

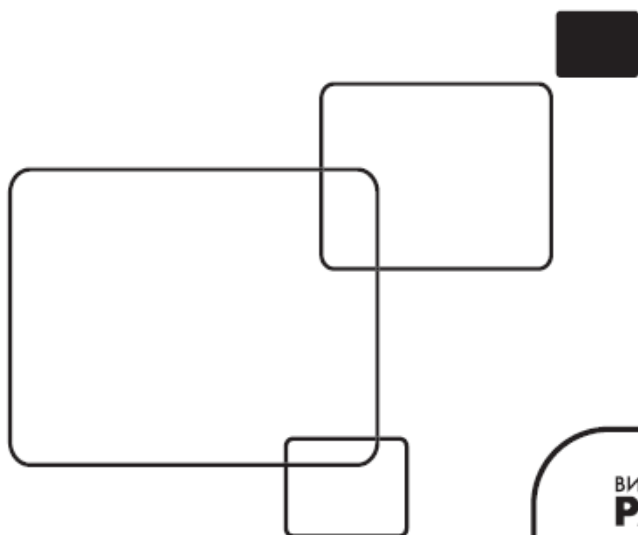


ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ УРОК: КОНСТРУЮВАННЯ ТА ДІАГНОСТИКА





ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ УРОК: КОНСТРУЮВАННЯ ТА ДІАГНОСТИКА



УДК 371
ББК 74.204
Л-82

Видано за ліцензією ТОВ Видавництво «Ранок»

Лукьянова М.І., Разіна Н.А., Абдулліна Т.М. та ін.

Л-82 Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика. — Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. — 176 с.

ISBN 978-966-08-2513-0

У навчально-методичному посібнику дається характеристика психолого-дидактичних аспектів організації особистісно орієнтованого уроку: розглядається його системоутворюючий компонент — особистісно орієнтована навчальна ситуація; узагальнюються різні варіанти психолого-педагогічного аналізу особистісно орієнтованого уроку; пропонується діагностичний інструментарій для вивчення розвитку особистісних якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на уроці.

Видання рекомендоване як навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації працівників освіти.

**УДК 371
ББК 74.204**

Методичне видання

М.І. Лукьянова, Н.А. Разіна, Т.М. Абдулліна, Н.В. Сосновських, Л.М. Гладкова,
Г.В. Дорохіна, Н.В. Маєр, Л.А. Малюгіна, Г.І. Узрютова,
В.А. Щипанова

Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика

Редактор *І. Г. Шахова*. Технічний редактор *В. І. Труфен*. Коректор *О. Г. Неро*

Код Р4508у. Підписано до друку 10.07.2007. Формат 60×84/16. Папір друкарський.
Гарнітура Шкільна. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,23.

Видано за ліцензією ТОВ Видавництво «Ранок».
ТОВ «Веста». Свідоцтво ДК № 2540 від 26.06.2006.
61064 Харків, вул. Бакуніна, 8А.

Для листів: 61045 Харків, а/с 3355. E-mail: office@ranok.kharkov.ua
Тел. (057) 719-48-65, тел./факс (057) 719-58-67.

З питань реалізації: (057) 712-91-46, 712-91-47. E-mail: commerce@ranok.kharkov.ua
«Книга поштою»: (057) 717-74-55. E-mail: pochta@ranok.kharkov.ua

www.ranok.com.ua

ISBN 978-966-08-2513-0

© М. І. Лукьянова, 2004
© ТОВ Видавництво «Ранок», 2007

ВСТУП

Особистісний підхід в освіті здатний реалізувати лише той учитель, який сам оволодів предметом на особистісному рівні, що виявляється у вільному володінні науковою інформацією з предмета, умінні виділяти суб'єктивний контекст історії науки, бачити її ціннісно-світоглядні і соціально-прогностичні висновки, вибирати спосіб викладу матеріалу, який найбільш цінний з педагогічної точки зору (В. Серіков).

Провідною і спільною формою шкільного навчання і виховання, центральним компонентом усієї діяльності вчителя є урок. Саме на уроці відбувається координація і інтеграція всіх зусиль учителя. Урок є живою клітинкою навчально-виховного процесу, все найважливіше і найголовніше для школяра відбувається на уроці. З уроку починається навчально-виховний процес, уроком він і закінчується. Кожний новий урок — це сходинка нового знання і розвитку учня, новий внесок у формування його розумової і моральної культури. Якість уроку в школі має велику «амплітуду коливань». Безліч уроків не має достатньої виховної і розвиваючої дії на учнів. Успіх більшою мірою залежить від розвитку теорії уроку, від розробки і наукового обґрунтування взаємозв'язку елементів уроку, його структури, схеми підготовки й ін.

Учитель, що працює в особистісно орієнтованому напрямі, сам виробляє теоретичні і практичні уявлення про різні моделі, принципи викладання і має у своєму розпорядженні цілий арсенал тактичних прийомів навчання, що дозволяють учням засвоювати конкретні поняття, навиків і відомості в процесі кожного уроку. Урок — не самоціль, а інструмент, засіб розвитку особистості учнів.

На особистісно орієнтованому уроці вчитель виступає координатором, організатором роботи всього класу, гнучко розподіляючи дітей по групах з урахуванням їх особливостей з метою створення максимально сприятливих умов для вияву цих особливостей, для актуалізації особистісного потенціалу учнів.

Важливою теоретичною проблемою уроку є проектування і досягнення його кінцевого результату в аспекті особистісного розвитку учнів. Відповідно до цього кінцевий результат уроку — явище складне, багатоаспектне і його не можна зводити тільки до якості знань, умінь і навиків, які учні одержують на певному уроці. Крім того, важливий не тільки кінцевий ре-

зультат сам по собі, а й шляхи його досягнення, перш за все характер відносин між учителем і учнями, бо знання, уміння, навички можуть бути отримані як на основі авторитарних відносин, так і на основі відносин співпраці. Важливо оцінити не тільки знання, уміння і навички як такі, а й те, як вони отримані — шляхом передачі вчителем навчальної інформації з подальшим її сприйняттям учнями або на основі навчання різним способам діяльності з оволодінням змістом навчального предмета і розвитком у учнів самостійності, самоорганізації, відповідальності, здібності до співпраці і взаємодії. Кінцевий результат уроку складається з двох компонентів: діяльності вчителя і діяльності учнів на уроці. Розглядати у відриві одне від іншого не можна, бо друге є результатом якості першої.

У цьому навчально-методичному посібнику, базуючись на загальних теоретично-методологічних аспектах організації уроку, розроблених і представлених у психолого-педагогічній літературі, характеризуються вимоги до його побудови в умовах особистісно орієнтованого підходу до навчання, а також сформульовані принципові відмінності особистісно орієнтованого уроку від традиційного. У посібнику дається характеристика психолого-дидактичних аспектів організації особистісно орієнтованого уроку: розглядається його системоутворюючий компонент — особистісно орієнтована навчальна ситуація; узагальнюються різні варіанти психолого-педагогічного аналізу особистісно орієнтованого уроку; пропонується діагностичний інструментарій для вивчення розвитку особистісних якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на уроці.

Розділ І

Теоретико-методологічні основи організації особистісно орієнтованого уроку

Основні поняття: *особистісно орієнтований підхід, особистість, особистісні функції, особистісний розвиток учнів як суб'єкт навчальної діяльності і відносин, суб'єктний досвід учня, індивідуалізація, технологія особистісно орієнтованого навчання, діалог, зворотний зв'язок, ситуація вибору, ситуація успіху.*

1.1. Суть особистісно орієнтованої освіти: психолого-дидактична характеристика

Особистісно орієнтований підхід до освіти, з одного боку, припускає усвідомлену орієнтацію вчителя на особистість учня, що є умовою його розвитку, і, з другого боку, сама особистісна орієнтація як процес взаємодії вчителя і учня є суттю їх розвитку.

У педагогічній літературі наводиться ґрунтовна характеристика парадигми особистісно орієнтованої освіти, що розкриває сутнісні, змістовні, функціональні, технологічні її характеристики. Призначення особистісно орієнтованого підходу до освіти полягає в тому, щоб сприяти становленню людини: її неповторної індивідуальності, духовності, творчого начала. О. Бондаревська зазначає, що створити людину — це допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості, що припускає залучення в цей процес самої дитини. Звернемо увагу на те, що йдеться не про формування яких-небудь якостей, наперед заданих педагогом, не про перетворення дитини в напрямі, визначеному педагогом, а про допомогу дитині в розвитку якостей, здібностей, можливостей, закладених у ній від самого початку.

Особистісно орієнтований підхід до освіти припускає нове розуміння таких невідривних від педагогіки термінів, як норми, нормативність, критерії і т. д. Традиційний підхід до певної міри характеризувався фетишизацією норм, прагненням до догматизму, нормативним мисленням, бажанням будь-що досягти якоїсь проголошеної норми. Особливість нового уявлення полягає в тому, щоб визнати цінністю динаміку позитивних змін в особистіс-

ному розвитку учня і прагнення до них, а «норму» розглядати як проміжну, а не кінцеву мету освітнього процесу.

Можна вважати, що ціль особистісно орієнтованої освіти полягає в тому, щоб «закласти в дитині механізми самореалізації саморозвитку, пристосування, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією». *Виходячи з цієї трактовки мети особистісно орієнтованої освіти, визначаються її основні людиноутворюючі функції. Назвемо їх:*

гуманітарна, суть якої полягає у визнанні самоцінності людини і забезпеченні її фізичного й етичного здоров'я, усвідомлення сенсу життя і активної позиції в ньому, особистісної свободи і можливості максимальної реалізації власного потенціалу. Засобом (механізмами) реалізації цієї функції є розуміння, взаєморозуміння, спілкування і співпраця;

культуроутворююча, спрямована на збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти. Реалізація цієї функції дає змогу залучити людину до світу культури, дати їй відчуття спільності з іншими людьми за допомогою єдиної (у тому числі і національної) культури. Механізмом реалізації цієї функції є культурна ідентифікація як установлення духовного взаємозв'язку між людиною і її народом, як переживання відчуття належності до національної культури, ухвалення її цінностей як своїх і побудова власного життя з їх урахуванням;

соціалізація, яка припускає забезпечення засвоєння і відтворювання індивідом соціального досвіду, необхідного і достатнього для безболісного входження людини в життя суспільства. Результатом реалізації цієї функції є особистісні значення, які визначають ставлення людини до світу, соціальна позиція, самосвідомість, світоглядні цінності і відносини. Соціалізація відбувається в процесі спільної діяльності і спілкування в певному культурному середовищі. Відповідно, механізмами реалізації цієї функції є рефлексія, збереження індивідуальності, творчість як особиста позиція в будь-якій діяльності і засіб самовизначення.

Реалізація цих функцій не може здійснюватися в умовах командно-адміністративного, авторитарного стилю відносин учителя й учнів, подання їх як об'єктів педагогічної дії. В особистісно орієнтованій освіті передбачається інша позиція педагога:

- ♦ оптимістичний підхід до дитини і її майбутнього як прагнення педагога бачити перспективи розвитку особистісного потенціалу дитини й уміння максимально стимулювати цей розвиток нею самою за допомогою адекватних засобів;
- ♦ ставлення до дитини як суб'єкта власної навчальної діяльності, як до особи, здатної вчитися не з примусу, а добровільно, за власним бажанням і вибором і виявляти власну активність;
- ♦ опора на особисті сенси й інтереси (пізнавальні і соціальні) кожної дитини в навчанні, сприяння їх отриманню і розвитку.

Характеристика особистісно орієнтованої освіти не може бути повною, якщо не розкриті її змістовні аспекти. Зміст особистісно орієнтованої освіти визначається її спрямованістю на задоволення екзистенційних потреб людини, тобто потреб і сенсу її буття й особистого існування: свобода і вільний вибір себе, свого світогляду, позицій, вчинків, самостійність і особиста відповідальність, саморозвиток і самореалізація, самовизначення і творчість. Зміст особистісно орієнтованої освіти покликаний допомогти людині у вибудовуванні власної особистості, визначенні власної особистісної позиції в житті: вибрати значущі для себе цінності, оволодіти певною системою знань, виявити коло наукових і життєвих проблем, які справді є цікавими, освоїти способи їх вирішення, відкрити рефлексивний світ власного «Я» і навчитися керувати ним. *Відповідно до цього зміст особистісно орієнтованої освіти має включати такі компоненти:*

аксіологічний (має на меті введення учнів у світ цінностей і надання їм допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій);

когнітивний (забезпечує учнів системою наукових знань про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як підвалини духовного розвитку);

діяльнісно-творчий (має на меті формування в учнів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей);

особистісний (забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення і самовизначення, формування життєвої позиції).

При безумовній значущості кожного з наведених компонентів необхідно підкреслити, що системоутворюючим серед них є особистісний компонент. І в цьому істотна відмінність від традиційного підходу до освіти, згідно з яким пріоритетним вважався когнітивний компонент.

Змістовні аспекти особистісно орієнтованої освіти перш за все акцентують увагу на розвитку особистісно-сміслової сфери учнів, який відбувається в атмосфері інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, зіткненні думок, поглядів, позицій, наукових підходів, проектування можливих вирішень пізнавальних і практичних завдань. При цьому основною умовою є залучення учня до критичного аналізу, відбір і конструювання особистісно значущого змісту і процесу освіти.

Самі по собі змістовні аспекти освіти, безумовно, важливі, несуть у собі значний потенціал розвитку учнів. Проте вважати, що ними вичерпуються можливості і характер розвитку, було б неправильно. Не меншу (принаймні) роль грають процесуальні аспекти освіти, що розкривають і визначають відносини учасників освітнього процесу. Традиційно саме учень визнається як об'єкт освіти. Порівняно давно декларується необхідність зміни ставлення до учня, уявлення про нього як про суб'єкта освітнього процесу. Така зміна, звичайно, більшою мірою відповідає парадигмі особистісно орієнтованої освіти, але реальний перехід від об'єкт-суб'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті досі як у теорії, так і на практиці залишається проблемою.

Розглянемо уявлення про суб'єктність учня детальніше.

Звичайно суб'єктність учня розкривається в тому, що він є суб'єктом освітньої діяльності, при цьому освітня діяльність ототожнюється з педагогічною. Інакше кажучи, учень уявляється як партнер учителя в освітньому процесі, який має власні інтереси, навчальні можливості і т.д. Якоюсь мірою це правильно, учень може бути суб'єктом педагогічної діяльності, але більше це стосується його участі в педагогічному процесі (самоконтроль, взаємоконтроль, взаємонавчання, аналіз висловів товаришів, робота з учнями молодших класів тощо). Учень є суб'єктом своєї поведінки в освітній ситуації вже внаслідок того, що має активне начало, свою позицію, свій неповторний індивідуальний досвід пізнання, переживань, взаємин і дій.

