиції, якими має керуватися вчитель, якщо прагне стати майстром.

Спілкування — це професійний засіб учителя. За такого підходу спілкування стає справжнім інструментом у роботі вчителя-майстра. Треба навчитися ним користуватися свідомо і адресно!

Звернімо увагу на дві особливості такого спілкування.

Перша: зміст спілкування, форма його проведення, вектор спрямованості, як і його суб'єкти заздалегідь стають відомими вчителю, отже прораховуються, плануються й прогнозуються.

Друга: **таке спілкування стає засобом розвитку не лише дітей, а й учителя**.

Найкращі умови для дітей створюються тоді, коли вчитель працює “адресно” саме для оцих (реальних, а не якихось абстрактних!) дітей. З другого боку, діти, посланці майбутнього, проявляють нас, допомагають

Яка ж ще професія надає стільки можливостей для людського розвитку як наша?!

нам зрозуміти хто ми такі, для чого вчителю розвиватися (а якщо відслідковує та осмислює, то й набуваю!).

Завдяки здатності вчителів до емпатії та рефлексії та за рахунок осмислення різноманіття людських взаємин вчитель може необмежено «збагачуватися» сам, бо стає здатним до фіксування сутнісної єдності між людьми, до більш повного розуміння себе як особистості, тобто до глибинного занурення у себе, до вияву себе нового, «вершинного», до пізнання своєї суті. **Це явище ми й називаємо віртуальним полілогом**, а саму здатність до віртуального полілогу вважаємо показником опанування людиною найефективнішим механізмом само творення.

Більш того, для себе вчитель відкриває невичерпне джерело свого людського

розвитку — дитячий колектив, чим забезпечує собі безперервний професійний саморозвиток — найважливіший елемент найпрофесійнішої діяльності!

Тож вчитель стає здатним **свідомо і адресно користуватися можливостями віртуального полілогу**.

Зауважимо, що виникнення „віртуального полілогу” **залежить**, передусім, від позиції самого вчителя, від його поваги до учня як особистості, бачення в ньому людини, **рівноправного партнера** в педагогічних стосунках.

Стан віртуального полілогу трансформується у нахнення, бажання всіх висловлюватись, захоплення результатом власної та групової діяльності, глибокі переживання від результату своєї праці та співпраці. Учні проявляються своїми новими, невідомими гранями, а вчитель пізнає актуальну та найближчу зони їхнього розвитку. Він має змогу оцінити не тільки предметні знання своїх вихованців, їх глибину, усвідомленість, а й динаміку їхнього зростання як особистостей.

У вчителя формуються поривання до підняття “планки” розвитку кожної дитини, класу в цілому та себе як творця їхньої життєдіяльності. **Він відчуває радість від спілкування з учнями, від пізнання їх як індивідуальностей та пізнання себе нового, від здатності зануритись у власні глибини, щоб побачити новий виток перспективного розвитку**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виговська О. Авторська концепція людини та особистісно орієнтоване навчання: наукове обґрунтування семантичних змін // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2005. — № 5-6. — С.41-47.

2. Виговська О. Творча педагогічна діяльність як особистісно орієнтована: авторська концепція, технологія / О. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2002. — № 4. — С.70-76.

3. Гуз К. Модель світу учня і вчителя / К. Гуз // Імідж сучасного педагога. — 2004. - №6 (45). — С.50.

4. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти / ред. кол. І А. Зязюн, В. О. Зайчук, В.М. Доній [та ін.]. — К., 1995. — 160 с.

5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448 с.

6. Пирогов Н. И. Избранные педологические сочинения / Н. И. Пирогов. — М., 1985. — 496 с.

7. Сухомлинський В.А. Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. Т.1 / В. О. Сухомлинський ; укл. О. С. Богданова, В. З. Смаль. — М.: Педагогіка, 1979. — 560 с., мал.

суб'єктів особистісно орієнтованого навчання.

Отак і твориться значуще особистісно-інформаційне розвивальне середовище. У створенні таких умов для вихованців – прояв істинної духовності Вчителя!

Подумайте, шановні колеги, яка ж це професія надає стільки можливостей для людського розвитку як наша?!

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Хоч сьогодні вчені педагоги піднімають питання про подолання відчуженості вчителя від власної діяльності, але слід визнати, що **нам ще далеко до того моменту, коли вчитель буде поціновуватися** не лише як спричинювач і джерело педагогічної діяльності, організатор і здійснювач людинотворчого педагогічного і навчально-виховного процесів, а як їх ще й **основний результат**. З того моменту, коли визнаємо за вчителем його право бути у власній педагогічній діяльності нарівні зі своїми учнями ціллю та результатом, і це буде зафіксовано у нормативно-правових документах, почнеться стрімке повернення вчителя до себе, до своєї особистості, відбудеться справжня розкриленість вчителя не на словах, а на ділі.

2. Якщо для класичної педагогічної діяльності **вимога оволодіння педагогічною культурою професійного спілкування** залишається для багатьох бажаною, але необов'язковою, то **для творчої педагогічної діяль-**

ності ця вимога є органічною; без такого спілкування не буде і самої творчої педагогічної діяльності – друге без першого не існує.

Віртуальний полілог є його квінтесенцією, кульмінацією, механізмом здійснення. Тому ми й вважаємо його основним засобом на шляху до педагога-творця, педагога-майстра, педагога-професіонала.



Выговская Ольга

Личностно-ориентированное обучение: почему отсутствуют желаемые результаты

В статье автор знакомит с выводами проведенного им сравнительного анализа семантических представлений понятия «личностно ориентированное образование» современных учителей и классика украинской педагогики В.А. Сухомлинского, а также результатов собственного диссертационного исследования. Автором выяснено, что же в действительности происходит в школьной практике и выявлена главная причина ее неурядиц. Ею оказалась неготовность учителей реализовывать личностно ориентированное образование, которое, фактически, является следствием их некачественной подготовки к педагогической деятельности в вузах.

Оградить учителя от непрофессионализма призвана разработанная автором творческая педагогическая деятельность, как один из результатов собственного диссертационного исследования, с которой он и знакомит читателя. Актуализируется внимание последнего к виртуальному полилогу, который является квинт-эссенцией, кульминацией, механизмом осуществления творческой педагогической деятельности в авторском понимании.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, педагогическая культура профессионального общения по Сухомлинскому, причины неурядиц школьной практики, творческая педагогическая деятельность, виртуальный полилог.



Olga Vygovska

Personality-oriented education: why there are no desired results

The article presents the findings from the author's comparative analysis of semantic representations regarding the concept of "personality-oriented education" of the modern teachers and the classic of Ukrainian pedagogy V.A. Sukhomlynsky as well as his own results of the research. The author has found out what really happens in school practice and the main cause of its problems. It turned out to be the unwillingness of teachers to implement personality-oriented education, which is in fact a consequence of their poor training at universities.

The author developed creative teaching activities as one of the results of his own research, which he actually introduces. The attention is paid to the virtual polylogue, which is the quintessential, culminating, and mechanism for creative educational activities in the author's opinion.

Key words: personality oriented education, pedagogical culture of professional communication according to Sukhomlynsky, turmoil causes of school practice, creative teaching activities, and virtual polylogue.