Суб'єктність позиції учня — досить складне поняття вже внаслідок того, що учень є учасником (або навіть ініціатором) багатьох видів діяльності і не обов'язково педагогічних. Коли ми маємо справу з освітньою ситуацією, ситуацією взаємодії педагога і учня, поняття суб'єкта вимагає уточнення. На думку С. Полякова, може бути прийнятий такий поділ:

- ♦ **учень як суб'єкт своєї життєдіяльності.** Це від початку і назавжди, від народження до того віку, який учень має зараз. Тут ступінь впливу

педагога досить обмежений. Цей вид суб'єктності розвивається практично незалежно від педагога;

- ♦ **учень як суб'єкт діяльності і спілкування**, що складається в освітній ситуації. Теж назавжди, але різною мірою. Ця суб'єктність зростає з освоєнням учнем прийомів, способів, умов навчальної діяльності. Позиція і дії педагога з організації спільної за формою і індивідуальної за спрямованістю діяльності в ході освітнього процесу може сприяти розвитку цього виду суб'єктності або гальмувати його;
- ♦ **учень як суб'єкт навчання, виховання, освіти в цілому**. Реалізується далеко не завжди, не в будь-якій педагогічній ситуації. Термін «школяр як суб'єкт освіти» по суті означає відкритість його виховним і освітнім впливам, схильність розглядати їх як такі, що допомагають, полегшують його життя, прийняття як своїх цілей виховання і освіти, його розвиток як становлення особливої форми цілісності, що включає чотири форми суб'єктності:
 - суб'єкт вітального ставлення до світу;
 - суб'єкт предметного ставлення;
 - суб'єкт спілкування;
 - суб'єкт самопізнання.

Інакше кажучи, розвиваючись як особистість, учень формує і розкриває свою природу, привласнює і створює предмети культури, знаходить коло інших людей і виявляє себе перед самим собою.

Така позиція виникає переважно тоді, коли педагог уміє створити умови, в яких виявляється потреба і готовність учня до самоосвіти і самовиховання, коли ним здійснюється діяльність із самовдосконалення.

Таким чином, «школяр, звичайно, суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування. Але якої діяльності? Педагогічної? Відповідь — ні! Він суб'єкт інших, конкретних видів діяльності — гри, навчання, праці, спорту і т.п. Інша справа, що за деяких підходів до виховання ставиться **педагогічне** завдання розвитку суб'єктності школяра відносно себе і свого вдосконалення».

Ще раз підкреслимо, що об'єктом педагогічної діяльності (у тому числі і в умовах особистісно орієнтованої освіти) є не тільки і не стільки сам учень (в акценті на цьому — основа авторитарно-виконавських відносин в освітньому середовищі), скільки ті умови, які необхідно створити вчителю і решті учасників освітнього процесу для розвитку учня (його активності, само-

стійності, ініціативи, інтересів), для формування його суб'єктної позиції й організації сприятливого освітнього середовища.

Про які умови слід говорити? У першу чергу, про ті, які впливають (безпосередньо чи опосередковано) на учня, тобто умови, в які потрапляє учень у процесі освітньої (навчальної) діяльності. На наш погляд, можна виділити кілька груп таких умов:

- ♦ міжособистісні відносини учня з людьми, з якими відбувається спілкування в конкретній освітній установі — педагогами, однокласниками, іншими учнями (мікроклімат у педагогічному і класному колективах, рівень авторитетності вчителів в очах дітей, ступінь взаєморозуміння і підтримки, симпатії й антипатії як основа формування мікрогруп у класах, рівень згуртованості учнівських груп і т.д.);
- ♦ спрямованість і особливості організації навчального процесу, що значною мірою визначає характер взаємодії між учасниками освітнього процесу в їх діяльності (навчальній і педагогічній). Тут важливими є пріоритетні методи викладання/навчання, орієнтація на колективні/індивідуальні способи навчання, ступінь урахування інтересів і здібностей учнів, способи і стиль взаємодії вчителя з колегами і учнями, реальна можливість вибору учнем змісту навчання, рівня і методів його засвоєння тощо;
- ♦ ступінь професійної компетентності педагогів школи, «якість» викладацького корпусу (рівень професійних знань, умінь і навиків, сформованості професійно значущих особистісних якостей, що забезпечують готовність до організації конструктивної взаємодії, інноваційної діяльності і прагнення до професійного вдосконалення, особистісного вищення тощо);
- ♦ матеріальні умови реалізації освітнього процесу (ступінь комфортності навчальних приміщень, забезпечення і якість навчальної літератури, предметних посібників, шкільного устаткування і меблів, дотримання санітарно-гігієнічних вимог і ін.).

Підкреслимо, що особистісно орієнтованими можна вважати в освіті лише ті зміни, де домінує «особистісне вимірювання», тобто ті аспекти освітнього процесу, які безпосередньо співвідносяться з особистісним розвитком учнів, а також інших учасників освітнього процесу. Таким чином, зміни змісту й організації освітнього процесу мають бути орієнтовані перш за все на **особистісний розвиток** учасників освітнього процесу, учнів і інших.

Саме визначення особистості включає її розвиток. Однією з умов розвитку особистості виступає організований освітній процес. Проте необхідно встановити, що таке «розвиток особистості»? І відповісти на це питання слід до того, як визначати способи, дії, прийоми, що сприяють розвитку особистості. Цей розвиток за своєю суттю означає розширення кола можливостей особистості і реалізованих здібностей, і як наслідок — бажань, устремлінь, пізнавальної і соціальної активності. Інакше кажучи, з педагогічних позицій розвиток особистості означає цілеспрямоване розширення фонду «можу».

Саме по собі «можу» не забезпечує включеності учня в який-небудь вид діяльності і її успішності, оскільки не супроводжується наявністю певної мотивації, спонукальних сил, устремлінь. Фонд «можу» не тотожний набору умінь і до них не зводиться. Він також включає прагнення особистості («можу» і «хочу»). Отже, **освітній процес у рамках особистісно орієнтованого підходу має бути перш за все націлений на формування, розширення, розвиток устремлінь дітей.**

Устремління — це спрямованість людини на продукування таких дій, процес здійснення яких сам по собі переживається як насолода. Тут сама можливість дії перетворюється на прагнення, а задоволення бажання діяти спонукає до приросту можливості діяти. *В умовах педагогічного прогресу слід говорити про формування таких устремлінь:*

- у сфері пізнання (інтелектуальний розвиток);
- у сфері переживань (емоційний розвиток) — пріоритетним в емоційній сфері є вияв активної причетності до іншого в його переживаннях (дозволеність різноманітних емоційних станів, реакцій на себе й іншого, здатність розуміти, переживати емоційні стани інших людей). Можна говорити про емоційну причетність як устремління;
- у сфері діяльності (поведінковий, операційний компонент). Поведінка дітей значно відрізняється від поведінки, вимог дорослих і має власні спонукальні мотиви. Слід говорити про незалежність поведінки дітей як про певну їх потребу. Незалежність дитячої поведінки може бути визначена як устремління. Традиційна побудова навчання як наслідувального процесу забезпечує якраз зворотне: заданність, повторюваність поведінки, часто навіть без її осмислення. Формування незалежності як педагогічне завдання, як правило, навіть не ставиться, незважаючи на те, що особливості розвитку особистості дитини вима-

гають цілеспрямованого формування незалежності поведінки як здатності і потреби.

Така характеристика, як незалежність (у різних її аспектах), тією самою мірою стосується і потреб дитини у сфері пізнання (інтелектуальна незалежність, вільнодумство, самостійність мислення й ін.), й у сфері переживань (емоційна незалежність, самостійність, відмінні від інших індивідуальні відчуття і сприйняття, різноманіття й індивідуальність емоційних виявів тощо), й у сфері поведінки (здатність самостійного вибору вчинку, незалежність у виборі засобів і способів поведінки, спілкування, подолання стереотипів мислення і поведінки тощо).

Усе, про що говорилося раніше, можна сформулювати інакше: розвиток особистості можна розуміти як розширення кола її свобод. Розширення свободи — це розширення «території власного Я» (іншими словами, розвиток, реалізація, задоволення інтересів, можливостей, здібностей, «примірювання на себе» різних соціальних ролей, «проба» себе в різних сферах діяльності), подолання стереотипів поведінки і мислення і викликаной ними обмеженості, типовості, а також освоєння різних варіантів, моделей, стилів поведінки, взаємодії. Проте йдеться про таке розширення кола індивідуальних свобод, яке одночасно веде до розширення «ступенів свободи» іншої (інших) людини (людей). Виходячи з того, що розвиток однієї особистості не повинен бути перешкодою для розвитку іншої, слід констатувати, що власне свобода однієї особистості означає забезпечення свободою іншої. Критеріями розвитку особистості можуть бути не тільки збільшення кількості ступенів свободи кожної окремої особистості, а і подолання відчуженості особистості від реалізації освітнього (та й життєвого) проектування, регулювання освітнього і життєвого процесів.

Оскільки розвиток особистості, як правило, відбувається в умовах її постійної взаємодії з оточуючими, то значущими уявляються два смисли розвитку: які зміни відбуваються в особистості і що при цьому міняється в оточуючих (іншими словами, в чому оточуючі бачать розвиток особистості, як він впливає на них).

Іншим розумінням розвитку особистості є подання її як **відображеної суб'єктності**. Ідеться про особистісний аспект буття людини у світі, про об'єктивне подання людини в житті інших людей, про «продовжуваність людини в людині». Поняття відображеної суб'єктності в найзагальнішому плані визначається як «буття когось в іншому для іншого» і утворює особ-

ливу якість подання однієї людини в іншій. Отже, людина, суб'єкт свідомо переживає присутність іншої людини в значущій для нього ситуації, готовність перетворити цю ситуацію, внести в неї щось своє, особисте і цим щось змінити в системі свого ставлення до світу. Відображена суб'єктність є «формою ідеального подання однієї людини в життєвій ситуації іншої, що виступає як джерело перетворень цієї ситуації в значущому для цієї іншої напрямі». Відбиваючись в індивіді, інша людина виступає як діяльнісне начало, яке змінює погляд цього індивіда на речі, що формують у нього нові спонукки, ставлять перед ним нові цілі. Інакше кажучи, має для нього особистісне значення.

Особистісного значення, в першу чергу, набувають дії і вчинки, які скоюються в межах наявного особистого досвіду і з опорою на нього, тобто в більшості випадків усвідомлено. Особистісно орієнтована взаємодія значною мірою звертається до особистого досвіду як засобу розвитку мотивації, вибору змісту освіти, контрольно-оцінному нормативу. Проте використання особистого досвіду значно ускладнене тим, що він практично не повторюється. Використовувати ж приклади «чужого» досвіду означає значною мірою втратити силу «особистого» досвіду. Можливості «освоєння» чужого досвіду обмежені. Отже, опора на особистий досвід учня — це один із засобів, умов реалізації особистісно орієнтованої взаємодії, освіти.

Людині (учневі в тому числі) властиво прагнення до пізнання чужого досвіду і його своєрідної персоніфікації, уявлення себе в схожій ситуації, проектування власних дій. У цьому плані можна говорити і про прагнення (і готовності) до виходу за межі власного досвіду. Особистісно значущим досвідом може виступати і досвід іншої людини (учня). Таким чином, під час організації навчання педагогу не можна виходити тільки з власних уявлень, власного досвіду. Дієвим засобом гуманізації освітнього процесу виступає опора на досвід учнів.

Розвиток особистості можна також розглядати і в плані формування особистої відповідальності дитини за свій успіх у житті, її готовності докласти власних зусиль для досягнення певних результатів у різних сферах діяльності і в спілкуванні. У педагогічній науці і практиці ця проблема багато в чому розв'язувалася у дусі жорсткої авторитарної установки, що декларувала примат держави над особистістю і відповідно підіймала на щит психологічний тиск на неї, — явний або прихований. Відповідальність за діяльність (не успіх, а процес) задавалася ззовні, нормативними вимогами,

а не з позицій інтересів особистості, її відповідальності перед собою як суб'єктом суспільства.

Освітній процес може бути організований таким чином, щоб спонукати дітей до самостійного вирішення проблем як навчального, так і соціального характеру. Саме школа може забезпечити головні складові для отримання впевненості в собі і відчуття власної значущості: знання й уміння мислити.

Формування цих характеристик диктується необхідністю орієнтації на закладені в кожній дитині особистісні потреби, в тому числі у відчутті безпеки і любові, належності до інших людей. Задоволення глибинних психологічних запитів дітей в умовах навчального середовища має бути скероване на набуття учнями досвіду успіху в школі.

З іншого боку, слід брати до уваги і можливі невдачі учнів, оскільки своєчасне їх виявлення, усунення і/або попередження є передумовою успіху, розвитку відчуття особистої відповідальності учнів за результати навчання і можливі невдачі. Відповідальність дитини за свій успіх/неуспіх виробляється тільки через самостійну оцінку ситуації і власний вибір лінії поведінки, здатний принести користь їй й оточуючим. Дитина обов'язково сама має реалізувати свій вибір.

Реалізація учнем на практиці свого права на вибір (змісту навчання, рівня засвоєння предмета і т.д.) забезпечується різноманіттям освіти. Співвіднесши право учнів на вибір з державною політикою в галузі освіти, підкреслимо, що різноманіття освіти припускає не тільки різноманітність її змісту і педагогічних технологій, а й множинність організаційно-правових форм, видів і типів освітніх установ, каналів отримання освіти. Інакше кажучи, необхідна багатоукладність самого внутрішнього життя школи, її внутрішньої структури, цілей, методів організації її діяльності. Важливо забезпечити можливість вибору засобів, методів, способів педагогічної роботи і управлінської діяльності в освіті.

На думку Є. Дніпрова, різноманіття освіти може бути охарактеризовано з різних позицій. У **соціально-педагогічному плані** воно дає змогу створити таку освітню систему, яка могла б адекватно відповідати умовам мінливого життя, множинності і різноманітності його запитів, могла б пристосовуватися до цих запитів, до спектра освітніх потреб особистості, суспільства й держави і в ідеалі — випереджати ці потреби.

В **організаційно-педагогічному плані** різноманіття освіти міняє саму якість освітньої системи, доповнюючи її такими новими характеристиками,

як гнучкість, мобільність, динамічність, здібність до самозміни і саморозвитку, до створення багатого вибору освітніх послуг.

В особистісно-педагогічному плані різноманіття освіти створює умови для реалізації особистісного вибору і для учня, і для вчителя. Воно забезпечує реалізацію права дитини на вибір власної траєкторії освіти і розвитку, відкриває можливості для самореалізації вчителя, для здійснення ним у ході педагогічного процесу різнобічного вибору.

Учень може досягти успіху в навчальній діяльності, якщо взаємостосунки вчитель-учень будуватимуться на основі їх партнерства і взаємодії, готовності вчителя допомогти дитині знайти впевненість у собі. Увагу слід зосередити на сьогоdnішніх проблемах школяра, звертаючись до його минулого досвіду тільки у пошуках позитивних моментів, сконцентрувавши увагу лише на прагненні досягти успіху. Згадка про колишні невдачі створює в дитині власний образ невдахи. Учень ніколи не досягне успіху, якщо з нього не знімуть навішений раніше ярлик. Успіх справляє на учня набагато сильнішу дію, ніж невдача. Перший по-справжньому обґрунтований успіх компенсує багато попередніх невдач.

Основний зміст особистісно орієнтованої освіти певною мірою близький цільовим устремлінням індивідуального підходу до учнів. Така організація освітнього процесу припускає виявлення інтересів, можливостей (здібностей), запитів учнів і їх реалізацію в шкільних умовах, імовірно, тільки з тим або іншим ступенем наближеності (найбільш поширений спосіб — групування учнів на основі спільних або близьких інтересів). Якщо саме уявлення про завдання індивідуалізації навчання можна вважати сформульованим у свідомості педагогів, то питання, **як** реально її здійснювати, є значно складнішим. Оптимальний для індивідуалізації навчання спосіб взаємодії — постійний прямий контакт вчителя і учня — значно утруднений в умовах класно-урочної системи.

Особливості організації процесу індивідуалізації навчання досить докладно розглянуті в педагогічній літературі. Тому доцільно звернути увагу педагогів на те, в чому може виявлятися індивідуальність учнів в освітньому процесі і які діагностичні і коригувально-розвиваючі дії вчителя при цьому необхідні:

— різний ступінь засвоєння учнями попереднього матеріалу. Різний рівень попередньої підготовки учнів і, отже, різний ступінь готовності їх до засвоєння нового матеріалу вимагають, щоб учитель одночасно використо-

уважав різні варіанти подачі нового матеріалу для успішного розуміння й засвоєння учнями на можливих для них рівнях складності. Для цього вчителю необхідно з'ясувати ступінь засвоєння попереднього матеріалу як шляхом аналізу отриманих оцінок, так і за допомогою спеціального зрізу якості засвоєних раніше знань і способів дії (об'єктивні методи контролю);

— індивідуальний темп, швидкість просування учнів у навчанні. В умовах класно-урочної системи невеликий ступінь впливу педагога на ці характеристики учнів, тому урахування цієї індивідуальної особливості можливе в умовах індивідуальних занять і позаурочної діяльності. Основним діагностичним способом, найбільш доступним у шкільних умовах, є спостереження вчителя. Об'єктивні способи (інструментальні методики) можуть бути використані переважно в спеціально організованих лабораторно-експериментальних умовах через свою трудомісткість. Їх використання в умовах школи припускає достатньо високий рівень спеціальних знань педагогів у галузі діагностики;

— різний ступінь сформованості соціальних і пізнавальних мотивів і як наслідок — різний ступінь зацікавленості учнів у вивченні конкретних тем того або іншого предмета і в цілому навчальної дисципліни. Учителю важливо визначити індивідуальні засоби розвитку пізнавального інтересу учнів до навчального матеріалу (предмета); запропонувати на вибір завдання, що розвивають навчально-пізнавальну мотивацію, залучити учнів до різних форм позаурочної роботи (предмети за вибором, факультативи, індивідуальна робота і т.д.), організувати на уроці різні види діяльності на основі навчальної взаємодії. Учитель для цього може використовувати спостереження за активністю дітей, їх ставленням до предмета, уроків, різних видів діяльності, а також формалізовані діагностичні методики (опитувальники, анкети, спеціальні тести);

— різний ступінь сформованості навчальної діяльності. Учителю необхідно забезпечити освоєння і закріплення основних компонентів навчальної діяльності: навчальне завдання, навчальна дія, самоконтроль і самооцінка. Призначення пропонованих учню завдань полягає не тільки (і навіть не стільки) у засвоєнні (запам'ятовуванні) конкретного навчального матеріалу, скільки в освоєнні способів навчальної роботи. Індивідуальність учнів стосовно освоєння навчальної діяльності визначається зоною їх найближчого розвитку. Отже, в діагностичному плані найбільш перспективним виявляється визначення ступеня самостійності учня при успішному виконан-

ні навчальних завдань, що подаються вчителем (на етапі як постановки, вирішення навчального завдання, так і оцінки правильності отриманого результату). Стандартизованих (інструментальних, масово орієнтованих) методик визначення сформованості навчальної діяльності небагато, до того ж практично всі вони є експертними, тобто побудованими на визначенні результату через суб'єктивні думки вчителів;

— індивідуально-типологічні особливості учнів (темперамент, характер, особливості емоційно-вольової сфери). Ступінь впливу вчителя на ці характеристики мінімальний, та і сам вплив у принципі не може бути позитивним, оскільки спричиняє розвиток невротичних реакцій у дітей, порушує їх психо-фізіологічну рівновагу. Урахування цих особливостей, як правило, здійснюється шляхом різноманітності форм виконання навчальних завдань (дозована допомога з боку вчителя, надання різного часу для виконання завдання, використання різних форм контролю — фронтального, індивідуального; організація групової роботи учнів, можливість виконувати ті види діяльності, які для певного учня є найбільш успішними — письмова або усна відповідь, теоретичне або практичне завдання, інформаційне повідомлення, аналіз відповідей інших учнів і т.д.). Діагностичні методики, що дають змогу виявити індивідуально-типологічні особливості, достатньо поширені і доступні. Їх використання дає вчителю можливість побудувати освітній процес з урахуванням знання реальних особливостей дітей і «підлаштуватися» під них. Особистісно орієнтований підхід до освіти припускає й іншу модель взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Вона характеризується такими рисами.

Мета спілкування: забезпечити дитину відчуттям психологічної захищеності, довірою до світу, радістю існування (психологічне здоров'я); формувати начала особистості — базис особистісної культури; розвивати її індивідуальність. Педагог у цьому випадку не підганяє розвиток дітей під наперед задані вимоги дорослих, а попереджає виникнення можливих тупиків у їх особистісному розвитку, співвідносить і коригує свої очікування і вимоги, що висуваються до дитини, із завданням створити максимально сприятливі умови для забезпечення найбільш повного розвитку здібностей дітей. Не «програмування», а сприяння розвитку особистості; не реалізація первинного задуму, а динамічне проектування.

Тактика спілкування: розуміння, визнання і схвалення особистості дитини, засновані на здатності дорослих до децентрації (умінні ставати на

позицію іншого, враховувати точку зору дитини, не ігнорувати її відчуття й емоції).

Способи спілкування: співпраця, створення і використання ситуацій, що вимагають від дітей вияву інтелектуальної й моральної активності, самостійності; використання різноманітних стилів спілкування з дитиною і їх варіювання.

Позиція педагога в спілкуванні: погляд на дитину як на повноправного партнера в умовах співпраці, заперечення маніпулятивного підходу до дітей, орієнтація на інтереси дитини і перспективи її розвитку.

Ця особистісно орієнтована модель взаємодії дорослого і дитини є свого роду альтернативою щодо широко застосовуваної навчально-дисциплінарної моделі, характерними рисами якої є:

- ♦ мета спілкування — озброїти дитину ЗУНами, навчити за принципом «роби, як я»; тактика спілкування — це диктат або/і опіка;
- ♦ способи спілкування — повчання, роз'яснення, заборона, вимога, погроза, покарання, нотація і лише зрідка опора на позитивні емоції учня;
- ♦ позиція педагога: учень — це об'єкт педагогічного впливу, який виконує імперативні вимоги вчителя.

Реалізація особистісно орієнтованої моделі взаємодії вчителя з учнями припускає опору на так зване *правило трьох «П»*: *порозуміння, похвала, підтримка*.

Порозуміння означає уміння бачити дитину «зсередини», дивитися на світ одночасно з двох точок зору — власної і дитячої, бачити спонукальні мотиви, що рухають дітьми; узнавати потреби і прагнення дитини, орієнтуватися на них у своїх думках і оцінках; уміти відсторонюватися від власних уявлень і спонук, занурюватися у світ уявлень і спонук дитини. Іншими словами, необхідно розвивати у педагогів здібності до «децентрації».

Похвала означає безумовно позитивне ставлення до дитини, її індивідуальності, незалежно від того, чи радує вона в певний момент дорослих, чи ні, визнання її унікальності. Безумовно позитивне ставлення означає, що «я ставлюся до тебе добре, незалежно від того, впорався ти з цим завданням чи ні». Необхідно, щоб дитина відчувала, що її сприймають або люблять незалежно від того, яких «показників» вона досягла в тій чи іншій справі. Також важливе вміння (і бажання) дорослого вибачати. Визнання унікальності дитини — це здатність роздивитися закладений у дитині потенціал

розвитку, своєрідність і несхожість, властиві кожній особистості. Це відрізняє особистісно орієнтовану освіту від звичного, традиційного підходу, коли дорослі, виховуючи дитину, орієнтуються на вже наявні у неї (типові, усереднені) уявлення про те, якою вона має бути.

Підтримка по суті своїй тотожна наявності у дитини права голосу у вирішенні тих або інших проблем. Звичайно, не можна цілком і повністю зрівняти права дитини і дорослих (особливо у вирішенні соціальних проблем, де вельми різняться ступені їх відповідальності), проте певні права, хоча б у вигляді дорадчого голосу, дитина повинна мати і з цих питань. Багато які ситуації (навчальні, побутові, ігрові і т.д.) можуть і мають бути подані дорослими як такі, що допускають вибір. Важливо, щоб у дитини виникло відчуття того, що вибір зроблено саме нею, і, отже, відповідальність за нього належить саме їй. На закінчення відзначимо характеристики особистісно орієнтованої взаємодії, реалізація яких є необхідною в рамках особистісно орієнтованого уроку:

- ◆ дбайливе ставлення до дитини за принципом «не нашкодь», коли під час планування і здійснення виховних дій запобігається ризик нанесення дитині душевної травми. Принципово важлива віра в сили дитини, яка забезпечується перш за все адекватною оцінкою того, що вже в ній є, відмовою від переконання у своїй перевазі над дитиною і погляду на неї як на істоту, в усіх сенсах менш досконалу. Якщо вчитель здатний бачити творчий потенціал учнів, то його завданням має бути не тільки «не нашкодити», а і, щонайменше, «зберегти» інтереси, безпосередність, індивідуальність дитини;
- ◆ не директивна дія на дитину, а створення середовища, яке стимулює позитивні зміни в поведінці дитини і її ставленні до світу. Дії вчителя при цьому скеровані на підвищення статусу дитини, організацію її підтримки з боку інших дітей, надання права самостійно вирішувати конфліктні ситуації. Сприятлива для контакту атмосфера створюється, якщо вчитель протиставляє суворості доброту, покаранню — вибачення і використовує прийоми непрямой оцінки й «авансування довірою»;
- ◆ орієнтація учнів і вчителів на їх самозміну. Ці процеси взаємопов'язані і взаємозумовлені і припускають розвиток таких особистісних характеристик, як зниження власної внутрішньої конфліктності, здатність до співпраці і діалогічної позиції в спілкуванні, емпатії і рефлексії.

1.2. Технологічні аспекти особистісно орієнтованої освіти

Декларація необхідності особистісно орієнтованого підходу до освіти сама по собі ще не забезпечує його розповсюдження в умовах школи. Найбільш поширеними в реальності залишаються суб'єкт-об'єктні відносини між учителем і учнями. Значною мірою це зумовлено тим, що технологічні (процесуальні) аспекти особистісно орієнтованої освіти (і в першу чергу, способи побудови і проведення уроку) розроблені недостатньо.

Основним дидактичним елементом (своєрідним «атомом») освітнього процесу є урок, і від того, наскільки вчителю вдається саме в процесі уроку реалізація психолого-дидактичних характеристик особистісно орієнтованої освіти, залежить його успішність. Діяльність на уроці є основною в школі як для вчителя, так і для учнів, тому і важливо забезпечити реалізацію принципів гуманістичної психології перш за все протягом кожного конкретного уроку. Однією з неодмінних умов реалізації особистісно орієнтованого уроку є усвідомлення вчителем власної позиції в ньому.

На відміну від традиційного уроку, на якому вчитель бачить своє призначення в тому, щоб передати учням знання і способи дії, на особистісно орієнтованому уроці стратегічними цілями вчителя слід вважати:

- ♦ сприяння освоєнню учнями суб'єктної позиції;
- ♦ надання учню необхідної психологічної підтримки (за О. Газманом — спільне з дитиною визначення її інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, проблем, що заважають досягати позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні і способі життя);
- ♦ забезпечення розвитку особистості учня.

За усвідомленням стратегічних цілей вчителя на особистісно орієнтованому уроці йде вибір ним психолого-педагогічних засобів, за допомогою яких цілі досягаються. Тактичних позицій можна виділити кілька:

- ♦ позитивна співпраця;
- ♦ індивідуалізація освітнього процесу;
- ♦ опора на самостійну пізнавальну діяльність і на активність учнів.

Самі по собі ці позиції не нові, проте досі «технологічні» аспекти їх реалізації нерідко залишаються декларативними, з одного боку, й освоюються досить формально, з іншого. Учителями визнається їх значущість, необхідність, проте методичні підходи до їх реалізації часто залишаються неусвідомленими.

У реальному освітньому процесі перелічені тактичні позиції тісно переплітаються, взаємодоповнюють одна одну. У рамках кожної з них забезпечується формування суб'єктної позиції в учнів; ними виявляється психологічна підтримка і сприяння розвитку особистості. Розгляньмо деякі методичні прийоми, способи взаємодії на уроці, які дають змогу вчителю реалізувати всі три названі тактичні позиції.

Договір

Цінність договірних тактик зумовлена тим, що вони сприяють формуванню активності і самостійності учнів у процесі навчання. Реалізація цього методичного прийому припускає кілька етапів:

мета першого етапу — зберегти наявну активність дитини як актуальну цінність, навчити орієнтуватися в навчальній діяльності передусім на саму себе (свої інтереси, здібності, можливості, вміння). Суть договору полягає в тому, що вчитель і учень на певному етапі домовляються про відвертість, необхідність пізнання один одного. Це знання одне про одного (проблеми, труднощі, інтереси тощо) є необхідною умовою надання вчителем дієвої допомоги дитині в засвоєнні навчальної діяльності. Лейтмотивом цього етапу є: «Якщо я про тебе знатиму, то зможу тобі допомогти». Вчитель і учень домовляються говорити про помилки, обговорювати своє бачення труднощів і проблем, що виникають під час навчання, з'ясовувати причини їх виникнення, розробляти план спільних дій. До спільного аналізу досягнутих результатів вчитель може прийти за допомогою питань: чи задоволений ти виконаною роботою, чи досяг ти запланованого результату? що перешкодило тобі виконати завдання? яка частина роботи викликала у тебе найбільші труднощі? тощо. Реалізація такого договору сприяє формуванню в учня досвіду цілеспрямованих (усвідомлених) дій при виникненні труднощів (у тому числі і в навчанні). Завдання вчителя полягає в тому, щоб показати переваги і вигідність такої поведінки, відвертості в діяльності;

ціль другого етапу — навчити учнів бачити свої помилки і шукати засоби, що дозволяють усунути вади і попередити їх повторення. Зміст цього етапу припускає аналіз дій при виконанні завдання і фіксацію при цьому своїх відчуттів. Домовленість визначає обсяг роботи і терміни її виконання, виділення етапів для часткової перевірки задуманого. Результат виконання навчального завдання або дає підставу для переходу до подальших дій, або, якщо він негативний, **не оцінюється, а проблематизується** — визначаєть-

ся факт і причини його невідповідності зразку, власному уявленню про підсумковий результат, очікуванням партнерів освітнього процесу. Значущість цього етапу полягає в тому, що він сприяє засвоєнню учнями навиків самоаналізу;

ціль **третього етапу** — зробити ініціатором договірних відносин самого школяра, навчити його формулювати «самозамовлення», тобто звернення по допомогу у вирішенні власних навчальних проблем. Змістом етапу є закріплення уміння учня самостійно бачити свої помилки, самому добиватися їх усунення, щоб розвивати навички взаємодії з різними вчителями і уміти вибудовувати свій індивідуальний стиль навчання. Позиція вчителя полягає в тому, щоб стимулювати учня до самостійного формулювання «самозамовлення» і **лише уточнювати** сказане учнем: «Помилка, на твій погляд, сталася тому, що...», «Ти вважаєш, що у такий спосіб виправиш становище?», «Ти думаєш, що саме ця дія призвела до помилки?» і т.д. Тим самим, на цьому завершальному етапі договору закінчується засвоєння учнями складних різноманітних позицій суб'єкта своєї життєдіяльності.

Педагогічне значення такого методичного прийому, як договір, полягає в тому, щоб учитель прийняв, визнав динаміку суб'єктного становлення дитини як об'єктивну даність (дорослий не може прожити життя «замість дитини») і як особливий предмет педагогічної діяльності. Завдання вчителя — не «гальмуючи» активності і самостійності дитини, доповнюючи і примножуючи її зусилля, додати їм особливої духовної й освітньої цінності.

Діалог

У діалозі учень відчуває себе рівноправним партнером учителя, не тільки веденим, а й ведучим. Він набуває життєво необхідної навички ділового спілкування, уміння формулювати питання, вести дискусію.

З усіх видів навчальної діяльності найбільш придатними до організації діалогу є:

— **навчально-дослідницька діяльність** (виконання лабораторних і практичних робіт, написання рефератів, теоретичне обґрунтування (аналіз літератури) проблеми або способу її вирішення, робота з історичними першоджерелами, захист творчих проєктів, аналіз літературних творів, вивчення розвитку проблеми або виявлення яких-небудь тенденцій за матеріалами періодики й ін.);

— **організація диспутів і дискусій** (висловлення власної думки з однієї із запропонованих актуальних тим, вироблення системи аргументування, уміння логічно й обґрунтовано довести цінність запропонованої оцінки, способу діяльності і т.д.), **семінарів** (самостійний аналіз навчальної й/або наукової літератури, порівняння різних точок зору, підготовка розгорнутих і аргументованих відповідей на поставлені вчителем питання, публічний виступ за темою семінару);

— **застосування завдань, що вимагають розгорнутого аргументування**, висунення гіпотези, її **доведення** на основі відомих алгоритмів дій, правил і законів, порівняння різних точок зору і вибору, обґрунтування власної позиції;

— **організація групової роботи** (обговорення і визначення спільної позиції в групі, обґрунтування і захист вироблених позицій перед іншими групами, порівняння цих позицій, виявлення їх сильних і слабких сторін);

— **навчальне коментування** (обґрунтування застосування того або іншого правила, закону, способу дії, а також обговорення тексту або усного викладу, скероване на виявлення причин, наслідків, оцінок, ставлення до обговорюваного явища, процесу);

— **проведення учнем** (а не вчителем) **фрагменту уроку або цілого уроку** (обговорення плану уроку і результатів його проведення, виявлення труднощів, з якими довелося зіткнутися при організації взаємодії, зіставлення ролевих очікувань і реальної поведінки вчителя, його «дублера» і решти учнів).

Оцінка інформаційної дії на учнів (як варіант зворотного зв'язку)

Донині зворотний зв'язок у свідомості вчителя ототожнюється лише з перевіркою знань і умінь учнів, з контролем їх засвоєння. Відповідно, зворотний зв'язок найчастіше здійснюється за допомогою контролюючих дій, що не може задовольняти призначенню особистісно орієнтованої освіти.

Насправді, зворотний зв'язок має більш широкий сенс, інформуючи не тільки про результати, а й про процеси засвоєння знань. Обмежене розуміння зворотного зв'язку характерне для вчителя в рамках традиційного уроку і, по суті, розкриває лише його зовнішні складові, інформуючи вчителя й учнів, головним чином, про формальні результати навчання. При цьому учні про ці результати визнають через думки вчителя й/або оцінки.

У цьому випадку не використовуються можливості зворотного зв'язку в отриманні інформації про характер взаємодії між учителем і учнем, стосунки, що виникають в освітньому процесі, труднощі в його організації, які нерідко є причинами позитивних/негативних результатів навчання. Зворотний зв'язок здатний і повинен надавати оперативну інформацію психолого-педагогічного характеру, яка дає можливість відстежувати освітній процес у цілому, а не тільки його підсумок. Зворотний зв'язок полягає в тому, що учень (учні) або вчитель певним чином висловлюють свою реакцію на поведінку інших або один на одного з метою (усвідомленою або неусвідомленою) її корекції.

Характер зворотного зв'язку рефлексії безпосередньо розкривається шляхом внутрішнього зворотного зв'язку — коли інформація про процес і результат іде, по-перше, від навчаного (учня) до нього самого і, по-друге, від навчаючого (вчителя) до нього самого. Внутрішній зворотний зв'язок, здійснюваний учнем, дає йому змогу самому побачити причини свого навчального успіху або невдачі, оцінити ступінь досягнення запланованого результату, співвідносячи це з власними можливостями і докладеними зусиллями, сформулювати ставлення до власних дій.

Внутрішній зворотний зв'язок як здібність до рефлексії формується поступово з різним ступенем успішності на різних вікових етапах. Учитель здатний зробити внесок у формування цієї важливої особистісної якості в учнів і добре, якщо він це усвідомлює як одне зі своїх найважливіших педагогічних завдань. Учителю слід заохочувати учня до висловлення власної думки з приводу окремих сторін освітнього процесу, але краще, якщо ці думки не носитимуть прямого оцінного характеру. Зініціювати, простимулювати учня до висловлення опосередкованих оцінок можна за допомогою питань типу:

- ♦ що ти запам'ятав на уроці? Які теми з цього розділу ти запам'ятав? (такі питання дозволяють вчителю з'ясувати, яка навчальна інформація перейшла в пасивне оперативне запам'ятовування);
- ♦ що ти зрозумів на уроці? У чому зумів розібратися? Що для тебе було на уроці складно робити, викликало найбільші труднощі? (такі питання дозволяють з'ясувати, яка навчальна інформація активізувала розумові процеси учня);
- ♦ що тобі найбільше сподобалося на уроці? Які обговорювані питання викликали у тебе найбільший інтерес? (за допомогою таких питань

учитель з'ясовує, яка інформація торкнулася емоційно-пізнавальної сфери особистості).

Перевагою цих питань є те, що вони стимулюють внутрішню самоорганізацію учнів, самостійне отримання інформації про характер засвоєння змісту уроку, формують навик самоконтролю і самооцінки успішності навчальної діяльності. Така організація взаємодії вчителя і учнів на уроці дозволяє оцінити, який вплив він має на школярів, передаючи (й/або інтерпретуючи) ту чи іншу інформацію.

Для вчителя значущим є і розвиток власних рефлексійних здібностей, оскільки в цьому випадку він дістає можливість на основі аналізу власної діяльності (і діяльності учнів) коригувати, вдосконалювати її, досягати ефективного вирішення професійних завдань. В основі цього — можливість побачити, яким чином сприймаються учнями його власні педагогічні дії, який характер їх впливу на учнів, які складнощі у взаємодії при цьому виникають. Зовнішні вияви в поведінці учнів тих труднощів, з якими вони стикаються в освітньому процесі, і відносин, що виникають протягом нього, можуть бути приховані, досить слабо виражені і доступні для сприйняття лише вчителями з сильно розвинутими здібностями. Ті ж учителі, які такими здібностями володіють у меншій мірі, насилу помічають ці слабкі «сигнали» зворотного зв'язку. Тому вчителеві необхідно постійно спостерігати за поведінкою тих, з ким відбувається спілкування: відзначати і розуміти вираз очей, тон голосу, жести, окремі репліки, вислови і т.д.

Однією з дидактичних функцій вчителя є навчання учнів прийомам зворотного зв'язку, проте можливим це стає лише за умови, що сам учитель здатний демонструвати прийоми зворотного зв'язку: говорити про власні відчуття, що виникають з приводу деяких вчинків учнів, виражати своє ставлення до тих або інших видів діяльності, подій, людей, обговорювати з учнями причини успіху/неуспіху власної діяльності й ін.

Механізми і вияви зворотного зв'язку сприяють своєчасній і ефективній корекції педагогічної діяльності вчителя.

Назвемо кілька принципів, яких необхідно дотримуватися вчителю при організації зворотного зв'язку:

1. зворотний зв'язок має носити описовий, а не оцінний характер, оскільки останній посилює захисну поведінку учнів;
2. зворотний зв'язок має бути співвіднесений, скерований на ті сторони поведінки, які можливо змінити. Невиправданим є використання зво-

ротного зв'язку щодо, наприклад, віку, колишніх успіхів або невдач, фізичного стану учнів, відносин у їх сім'ях, поведінки батьків і т.д.;

3. зворотний зв'язок найбільш ефективний, коли виступає як прохання, а не вимога і нав'язування певних дій іншому;
4. зворотний зв'язок має бути оперативним, своєчасним і стосуватися поведінки, що виявилася в певний момент;
5. зворотний зв'язок найбільш ефективний, коли носить оптимістичний характер і здійснюється з позицій рівності й упевненості в потенціалі партнерів (але не з позицій переваги над учнями).

Насамкінець відзначимо, що погані міжособистісні відносини блокують дію механізму зворотного зв'язку, породжують у учнів відчуття невпевненості в адекватності сприйняття їх дій, поведінки вчителем або ж приводять до спотвореного уявлення про вчителя, його наміри.

Створення ситуацій вибору

Цілеспрямоване і систематичне створення педагогом ситуацій вибору для учнів може на практиці здійснюватися в різні способи. Вибір конкретного способу значною мірою визначається тим, про вибір чого йдеться в певній ситуації. Умовно можна говорити, що існує якась «піраміда виборів»: вибір стратегічної лінії у власній освіті (профілю навчання, класу, предметів для поглибленого вивчення) супроводжується і конкретизується виборами рівня засвоєння окремих тем, який, у свою чергу, виявляється у виборі конкретних видів діяльності, окремих завдань і т.д.

Необхідно визнати, що найчастіше ініціатива надання вибору на кожному рівні залишається за вчителем, батьками, шкільною адміністрацією. Сам факт надання вибору вже можна вважати позитивним, оскільки в учня створюється і розширюється досвід перебування (усвідомлення і дії) в ситуації вибору. Проте значно більші можливості для розвитку учня виявляються в ситуаціях, у яких і ініціатива вибору належить учню. І з урахуванням цього треба відзначити, що вчителю слід ділитися з учнем ініціативою надання вибору, стимулювати і розвивати потребу учня в самовизначенні, самостійності й ухваленні ініціативи (у тому числі і відповідальності за неї).

Під вибором освітньої стратегії слід розуміти систему перспективних орієнтацій учня, що припускає визначення й ухвалення ним найбільш значущих для нього освітніх (пізнавальних) орієнтирів і пріоритетів на досить великий період часу. Такими орієнтирами і пріоритетами можуть висту-

пати профілі основної і додаткової освіти, пропоновані освітньою системою — профільні школи, класи з поглибленим вивченням ряду предметів (за рахунок варіативної частини базисного навчального плану), установи з додаткової освіти, у тому числі і ті, що входять до освітніх установ вищого ступеня. По суті, учень здійснює вибір як змісту, так і технології своєї подальшої освіти. Усвідомлено реалізувати цей вибір, особливо якщо він робиться на рівні основної школи, учню досить важко, тому він відчуває потребу в кваліфікованій, зацікавленій допомозі з боку вчителів, батьків та ін.

Проте принциповість такого вибору для учня до певної міри компенсується перекладанням відповідальності за нього на тих, хто надав йому допомогу в здійсненні вибору. Надання можливостей і ініціативи вибору учням у подальшому, на низьких рівнях «піраміди виборів», дозволяє накопичити в учня досвід здійснення вибору, проте ступінь відповідальності тут значно нижча. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що головний вибір учень робить, користуючись допомогою з боку інших людей, а накопичує досвід вибору вже після того, як таким шляхом визначився зі своїми стратегічними освітніми інтересами.

Визнаючи принциповою самостійність учня у виборі власних стратегічних освітніх цілей, не можна не визнати того, що виявляється актуальною готовність учня до цього вибору. «Тренування» у виборі відбувається за принципом поступового «укрупнення» вибраних елементів (вибір рівня складності виконуваної діяльності, вибір домашнього завдання і способу подання його результату, вибір конкретної ролі при проведенні ролевої гри, вибір обсягу і рівня складності контрольного завдання, вибір лінії поведінки в пропонованих ситуаціях морального вибору). Це дає змогу поступово формувати уміння усвідомленого вибору і відповідальності за нього. У цьому випадку до моменту «стратегічного вибору» учень здатен на осмислення власних потреб, зіставлення їх зі своїми можливостями і здібностями, знаходження власне особистісних сенсів у тій або іншій діяльності, використання і розвитку рефлексивних здібностей.

Ролеві і ділові ігри

Розвиток особистості не може відбуватися поза розвитком її активності — пізнавальної, комунікативної, діяльнісної. Одним із дидактичних засобів, що спрямовані на розвиток активності учнів і забезпечують їх включеність у міжособистісне спілкування й зацікавленість у результатах освітнього

процесу, є ролеві і ділові ігри. Суть дидактичної гри полягає в передачі учням деяких функцій (контролюючої, інформаційної, організаційної, оціночної), традиційно виконуваних учителем. Така організація навчального процесу дуже варіативна і тому залежно від віку, специфіки навчального предмета, підготовленості учнів може здійснюватися в різних формах (так, наприклад, увесь клас може ділитися на кілька взаємодіючих ролевих груп або окремим учням даються індивідуальні ролі). Важливо, щоб учитель при організації й аналізі проведення гри звертав увагу не на якість виконання тієї або іншої ролі учнями, а на ступінь включеності їх у гру, активність, виявлену ініціативу, здатність до імпровізації, на можливість програвання (отже, засвоєння) учнями різних ролей і різноманітних видів діяльності.

Одним із різновидів ролевої гри є ділова гра — умовне відтворення, імітація, моделювання реальної діяльності, яку разом освоюють учасники гри. При цьому кожний учасник вирішує своє окреме завдання відповідно до своєї ролі і функції. У спільній діяльності в учнів розвиваються і навички співпраці. Гра лише тоді викликає інтерес і активність учнів, коли в ній є елемент несподіванки. Звичайно, при цьому слід оптимально дозувати елементи повторення і несподіванки, імпровізації з тим, щоб забезпечувати розвивальний ефект гри, динаміку освоєння конкретних способів дій.

Створення ситуацій успіху

Коли вчитель створює на уроці ситуацію успіху для учня, об'єктивно в цей момент учень може і не бути успішним. Проте вчитель навмисно забезпечує поєднання певних умов, що дозволяють учню досягти власної успішності. Оскільки учень у ситуації успіху переживає почуття радості, емоційного підйому, задоволення виконаною роботою, то вчитель мотивує його подальшу діяльність, сприяє вияву активної позиції в навчанні.

Слід розрізняти поняття успіх і успішність. Якщо під успіхом розуміють позитивне емоційне переживання, то успішність є однією з якісних характеристик результатів навчальної діяльності конкретної дитини. Різне значення цих термінів, різні підходи до них. Створити ситуацію успіху — значить створити ситуацію яскравого емоційного переживання, радості, натхнення. Привести до успішності — значить забезпечити відповідність результатів навчальної діяльності школяра до необхідних нормативів. Систематичне створення ситуації успіху вчителем є одним зі шляхів (найбільш ефективним, гуманним) досягнення успішності.

Учителю слід брати до уваги ті етапи, якими звичайно вибудовується ситуація успіху:

- ♦ на мотиваційному етапі вчителю необхідно сформулювати в учнів бажання, прагнення виконати навчальне завдання або дію. Наявність цього бажання потрібна для того, щоб попередити зниження активності учня при зустрічі з труднощами. Фактично це є мотивацією на досягнення успіху;
- ♦ на організаційному етапі вчитель дає учням такі завдання, які вони в змозі виконати самостійно. Звичайно, для цього зміст, способи виконання завдань мають вибиратися відповідно до індивідуальних можливостей учнів. Безпосередньо перед виконанням завдання необхідно заохотити, підбадьорити учнів: створити умови для виконання навчальної роботи й особливу «налаштованість» на неї. Підкреслимо: найголовніше — завдання мають бути посильні для учнів. Вони можуть бути складними (за кількістю даних, етапів виконання тощо), але ступінь важкості для учнів (як суб'єктивна характеристика завдання) має бути не дуже висока;
- ♦ необхідно, щоб на результативному етапі учень відчув успіх, радість від виконаного завдання. Для цього він перш за все має взяти, що із завданням він упорався. Залежно від методичної підбудови уроку джерелом цієї інформації може бути вчитель, товариші по класу, оголошення правильних результатів й ін. Проте цього недостатньо — справжня радість, велика емоційна наповненість успіхом переживається під час публічної (можливо, розгорнутої) оцінки значущості досягнутого учнем результату. Це веде і до самоутвердження, і до підвищення соціального статусу, і до більшого схвалення вчителя, більшої довіри до нього. У цій ситуації не так важливо, із завданням якої складності впорався учень, не йдеться про досягнення якогось високого рівня. Найголовніше — виробити впевненість у собі, повірити в можливість свого успіху, дати зрозуміти учню, що він здатний впоратися із завданням самостійно, створити своєрідний «запас міцності» для виконання наступних завдань.

Ситуація успіху може асоціюватися із завищенням оцінки, своєрідним «оціночним» авансом учню. Це так, і на етапі освоєння навчальної діяльності (або нових її елементів) виправдано таке використання оцінки. Педагог оцінює підсумок діяльності, і тому оцінку він використовує як характеристику наближеності до передбачуваного результату. Оцінка не характеризує

ті зусилля, яких доклав учень для виконання завдання, але саме оцінка цих зусиль важлива для учня. Тому якісна, вербальна оцінка як самих дій, так і докладених зусиль, має для учня набагато більше інформативності і справляє на нього сильнішу емоційну дію. На етапах створення ситуації успіху використання завищеної оцінки є виправданим.

Звичайно, одинична ситуація успіху сама по собі дозволяє одноразово простимулювати учня, але для створення стійкої мотивації виконання завдання (фактично мотивації навчання) необхідна система, послідовність ситуацій успіху. Одинична позитивна емоція потребує закріплення, яке забезпечується повторенням ситуації успіху. Після закріплення відчуття успіху в учня вчителю слід поступово підвищувати рівень складності пропонованих завдань, встановлених вимог. При цьому звичайно зберігається потреба учня в підтримці вчителем і вчителю слід бути готовим цю підтримку надати (у тому числі, можливо, і повторенням циклу ситуацій успіху).

Слід підкреслити, що технологічною основою практично будь-якого освітнього процесу є навчальна ситуація, оскільки вона є засобом досягнення педагогічних цілей, актом взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Навчальна ситуація може плануватися і цілеспрямовано створюватися вчителем. Її зміст і зовнішні вияви визначаються характером поставлених педагогічних завдань.

Навчальна ситуація може виникати і будучи спланованою вчителем, і тоді її зміст наперед не планується, відсутня однозначна методика її організації, кількість і склад її учасників не завжди передбачений. Майстерність учителя полягає в тому, щоб виниклу ситуацію взаємодії подати і використати як навчальну. Звертаємо увагу читача на те, що докладний розгляд навчальної ситуації як основи і механізму реалізації особистісно орієнтованого уроку поданий у розділі III.

Узагальнюючи названі технологічні аспекти в особистісно орієнтованій освіті, ще раз відзначимо її технологічні характеристики і ознаки:

- ♦ опора на суб'єктний досвід учня, розкриття його змісту як особистісно значущого; узгодження цього досвіду з науковим змістом знань, що підлягають засвоєнню;
- ♦ виявлення особистісного вибору учня предметної галузі знань, визначення її стійкості, самостійності вияву;
- ♦ надання учню можливості вибору різного змісту, виду і форми подання навчального матеріалу при роботі з ним;

- ♦ оцінка навчальної діяльності учня не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення, способами навчальної роботи кожного учня.

Ці підходи до визначення технологічних аспектів особистісно орієнтованої освіти не суперечать, а швидше доповнюють один одного, демонструючи різні грані цього складного соціально-педагогічного феномена. Важко утледіти принципові відмінності в цих підходах, швидше слід говорити лише про термінологічні невідповідності. Набагато більш значущою є єдність цих підходів у визначенні «траєкторії» освітнього руху (і в першу чергу, розвитку) учня: пізнати себе — самовизначитися — самореалізуватися.

На завершення пропонуємо узагальнити всі ті психолого-дидактичні характеристики, які в технологічному плані забезпечують особистісно орієнтовану спрямованість уроку.

Психолого-дидактичні характеристики, що забезпечують особистісно орієнтовану спрямованість уроку

1. Формування і стимулювання суб'єктної позиції учнів:

- ініціація і позитивне ставлення до самостійності думок і висновків учня;
- створення ситуації вибору;
- організація індивідуальної діяльності з осмислення й опрацювання заданого матеріалу;
- стимулювання учнів до вибору і самостійного використання різних способів виконання завдання;
- пріоритетність індивідуальних і самостійних робіт школярів.

2. Створення умов для вияву і розвитку індивідуальності, самобутності й унікальності учнів:

- опора на суб'єктний особистісний досвід учнів;
- активне схвалення оригінальності, своєрідності пропозицій і думок учнів, їх висновків і оцінок;
- застосування завдань, що дозволяють учню самому вибирати тип, вид роботи з навчальним матеріалом;
- формування уважного, позитивного ставлення до думок інших;
- створення ситуацій, що дозволяють учням виявити власні здібності, можливості, інтереси.

3. Орієнтація на формування навчальної діяльності школярів (а не на передачу навчальної інформації):

- розвиток мотиваційної сфери учнів;
- створення умов для засвоєння учнями компонентів навчальної діяльності: навчального завдання, навчальних дій, самоконтролю і самооцінки;
- підвищення ступеня самостійності в навчальній діяльності школярів;
- заохочення виявів учнями ініціативи й активності в освітньому процесі.

4. Знання й урахування психофізіологічних особливостей учнів:

- використання прийомів зовнішньої і внутрішньої диференціації;
- вибір методичних прийомів, типу (виду) уроку відповідно до вікових особливостей учнів;
- використання тренувальних і проблемних завдань різного рівня складності; забезпечення дозування допомоги дорослих учням (відповідно до зони найближчого розвитку).

5. Орієнтація на розвиток внутрішніх мотивів навчання; стимулювання і становлення власного (особистісного) сенсу навчання:

- орієнтація учнів на освоєння процесу навчання, а не на прагнення до заданих результатів;
- навчання цілестворенню (прийомам послідовності, класифікації);
- створення ситуації успіху;
- допомога в усвідомленні мотивів власних дій, поведінки, діяльності;
- створення ситуації морального вибору.

6. Організація розвиваючого простору; орієнтація на розвиток пізнавальних (інтелектуальних) здібностей:

- постановка й організація вирішення проблемних ситуацій;
- заохочення творчої активності учнів;
- орієнтація на розвиток інтелектуальних умінь, а не тільки на запам'ятовування навчальної інформації;
- використання сюжетно-ролевих ігор, елементів тренінгу, аналіз ситуацій і/або їх моделей;
- різноманітність використовуваних методів і прийомів діяльності;
- підвищення частки навчальних завдань продуктивного (творчого) характеру.

7. Формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, пізнання, оточуючих, себе:

- створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів протягом уроку;
- формування досвіду і прагнення визначати власне ставлення до явищ, подій, людей;
- прагнення до збагачення освітнього процесу позитивними емоціями (ситуації успіху, доброзичливість, сприятливий психологічний клімат і т.д.);
- формування прагнення до досягнення успіху, а не до уникнення невдач;
- створення ситуацій включеності учнів у суспільно корисну діяльність, їх причетність до процесів і явищ, потрібних їм, колективу, суспільству.

8. Організація рівноправного партнерського спілкування в навчальній взаємодії:

- пріоритет діалогічних форм навчальної діяльності;
- організація співпраці вчителя й учнів;
- організація співпраці учнів між собою (у тому числі забезпечення взаємодопомоги, організація групових самостійних робіт);
- оптимальне співвідношення фронтальних і індивідуальних форм організації навчальної діяльності;
- доброзичливість у спілкуванні.

9. Створення атмосфери взаємної зацікавленості в роботі один одного:

- заохочення ініціативи й активності учнів;
- акцентування на важливості участі і думки кожного в діяльності групи;
- використання варіантів організації навчальної роботи, що забезпечують залежність результатів групової або індивідуальної роботи від діяльності партнерів;
- докладні інструкції щодо виконання домашніх і самостійних робіт з метою забезпечення їх успішності;
- заохочення пізнавальної активності дітей.

10. Забезпечення зворотного зв'язку в педагогічному процесі:

- «зчитування» вчителем емоційної інформації в учнів і реагування на неї;
- навчання учнів рефлексії, самооцінці дій, зусиль і результатів;
- відвертість і незакомплексованість як учителя, так і учнів;
- можливість ставити питання і заохочення вчителем цієї форми активності;

- взаємність зворотного зв'язку;
- зацікавлена реакція вчителя на пропозиції, побажання і зауваження учнів.

11. Особистісно орієнтована позиція педагога:

- установка на учня як на суб'єкт освітнього процесу, як на особистість, індивідуальність;
- визнання самотності й унікальності кожного учня;
- безоціночна позиція — схвалення учнів і ситуації такими, як вони є;
- пріоритетність конструктивної функції вчителя (що забезпечує власну активність учня) на противагу контролюючій;
- довірлива позиція; схильність виражати власну думку;
- вміння бути емоційним і відгукуватися на емоції дітей.

Розділ II

Методика аналізу особистісно орієнтованого уроку за предметами основної школи

Основні поняття: *психолого-дидактичні характеристики особистісно орієнтованого уроку, аналіз особистісно орієнтованого уроку, самоаналіз особистісно орієнтованого уроку, нові функції вчителя в особистісно орієнтованому освітньому процесі, структурно-часовий аналіз уроку, аспектний аналіз уроку, комплексний аналіз уроку.*

2.1. Сутнісні характеристики особистісно орієнтованого уроку як структурні компоненти його аналізу і самоаналізу

В основі особистісно орієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності кожної людини, її розвиток не як «колективного суб'єкта», а як індивіда, що наділений своїм неповторним суб'єктивним досвідом. Змістом терміна «суб'єктивний» фіксується належність досвіду конкретній людині без оцінки її істинності, науковості, несуперечності з позиції суспільного історичного пізнання. У рамках цього підходу учень цінний відтворюванням не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду. Отже, освіта — це не тільки навчання як виховання, а й навчання як особлива індивідуальна діяльність учня.

Учень не стає суб'єктом навчання, а є ним від початку як носій суб'єктного досвіду (в навчанні відбувається «зустріч» заданого з уже наявним суб'єктивним досвідом, збагачення, «окультурення» останнього, а зовсім не його породження).

Суб'єктивність (індивідуальність) виявляється у вибірковості до пізнання світу (змісту, виду і форми його уявлення), стійкості цієї вибірковості, в способах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання.

Включеність суб'єктивного досвіду в процес пізнання (засвоєння) визначає відмінність таких понять, як «навченість» і «освіченість». Навчити у принципі можна всьому і будь-кого. А ось учитися, щоб стати освіченим, кожний має сам шляхом організації власної діяльності на основі особистих потреб, інтересів, устремлінь, використовуючи індивідуально вироблені способи навчальної роботи і керуючись особистим ставленням до неї.

Знеособлених знань не буває. Слід розрізняти знання й інформацію. Наукова інформація дається через зміст навчального матеріалу. При засвоєнні цієї інформації учень «пропускає» її крізь свій суб'єктивний досвід і перетворює на індивідуальне знання. Іншого шляху формування знання просто немає. Крім того, вчитель, повідомляючи наукову інформацію, висловлює своє ставлення до її змісту, використовує власний суб'єктивний досвід. Відбувається складне узгодження двох носіїв знання — учня і вчителя як рівноправних партнерів освітнього процесу. І. Якиманська відзначає, що, виходячи зі специфіки особистісно орієнтованої системи навчання, якість знань учнів залежить не тільки від організації уроку, а значною мірою від індивідуальних здібностей учня як основного суб'єкта освітнього процесу.

Ураховуючи сказане, слід підкреслити, що особистісно орієнтована система навчання припускає:

- ♦ визнання учня основним суб'єктом процесу навчання;
- ♦ визначення основної цілі — розвиток індивідуальних здібностей учня;
- ♦ визначення засобів, що забезпечують реалізацію поставленої цілі за допомогою виявлення і структуризації суб'єктного досвіду учня, цілеспрямованого розвитку його особистості в процесі навчання.

Важливими в особистісно орієнтованому підході до освіти є спеціальні форми взаємодії всіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків).

Розглядаючи основні вимоги до особистісно орієнтованого уроку, І. Якиманська зазначає, його ціль — створення умов для вияву пізнавальної активності учнів. Засоби досягнення вчителем цієї мети такі:

- ♦ використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, які дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів;
- ♦ створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу;
- ♦ стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без страху помилитися, отримати неправильну відповідь;
- ♦ використання на уроці дидактичного матеріалу, що дає змогу учню вибирати найбільш прийнятні для нього вид і форму навчального змісту;
- ♦ оцінка діяльності учня не тільки за кінцевим результатом (правильно-неправильно), а й за процесом його досягнення;

- ◆ заохочення прагнення знаходити свій спосіб роботи (розв'язання задачі); аналізувати способи роботи інших учнів у ході уроку, вибирати й освоювати найбільш раціональні;
 - ◆ створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, що дозволяють кожному учню виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створення обстановки для природного самовияву учня.
- Зазначена загальна мета і засоби організації особистісно орієнтованого уроку, природно, мають бути конкретизовані вчителем залежно від призначення уроку, його тематичного змісту.

На думку І. Якиманської, критерійна база для оцінки роботи вчителя на уроці не може бути єдиною. Вчитель має сам складати «режисуру» уроку залежно від його теми, рівня підготовленості класу, цільової установки, часу проведення уроку і т.п. Тому, вважає І. Якиманська, залежно від типу уроку мають існувати різні критерії ефективності його проведення. Єдиних критеріїв не може бути. Наведемо ті, які дозволяють аналізувати діяльність учителя на уроці з особистісно орієнтованою спрямованістю:

- ◆ наявність у вчителя навчального плану проведення уроку залежно від готовності класу;
- ◆ використання проблемних творчих завдань;
- ◆ застосування завдань, які дають змогу учню самому вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);
- ◆ створення позитивної емоційної налаштованості на роботу всіх учнів у ході уроку;
- ◆ повідомлення на початку уроку не тільки теми, а й організації навчальної діяльності в ході уроку;
- ◆ обговорення з дітьми наприкінці уроку не тільки того, що «ми знали» (чим оволоділи), а й того, що сподобалося (не сподобалося) і чому, що б хотілося виконати ще раз, а що зробити по-іншому;
- ◆ стимулювання учнів до вибору і самостійного використання різних способів виконання завдань;
- ◆ не тільки оцінка при опитуванні на уроці правильної відповіді учня, а й аналіз того, як учень міркував, який спосіб використовував, де і в чому помилився;
- ◆ оцінка, що виставляється учню наприкінці уроку, має аргументуватися за параметрами: правильність, самостійність, оригінальність;

- ♦ при завданні додому називається не тільки тема й обсяг завдання, а й детально роз'яснюється, як слід раціонально організувати свою навчальну роботу при виконанні домашнього завдання.

На наш погляд, названі І. Якиманською основні вимоги до особистісно орієнтованого уроку і деякі критерії його оцінки можуть розглядатися як позиції для аналізу і самоаналізу. Наявність або відсутність цих позицій на уроці може бути оцінена експертами (колегами, адміністрацією) або самим педагогом.

2.2. Деякі підходи до аналізу особистісно орієнтованого уроку

Аналіз — це «уявне розчленування предмета, що вивчається, на його елементи і дослідження кожного елемента окремо як частини цілого» (Кондаков М.І. Логічний словник. — М., 1971). Він здійснюється з допомогою розчленування, ізоляції, розкладання, роз'єднання, розбору цілого на складові. Використовуючи аналіз сам по собі без взаємодії і синтезу з іншими прийомами формальної логіки, неможливо заглибитися в суть уроку, певного педагогічного явища.

Педагогічний аналіз уроку — це не тільки розчленування його на складові, а й виявлення співвідношення цих складових. Це вивчення зв'язків, за допомогою яких вони об'єднуються в єдине ціле, це операції порівняння, узагальнення, аналогії, перехід від абстрактного до конкретного.

Яка ж характеристика суті аналізу уроку? У «Педагогічній енциклопедії» дається таке визначення аналізу уроку: «Аналіз уроку, розбір і оцінка навчального заняття в цілому і окремих його сторін — один із видів методичної роботи в школі» (Педагогічна енциклопедія. Т.1. — М., 1964). Зіставлення цього виду пізнавальної діяльності з іншими видами дає змогу сказати, що педагогічний аналіз уроку є конкретною формою пізнання специфічного об'єкта педагогічної діяльності, іменованого уроком, здійснювана як його розпізнання. Родовою ознакою процесу педагогічного аналізу є всі ознаки, властиві такій формі, як розпізнавання. Отже, можна дати повніше визначення цьому процесу. Педагогічний аналіз уроку є процес його розпізнання, направлений на розкриття суті і механізму здійснення уроку, з'ясування шляхів і причин формування саме такого кінцевого результату уроку і відповідності останнього його триєдиній меті.

Педагогічний аналіз лежить біля витоків такої найважливішої функції управління, як планування. Практика показує, що не можна успішно керу-

вати навчально-виховним процесом, не аналізуючи його хід і розвиток, не приховуючи причин його позитивних і негативних результатів. Завдяки педагогічному аналізу в кожній конкретній ситуації розвитку навчально-виховного процесу можуть своєчасно ухвалюватися найбільш ефективні рішення зі здійснення тих чи інших завдань, що постають перед педагогом у його діяльності. Без здійснення педагогічного аналізу неможливо визначити основні завдання нового уроку.

Педагогічний аналіз уроку є не тільки спосіб пізнання, а і засіб перетворення уроку і практичного вдосконалення діяльності вчителя.

Аналіз уроку — один з головних інструментів управління якістю викладання в школі.

На думку Ю. Конаржевського, аналіз уроку може бути представлений трьома основними видами:

- 1 — Структурний аналіз уроку.
- 2 — Аспектний аналіз уроку.
- 3 — Комплексний аналіз уроку.

Структурний аналіз є основою для решти. Він визначає логічну послідовність і взаємозв'язок структурних елементів уроку і виділяє його додаткові етапи. Структурний аналіз (поетапний) — це виділення і оцінка домінуючих структур (елементів) уроку, їх доцільність, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Схема структурного аналізу уроку:

1. Тема, цілі уроку.
2. Зміст уроку.
3. Види діяльності вчителя і учнів.
4. Результати уроку.

Аспектний аналіз уроку здійснюється на основі структурного. Увага приділяється аналізу одного з аспектів уроку, наприклад: мети уроку; структури й організації уроку; змісту уроку; діяльності вчителя на уроці; діяльності учнів на уроці; домашнього завдання; санітарно-гігієнічних умов уроку; психологічних аспектів. Аспектний аналіз — це розгляд, детальне і всебічне вивчення й оцінка з певної точки зору якої-небудь сторони або окремої цілі уроку у взаємозв'язку з результатами діяльності учнів.

Цілі і програми аспектного аналізу уроку:

1. Планування вчителем освітньо-виховально-розвиваючих завдань уроку.

2. Організація вчителем повторення вивченого матеріалу.
3. Оптимальність типу і структури уроку.
4. Дотримання вимог до змісту уроків.
5. Вибір методів, прийомів і засобів навчання.
6. Характер взаємостосунків вчителя і учнів.
7. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання.
8. Організація закріплення вивченого навчального матеріалу.

Комплексний, або повний аналіз уроку — це система аспектних аналізів, що включають оцінку реалізації завдань уроку, зміст і висновки навчальної діяльності учнів за такими характеристиками, як рівень засвоєння учнями знань і способів розумової діяльності, розвиток учнів, реалізація дидактичних принципів, результативність уроку. Комплексний (повний) аналіз може бути здійснений одночасно кількома експертами і є сумою узагальнених висновків за всіма аспектами уроку. *Схема комплексного (повного) аналізу уроку:*

1. Ціль, завдання уроку.
2. Готовність вчителя і учнів до уроку.
3. Організаційна структура уроку
4. Зміст уроку.
5. Методичне забезпечення уроку.
6. Поведінка і діяльність учнів на уроці.
7. Характеристика ділових якостей учителя.
8. Загальні результати уроку.

Деякі підходи до побудови педагогічного аналізу уроку є для нас загальнонауковою основою при розробці моделі аналізу особистісно орієнтованого уроку. Пропонуючи кілька варіантів аналізу особистісно орієнтованого уроку, ми врахували загальні характеристики всіх видів педагогічного аналізу: і структурного, і аспектного, і комплексного, а також подали їх варіанти в рамках особистісно орієнтованого підходу до навчання.

На нашу думку, схеми аналізу (самоаналізу) особистісно орієнтованого уроку мають обов'язково відбивати суть і основне цільове призначення такого підходу — спрямованість кожного уроку на розвиток особистості учнів, вирощування їх суб'єктної позиції в навчальному (пізнавальному) процесі, створення умов для самореалізації школярів і актуалізації їх особистого потенціалу.

У практиці методичної роботи можуть бути використані різні види аналізу уроку. Звернемося до структурно-часової характеристики уроку.

Структурно-часова характеристика (аналіз) уроку

Ціль використання цього виду аналізу в традиційній педагогічній практиці — оволодіння вчителем раціональним використанням часу на уроці. Стосовно особистісно орієнтованого уроку доцільно аналізувати такі аспекти структурно-часової характеристики уроку:

- ◆ розподіл часу між діалогічною і монологічною поведінкою вчителя на уроці;
- ◆ розподіл часу між продуктивними (творчими) і репродуктивними видами діяльності на уроці;
- ◆ кількість часу, відведена на самостійну роботу, в тому числі самоконтроль (самоперевірку, взаємоперевірку, взаємоконтроль);
- ◆ наявність на уроці структурних компонентів навчальної діяльності (відповідність структури уроку структурі навчальної діяльності): навчального завдання, навчальних дій, контролю й оцінки;
- ◆ доцільність кількості часу, відведеного на той або інший вид діяльності, на ту або іншу роботу, на те або інше завдання;
- ◆ якісне використання часу на окремі елементи уроку (чи за призначенням використовувався відведений час);
- ◆ раціональність використаних прийомів і методів навчання, їх доцільність у даних умовах, адекватність (відповідність) поставленим педагогічним цілям;
- ◆ розумність (обґрунтованість вибору) зв'язку між змістом навчального матеріалу і тими методами, за допомогою яких він повідомлявся і засвоювався.

На основі вимог до особистісно орієнтованого уроку і критеріїв його оцінки, запропонованих І. Якиманською, може бути складений аспектний аналіз уроку.

АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ УРОКУ

«Створення умов для вияву пізнавальної активності учнів»

Інструкція для експертів: оцініть у балах наявність або відсутність на певному уроці поданих у схемі аналізу ознак особистісно орієнтованого підходу до навчання. Поставте знак «+» у тій колонці таблиці, яка відповідає вибраному балу.

	Забезпечення умов для виявлення пізнавальної активності учнів (показники)	Ця ознака була яскраво виражена				Ця ознака на уроці була відсутня
		Бали				
		4	3	2	1	0
1	Використання проблемних творчих завдань					
2	Застосування завдань, що дають змогу учню самому обирати тип, вид, форму матеріалу					
3	Стимулювання учнів до вибору і самостійного використання різних способів виконання завдань					
4	Схвалення прагнення учнів знаходити свій спосіб роботи					
5	Оцінка діяльності учня не тільки за кінцевим результатом (правильно-неправильно), а й за процесом його досягнення					
6	Створення позитивної емоційної налаштованості на роботу кожного учня і всіх учнів разом					
7	Створення ситуацій для виявлення учнями ініціативи, самовираження					
8	Використання форм і методів організації навчальної діяльності, яка дає змогу розкривати суб'єктний досвід учнів					
9	Створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі всього класу					
10	Отримання від учнів «зворотного зв'язку» не лише з приводу того, про що дізналися, але і що сподобалося — не сподобалося, запам'яталося — не запам'яталося					

Такий варіант аспектного аналізу особистісно орієнтованого уроку має кількісну оцінку. Максимальна кількість балів, яку вчитель може набрати за оцінкою уроку експертом — 40. Відповідно, рівень вирішення вчителем на уроці поставленого педагогічного завдання — створення умов для вияву

пізнавальної активності учнів — може бути високим (31—40 балів), середнім (10—30 балів) і низьким (1—9 балів).

Інший підхід до аналізу особистісно орієнтованого уроку запропонований авторським колективом під керівництвом Є. Степанова, який розробив таку схему аналізу особистісно орієнтованого уроку.

Мотиваційно-орієнтаційний аспект

1. Чи зміг учитель забезпечити мотиваційну готовність і позитивний емоційний настрій учнів до роботи на уроці? Які педагогічні прийоми для цього були використані?
2. Наскільки точно і дохідливо роз'яснені цільові орієнтири навчального заняття? Чи стали вони особистісно значущими для учнів? Чи націлена діяльність педагога на розвиток індивідуальності учнів, на формування їх здібності до самопізнання і самостановлення?

Змістовий аспект

1. Чи є відібраний навчальний матеріал адекватним вимогам освітньої програми, цілям, завданням і провідним ідеям уроку?
2. Чи зміг учитель правильно визначити групові й індивідуальні пізнавальні можливості учнів, установити взаємозв'язок навчального матеріалу з суб'єктним досвідом дитини? Наскільки те, що вивчається, є цікавим і значущим для школярів?
3. Чи намагався вчитель сформувати системне уявлення учнів про явище, що вивчається, або процес, виявити в ньому найбільш важливе і характерне, знайти і встановити предметні і міжпредметні зв'язки?
4. Чи очевидна практична спрямованість навчального матеріалу? Яке значення він має для формування емоційно-вольової сфери, ціннісних відносин і творчих здібностей дитини?

Організаційний аспект

1. Які педагогічні прийоми використовувалися для актуалізації і збагачення суб'єктного досвіду учнів?
2. Чи застосовувалися діалогові й полілогові форми спілкування в ході навчального заняття?
3. Чи стимулював учитель учнів до здійснення колективного й індивідуального вибору виду завдання, форми і способів його виконання?
4. Чи створювалася на уроці ситуація успіху для кожного учня? Чи відчувався вияв педагогом толерантності і довіри в навчальній взаємодії?

5. Чи були створені на уроці умови для вияву самостійності учнів? Чи оптимальний ступінь допомоги вчителя? Чи враховувався індивідуальний темп і стиль навчальної діяльності учнів?
6. Чи властивий домашнім завданням диференційований характер? Чи мали учні реальне право вибору домашнього завдання?
7. Наскільки відповідали технологічні прийоми і методи змісту вивченого на уроці навчального матеріалу?

Оціночно-результативний аспект

1. Чи стали предметом оціночних думок учителя не тільки правильність відповіді, а й її оригінальність, а також раціональність шляхів і способів виконання навчального завдання?
2. Чи сприяла оціночно-аналітична діяльність учителя формуванню позитивної Я-концепції особистості учня, виробленню у дитини індивідуального стилю пізнання?

На думку авторів цієї схеми аналізу особистісно орієнтованого уроку, її застосування дозволить упорядкувати спільну рефлексивну діяльність, зосередити увагу її учасників на аналізі й оцінці тих сторін навчального заняття, які безпосередньо пов'язані з процесом і результатом використання особистісно орієнтованого підходу. Колективний аналіз уроків стане більш цілеспрямованим і продуктивним.

Проте не кожне заняття можна і потрібно аналізувати за допомогою групових форм і методів рефлексії. Навіть більш важливим є самоаналіз уроку, що проводиться вчителем. З цією метою той самий авторський колектив у складі консультантів і педагогів визначив основні аспекти самоаналізу і перелік питань для його здійснення.

Аспекти самоаналізу	Питання для самоаналізу
1. Цілі (завдання) уроку	У чому полягає основний задум проведеного мною уроку? Як він пов'язаний з груповими й індивідуальними особливостями учнів, станом і результатами навчально-виховного процесу в даному класі? Які цілі (завдання) планував(ла) досягти (вирішити) в ході уроку?
2. Зміст і організація навчального заняття	Наскільки вдало я зумів(ла) вибрати зміст навчального матеріалу, тип і форму уроку, прийоми і способи організації навчальної взаємодії? Чи відповідали вони принципам особистісно орієнтованого підходу, цілям (завданням) уроку?

3. Технологія роботи педагога	<p>Які технологічні прийоми я використовував(ла) для того, щоб на уроці:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) актуалізувати й збагатити суб'єктний досвід учнів; б) стимулювати вияв ними ініціативи і самостійності; в) створювати для учнів ситуації вибору навчальних завдань і форм їх виконання; г) будувати навчальну взаємодію на основі діалогу і полілогу; д) урахувувати індивідуальний темп і стиль навчальної діяльності школярів?
4. Результативність проведеного уроку	<p>Чи вдалося мені реалізувати задум уроку, досягти (вирішити) поставлені мною цілі (завдання)? Наскільки проведене заняття було спрямоване на:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) становлення і виявлення індивідуальності учнів; б) розвиток творчих здібностей школярів; в) формування позитивної Я-концепції особистості учнів; г) вироблення у дітей індивідуального стилю пізнання і поведінки? <p>У чому полягають переваги і вади мого уроку? Що не вдалося вирішити при його проведенні? Як можна уникнути вад уроку?</p>

Використання вищенаведеної схеми самоаналізу особистісно орієнтованого уроку допоможе вчителям глибше осмислити основоположні ідеї — принципи особистісно орієнтованого підходу, більш детально розібратися в технологічних аспектах організації такого уроку, що у результаті сприятиме вдосконаленню професійної майстерності педагогів, збагаченню їх теоретичного і методичного арсеналу.

Проте дана схема аналізу хоча й указує на деякі характеристики особистісно орієнтованого уроку, але не може претендувати на достатню повноту, а також не є технологічною.

Виникає необхідність у розробці такого варіанта аналізу (самоаналізу) особистісно орієнтованого уроку, в рамках якого акцент робиться на виявленні конкретних психолого-дидактичних характеристик особистісно орієнтованого уроку, що відрізняють його від традиційного.

2.3. Методика комплексного аналізу і самоаналізу особистісно орієнтованого уроку

Суть і основні характеристики особистісно орієнтованої освіти дозволяють стверджувати, що відмінності особистісно орієнтованого уроку від традиційного полягають у чотирьох аспектах: в організації самого уроку і діяльності на ньому; в іншій позиції педагога щодо учня і навчального процесу, ролі вчителя в ньому; в іншій позиції самого учня як суб'єкта навчальної діяльності (саме завдяки іншій позиції педагога і утворюється суб'єктна позиція учня); в іншому характері взаємин між учителем і учнем у навчальному процесі.

Далі докладніше розглянемо кожний з аспектів особистісно орієнтованого уроку.

Особливості організації особистісно орієнтованого уроку певною мірою визначаються специфічними методами викладання, ступенем урахування інтересів і здібностей учнів, способами і ступенем взаємодії вчителя з учнем, реальними можливостями вибору учнем змісту навчання, рівня і методів його засвоєння.

Особистісно орієнтована освіта відрізняється від знаннєвої парадигми побудови навчально-виховного процесу тим, що в особистісно орієнтованому підході:

- ♦ забезпечується орієнтир на самостійний пошук, самостійну роботу, самостійні відкриття учнів;
- ♦ відбувається виявлення й урахування схильностей і переваг у процесі навчання;
- ♦ організовується робота з пізнавальними стратегіями учнів у процесі пізнання;
- ♦ використовується дидактичний матеріал, що варіюється для учнів із різною успішністю;
- ♦ устанавлюється обсяг знань, розрахований для кожного учня з урахуванням його пізнавальних здібностей, і у зв'язку з цим добирається навчальний матеріал;
- ♦ складність навчального матеріалу вибирається учнем і варіюється учителем;
- ♦ забезпечується активність кожного учня з урахуванням його можливостей і індивідуальних схильностей;

- ♦ учитель дає учню можливість вибору групової або самостійної роботи;
- ♦ теми проходження навчального матеріалу узгоджуються відповідно до пізнавальних особливостей дитини;
- ♦ відбувається відкриття чинних законів, закономірностей, способів розв'язання різних задач при спільній участі вчителя і учнів;
- ♦ оцінка пізнавальної діяльності спочатку здійснюється учнями, потім учителем;
- ♦ організовується спільне використання вчителем і учнями кількісних і якісних способів оцінки процесу і результатів пізнання; урахування способів, фактичних результатів, обсягу, фактичної різниці стартового і проміжного результатів;
- ♦ забезпечується можливість вибору учнями обсягу, складності і форми домашнього завдання;
- ♦ книги для читання вибираються дітьми, а вчитель узгоджує різний досвід учнів у процесі уроку;
- ♦ учитель допомагає учням усвідомити їх пізнавальні стратегії, організовуючи обмін цими стратегіями і способами пізнання.

Усе це підкреслює відоме положення про те, що особистісно орієнтована освітня парадигма має потребу в адекватному технологічному втіленні на практиці в умовах загальноосвітньої школи, конкретного уроку.

Слід зазначити, що технології розвиваючого навчання можуть служити початковою базою для побудови і реалізації особистісно орієнтованого підходу до пізнавальної діяльності учнів. Особливий інтерес з цієї точки зору мають такі технологічні характеристики особистісно орієнтованого навчання, як:

- ♦ залучення учнів в індивідуальному цілеутворенні і складанні плану уроку;
- ♦ свобода вибору дитиною різних форм навчання;
- ♦ вибір учнями предметного змісту різної складності;
- ♦ оцінювання не тільки результатів, а й процесу діяльності;
- ♦ формування когнітивних структур, які є субстратом розумового розвитку;
- ♦ використання індуктивного і дедуктивного способів побудови дидактичного матеріалу;
- ♦ вивчення і формування творчої діяльності;

- ♦ використання евристичних методів навчання як способу врахування індивідуальних прийомів пізнання;
- ♦ створення ситуацій, що дають змогу учням виявляти власні здібності, можливості й інтереси;
- ♦ використання проблемних завдань різної складності;
- ♦ створення ситуацій вибору в різних видах діяльності;
- ♦ організація вирішення проблемних ситуацій;
- ♦ організація індивідуальної діяльності з осмислення й опрацювання заданого матеріалу;
- ♦ відбір методичних прийомів, типу (виду) уроку відповідно до вікових особливостей учнів;
- ♦ орієнтація учнів на розвиток інтелектуальних умінь, а не тільки на запам'ятовування навчальної інформації.

Розглядаючи особистісно орієнтовану модель навчання, можна по-новому і більш коректно визначити суть педагогічної діяльності. Педагогічними у власному значенні слова є такі дії вчителя, коли ним цілеспрямовано створюються умови, що ставлять учня в позицію суб'єкта, який свідомо приймає ціннісний зміст досвіду, пропонованого вчителем. Отже, в особистісно орієнтованій освіті передбачається інша позиція педагога, яка включає такі характеристики:

- ♦ установка на учня як на суб'єкт освітнього процесу, як на особистість, індивідуальність;
- ♦ уміння бути емоційним і відгукуватися на емоції дітей;
- ♦ позитивне, шанобливе ставлення до самостійності думок і висновків учня;
- ♦ опора на суб'єктивний особистий досвід учня;
- ♦ орієнтація на формування навчальної діяльності школярів, розвиток мотиваційної сфери учнів, підвищення ступеня самостійності на уроці;
- ♦ спрямованість педагогічної діяльності на розвиток особистості учня;
- ♦ діалогічна позиція в спілкуванні з учнями;
- ♦ спрямованість на усвідомлення мотивів власних дій, поведінки, діяльності в ході педагогічної взаємодії;
- ♦ «зчитування» вчителем емоційної інформації в учнів і реагування на неї; вияв соціально-психологічної спостережливості;
- ♦ зацікавлена реакція вчителя на пропозиції, побажання і зауваження учнів з приводу організації освітнього процесу;

- ◆ спрямованість на досягнення успіху, а не уникнення невдач у професійній діяльності;
- ◆ заохочення творчої активності учнів.

Інша позиція педагога в особистісно орієнтованому процесі навчання також характеризується новими функціями.

Охарактеризуємо їх стисло.

1. Учитель як співбесідник (функція емоційної підтримки). Ідеться про здатність і уміння педагога центруватися на учні, на тому, що для нього є значущим. Це виявляється в зацікавленості, заклопотаності інтересами підлітка, готовності підтримати бесідою, обговоренням, допомогою.

2. Учитель як дослідник (дослідницька функція). Вона виявляється в трьох аспектах.

Перший аспект — уміння вчителя проводити аналіз динаміки взаємин під час навчання, відстежувати особисті просування кожного підлітка в навчальній взаємодії.

Другий аспект — використання вчителем у процесі навчання психодіагностичних методів і процедур, що сприяє отриманню інформації про розвиток підлітка, про його успіхи і труднощі.

Третій аспект — застосування вчителем у навчальному процесі розвиваючих «технологій» особистісного зростання. Учитель повинен мати здатність коригувати і скеровувати процес розвитку учня в навчальному спілкуванні з ним, точно і адекватно контролюючи хід його просування в оволодінні знань.

3. Учитель як людина, яка створює умови для навчання (фасилітаторська функція).

Учитель-фасилітатор — це вчитель, який сприяє учню в засвоєнні нового. Учитель-фасилітатор будує свої взаємини з учнем на безоціночному позитивному схваленні дитини, емпатичному розумінні, відверто висловлює свої відчуття і тим самим створює комфортні для розвитку дитини умови.

4. Учитель як експерт (експертна, консультативна функція). Вона виростає з потреби учня в учителі, що володіє глибокими, систематичними знаннями, різнобічними, практичними навиками й уміннями. Учитель, зацікавлений тією або іншою сферою пізнання чи практичної діяльності, здатний залучити підлітка до сфери своїх інтересів. Доброзичливий і компетентний учитель схиляє учнів до того, щоб вони скористалися його знаннями і досвідом. Думка такого вчителя значуща для учнів, і тому діти готові звертатися до нього за консультацією.

Головне завдання педагогів, що сповідують особистісно орієнтоване навчання, — сприяти людині у визначенні і вдосконаленні її ставлення до самої себе, інших людей, навколишнього світу, своєї діяльності. Головне, на що працює вчитель в особистісно орієнтованому освітньому просторі — організація «подієвої спільності» з учнем, допомога йому в освоєнні позиції суб'єкта власної життєдіяльності. Важливо, щоб учень зумів подолати пасивну позицію в навчальному процесі і відкрити себе як носія активного перетворювального начала.

Кажучи про учня як про суб'єкта саморозвитку, необхідно відзначити, що освітній процес особистісно орієнтованої спрямованості надає кожному учню, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливості реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці.

Відповідно до цього в особистісно орієнтованій системі навчання подається інша позиція учня — він виступає суб'єктом діяльності.

Суб'єктна позиція учня характеризується активним і творчим ставленням до навчання, коли сам учень, усвідомлюючи значення свого навчання, створює собі умови для успішної діяльності, сам шукає шляхи для досягнення кращих результатів, відшукує себе як особистість. При суб'єктній позиції у школяра поступово формується стійка потреба в самоосвіті, ставлення до пізнання (освіти, знання) як до цінності, готовність до подолання труднощів і інтелектуальна активність.

Звичайно ж, суб'єктна позиція учня має «вироснути» вчителем, підкріплюватися відповідними педагогічними діями, поведінкою, організацією діяльності на уроці. У цьому випадку стають важливими:

- ♦ створення атмосфери зацікавленості в роботі один одного;
- ♦ акцентування уваги на думці кожного учня в діяльності групи;
- ♦ використання таких варіантів організації навчальної роботи, які забезпечували б залежність результатів групової або індивідуальної роботи від діяльності кожного учня;
- ♦ ініціювання і шанобливе ставлення до самостійності думок, міркувань і висновків учнів;
- ♦ формування уважного, позитивного ставлення до думок інших учасників освітнього процесу;
- ♦ організація співпраці учнів між собою (забезпечення взаємодопомоги, організація групових самостійних робіт).

Й останню суттєву відмінність особистісно орієнтованого уроку від традиційного ми визначили як інший характер взаємин між учителем і учнями в навчальному процесі, який виникає, звичайно ж, через уже названі чинники — іншу організацію уроку і діяльності на ньому, іншу позицію вчителя і учнів. Оскільки при особистісно орієнтованому процесі навчання педагог і дитина завжди виступають суб'єктами освітньої діяльності, то засновану на описаних раніше позиціях педагогічну взаємодію дитини і педагога в найзагальнішому вигляді можна описати таким алгоритмом партнерства, коли на кожному етапі педагог визначає свої позиції не тільки з приводу освітнього об'єкта, а й із приводу партнера-дитини (досить важкі назви кожного наступного кроку носять вельми умовний характер і вимагають подальшого опрацювання, але досить точно відображають суть):

Взаємовизначення — педагог пропонує дитині співвіднести особисті значення і позиції з приводу якого-небудь освітнього об'єкта.

Самостійне довизначення — педагог і дитина автономно визначаються в особистих значеннях і позиціях з урахуванням заявленого значення партнерства, формулюють особисту ціль, вибирають спосіб діяльності.

Власне творчий акт може відбуватися як у взаємодії, так і автономно (в цьому випадку в структуру діяльності педагога обов'язково включається контроль безпеки партнера-дитини).

Самовизначення з приводу результату діяльності — педагог і дитина самостійно співвідносять ціль і результат виконаного акту.

Взаємовизначення дитини і педагога — спільна рефлексія дитини і педагога, пошук загальних значень і цінностей того, що відбулося.

Самодовизначення — автономна глибока особиста рефлексія дитини і педагога, емоційне реагування (радість, страждання).

Взаємна реабілітація — співрадість, співчуття.

Особиста реабілітація — індивідуальне переживання, утвердження або переоцінка особистих цінностей.

І як результат — **добудова «Я»** дитини і педагога, яка веде знову до початку запропонованого алгоритму і запускає весь ланцюжок знову і знову.

Інший характер взаємин учителя з учнями забезпечується перш за все орієнтацією обох сторін на взаємодію, співпрацю, взаємодопомогу, що виражається в таких характеристиках освітнього процесу на уроці:

- ♦ пріоритет діалогічних форм навчальної діяльності і ставлення до діалогу як обміну значеннями;

- ♦ організація співпраці вчителя і учнів;
- ♦ доброзичливість у спілкуванні, взаємоповага;
- ♦ відвертість і незакомплексованість як учителя, так і учнів;
- ♦ взаємність зворотного зв'язку без страху самовираження;
- ♦ сприяння успішності учнів у різних видах діяльності;
- ♦ пріоритетність конструктивної функції вчителя, що забезпечує власну активність учня на протигагу контролюючій функції;
- ♦ взаємна зацікавленість у рефлексії, розвитку адекватної самооцінки дій, зусиль, результатів.

Відповідно, в схемі аналізу (самоаналізу) уроку виділено чотири змістовні блоки: організаційно-діяльнісні аспекти особистісно орієнтованого уроку;

- ♦ створення умов для розвитку суб'єктної позиції учнів;
- ♦ вияв особистісно орієнтованої (особистісно-гуманної) позиції педагога;
- ♦ забезпечення особистісно-гуманних взаємостосунків між учасниками навчального процесу.

У рамках кожного змістового блоку називаються психолого-дидактичні характеристики, що відображають основні напрями педагогічної діяльності на уроці, цільові установки особистісно орієнтованої діяльності вчителя.

Кожна психолого-дидактична характеристика уроку виявляється конкретними і, що особливо важливо, помітними ознаками, показниками, які з повним правом можуть бути названі технологічними, оскільки забезпечуються, створюються самим учителем за умови його усвідомленого і цілеспрямованого проектування уроку саме в рамках особистісно орієнтованого підходу.

Конкретний перелік таких технологічних показників поданий у нашій схемі аналізу (самоаналізу) уроку і рекомендується до спостереження в ході уроку з погляду дій учителя або їх відсутності. На наш погляд, саме конкретизація психолого-дидактичних характеристик особистісно орієнтованого уроку через їх спостережувані ознаки (показники) робить схему аналізу технологічною, інструментальною і дає змогу педагогові вдосконалювати практику проектування уроку.

Зазначимо, що запропонована нами схема аналізу особистісно орієнтованого уроку не відходить від схеми самоаналізу. Вважаємо за доцільне висунення до цих схем однакових вимог.

СХЕМА КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ (САМОАНАЛІЗУ) ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

I. Організаційно-діяльнісні аспекти орієнтованого уроку

Психолого-дидактичні характеристики уроку	Ознаки конкретної психолого-дидактичної характеристики (технологічні показники)	Цей показник на уроці був яскраво виражений	Цей показник на уроці виражений слабо	Цей показник на уроці був відсутнім
1. Орієнтація на формування діяльності (а не на передачу інформації)	Розкриття й обговорення способів навчальної роботи, якими користувалися учні			
	Знайомство учнів з раціональними способами засвоєння матеріалу			
	Постановка на уроці навчальних завдань			
	Освоєння на уроці навчальних дій			
	Навчання учнів рефлексії, оцінці дій, зусиль, результатів, контролю за процесом діяльності			
2. Організація розвиваючого простору (забезпечення розвиваючого потенціалу уроку)	Використання сюжетно-ролевих ігор, елементів тренінгу, аналізу ситуацій і/або їх моделей			
	Превалювання на уроці навчальних завдань продуктивного (творчого) характеру (а не репродуктивного)			
	Постановка й організація вирішення проблемних ситуацій			
	Використання діагностичних завдань, прийомів, процедур, орієнтованих на вивчення особистісного розвитку учнів			
	Використання нетрадиційних форм уроку (семінар, екскурсія, змагання, диспут, ділова гра тощо)			

3. Реалізація індивідуально-го підходу	Використання прийомів зовнішньої і внутрішньої диференціації			
	Забезпечення дозованої допомоги дорослого учням (відповідно до зони найближчого розвитку)			
	Створення ситуацій, що дають змогу учням виявляти свої здібності, можливості, інтереси (тобто індивідуальність)			
	Забезпечення варіативності (вільний вибір засобів і форм самовияву на основі запропонованих альтернатив)			
	Створення ситуацій успіху (акцентування уваги на досягненнях і успіхах учнів)			

II. Створення умов для розвитку суб'єктної позиції учнів

Психолого-дидактичні характеристики уроку	Ознаки конкретної психолого-дидактичної характеристики (технологічні показники)	Цей показник на уроці був яскраво виражений	Цей показник на уроці виражений слабо	Цей показник на уроці був відсутнім
1. Актуалізація і збагачення суб'єктного досвіду учнів	Звернення до раніше накопичених знань і умінь учнів			
	Стимулювання учнів до самостійного вибору і використання різних способів виконання завдання			
	Створення ситуації морального вибору			
	Звернення до версій учнів під час пошуку варіантів вирішення пізнавального завдання (проблеми)			
	Організація пізнання через переживання, актуалізацію чуттєвого досвіду			
2. Розвиток активності учнів у	Організація дослідницької діяльності на уроці (доручених дослідницьких завдань додому)			

навчальній діяльності	Створення ситуації самостійного пошуку відповіді на поставлене вчителем запитання			
	Виявлення думок учнів про урок, характер взаємодії на уроці			
	Заохочення запитань учнів, забезпечення можливості ставити запитання			
	Заохочення ініціативи, самостійності в навчальному процесі			
3. Створення умов для розвитку готовності учня до самовизначення (у тому числі особистої відповідальності за результати навчальної діяльності)	Спонування учнів до самооцінки, самоконтролю, самоаналізу діяльності			
	Створення ситуацій самостійного планування своєї діяльності, вибору дій			
	Допомога в усвідомленні мотивів власних дій, поведінки, діяльності			
	Навчання цілевизначенню (прийомам, послідовності, класифікації)			
	Створення ситуацій, які забезпечують самопізнання учнів			

III. Виявлення особистісно орієнтованої (особистісно-гуманної) позиції педагога

Психолого-дидактичні характеристики уроку	Ознаки конкретної психолого-дидактичної характеристики (технологічні показники)	Цей показник на уроці був яскраво виражений	Цей показник на уроці виражений слабо	Цей показник на уроці був відсутнім
1. Вияв ціннісного ставлення до особистості учнів	Зацікавлена реакція вчителя на пропозиції, побажання, зауваження (думки) кожного учня			
	«Зчитування» вчителем емоційного стану окремих учнів і реагування на нього			

	Оцінка дій учня відокремлюється від особистого ставлення до нього педагога			
	Акцентування вчителем важливості думки і участі кожного в урочній діяльності			
	Акцентування уваги на позитивних особистісних якостях учнів, їх заохочення			
2. Реалізація вчителем нових педагогічних функцій (ролей)	Учитель як співбесідник (функція емоційної підтримки)			
	Учитель як людина, що створює умови для навчання (фасилітаторська функція)			
	Учитель як дослідник (дослідницька функція)			
	Учитель як психотерапевт (функція педагогічної підтримки)			
	Учитель як експерт (консультативна, рекомендувальна функція)			

IV. Забезпечення особистісно-гуманних взаємостосунків між учасниками навчального процесу

Психолого-дидактичні характеристики уроку	Ознаки конкретної психолого-дидактичної характеристики (технологічні показники)	Цей показник на уроці був яскраво виражений	Цей показник на уроці виражений слабо	Цей показник на уроці був відсутнім
1. Організація рівноправного партнерського спілкування в ході навчальної взаємодії	Пріоритет діалогічних форм спілкування			
	Організація співробітництва учнів між собою			
	Звертання вчителя до учнів на ім'я			
	Вільне і відверте висловлення учнями своєї думки без страху критики			
	Учитель прагне постійно отримувати від учнів «зворотній зв'язок»			

2. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці, атмосфери доброзичливості і комфорту	Учитель виявляє доброзичливість, заспокоєність, урівноваженість			
	Учитель уважний до учня і його проблем			
	Учитель не демонструє своєї зверхності над учнями			
	Учні вільно і легко вступають у діалог з учителем і один з одним			
	Стимулювання позитивних емоцій під час уроку			
3. Створення атмосфери взаємної зацікавленості в роботі один одного (співпраці)	Організація ситуацій взаємодопомоги між учнями			
	Використання таких навчальних завдань, де значною є взаємозалежність результатів індивідуальної і групової роботи			
	Організація роботи учнів парами			
	Організація групової роботи учнів			
	Наголошення на важливості досягнень (успіху) кожного у вирішенні спільного навчального завдання			

Запропонована схема забезпечує комплексний психолого-педагогічний аналіз особистісно орієнтованого уроку. Вважаємо, що в практиці методичної роботи можливе проведення часткового або одноаспектного аналізу, при якому за схему обирається і використовується один (із чотирьох) змістових блоків і лише його психолого-дидактичні характеристики. Одноаспектний аналіз доречний в умовах освоєння вчителем особистісно орієнтованого підходу на початкових етапах професійної діяльності.

Слід підкреслити, що можливий і доцільний ще один варіант аналізу особистісно орієнтованого уроку: умовно його можна назвати **експрес-аналізом**. Його основні характеристики: мобільність, стислість, зосеред-

женість на провідних (основоположних) технологічних ознаках особистісно орієнтованого уроку. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє вважати такими ознаками:

- 1 — актуалізацію на уроці суб'єктного досвіду учнів;
- 2 — створення на уроці ситуацій вибору й успіху;
- 3 — залучення учнів до діалогу;
- 4 — організацію співпраці, спільної творчої діяльності.

Увага в експрес-аналізі акцентується на названих показниках і їх зміст конкретизується через спостережувані зі сторони ознаки. Експерти відзначають у цій схемі їх наявність або відсутність у діяльності педагога і учнів на уроці. Пропонована модель експрес-аналізу перш за все технологічних аспектів особистісно орієнтованого уроку дозволяє подати експертну оцінку й у кількісних показниках.

Експрес-аналіз технологічних аспектів особистісно орієнтованого уроку

Спостережувані ознаки особистісної орієнтації										
Технологічні показники уроку	У діяльності і поведінці вчителя	Експертна оцінка (у балах)				У діяльності і поведінці учнів	Експертна оцінка (у балах)			
		Ознака якскр.	На середн. рівні	Вельми слабо	Відсут.		Ознака якскр.	На середн. рівні	Вельми слабо	Відсут.
		3 б.	2 б.	1 б.	0 б.		3 б.	2 б.	1 б.	0 б.
1. Актуалізація суб'єктного досвіду учнів	Учитель пропонує учням висловитися щодо змісту обговорюваної теми					Вільно, без остраху висловлюють свою думку				
	Учитель виявляє особистісні сенси учнів з приводу навчальної інформації, яка надходить					Вільно, без остраху виказують свої емоції				
	Учитель «підштовхує» учня до проговорення способу своєї навчальної роботи					Пропонують різні способи виконання навчального завдання				
	Учитель звертається до знань і досвіду учнів з обговорюваної теми					Пропонують до викладу відомі їм факти, знання, випадки з життя				
Кількісна оцінка 1-го блоку	Разом	Разом				Разом	Разом			
	Загальна оцінка 1-го блоку									

2. Створення на уроці ситуацій вибору й успіху	Обговорюються ситуації морального вибору					Демонструють, оприлюднюють свої творчі роботи			
	Пропонуються різні завдання					Виказують один одному підтримку, дають позитивний «зворотній зв'язок»			
	Використовується рейтингова система оцінювання тих чи інших видів діяльності					Виявляють високу працездатність			
	Висловлюється підтримка учням, які мають труднощі в засвоєнні матеріалу					Демонструють упевнену поведінку			
Кількісна оцінка 2-го блоку		Разом			Разом				
3. Залучення учнів до діалогу	Учитель ініціює, підтримує, заохочує висловлювання учнів					Ставлять різноманіпні, цікаві їм запитання			
	Учитель ставить проблемні запитання					Виявляють активність в обговоренні проблеми			
	Висловлюються різні точки зору з обговорюваного питання					Висловлюють точки зору різних авторів			
	Запикується «зворотній зв'язок» на різних етапах уроку					Уміло й охоче стають до дискусії			
Кількісна оцінка 3-го блоку		Разом			Разом				
Загальна оцінка 2-го блоку									
Загальна оцінка 3-го блоку									

4. Організація співробітництва, спільної творчої діяльності	Безоціночне обговорення думок учнів (у тому числі і помилкових)						Працюють над завданням у парах і групах			
	Час фронтальних методів роботи незначний						Вільно володіють різними видами самоаналізу			
	Частину своїх функцій учитель передає учням						Вправно виконують самоконтроль			
	Функція вчителя не авторитарна, а рекомендаційна, консультативна						Уміють розподіляти «ролі» у груповій роботі, надають взаємодопомогу			
Кількісна оцінка 4-го блоку		Разом				Разом		Разом		
Загальна кількісна оцінка за експрес-аналіз		Загальна оцінка 4-го блоку								
		Разом за чотири блоки «оцінка вчителя»					Разом за чотири блоки «оцінка учня»			
		Загальна сума балів								

Розділ III

Навчальна ситуація як основа і механізм реалізації особистісно орієнтованого уроку

Основні поняття: *особистісні функції, діяльність, переживання, особистісне значення, навчальна ситуація, особистісно орієнтована ситуація, актуалізація особистого потенціалу, навчальне завдання, навчальний діалог, рефлексія, гра як імітація, нетрадиційні педагогічні методи.*

3.1. Структура й основні ознаки особистісно орієнтованої ситуації на уроці

Навчальні ситуації як елемент педагогічної діяльності добре відомі вчителю і достатньо поширені (наприклад, ситуації успіху, ролеві взаємодії, ситуації вибору і т.д.). Але навіть тоді, коли вони цілеспрямовано використовуються педагогом, важко вилучити елемент невизначеності в ході її розвитку (та і можливих результатів). Причиною цього є велика кількість «ступенів свободи» партнерів освітнього процесу, значна варіативність їх поведінки, мотивів, вчинків.

У рамках особистісної парадигми навчальна ситуація має особливе значення і специфіку. Дослідники визначають її по-різному: О. Крюкова говорить про особистісно розвивальну педагогічну ситуацію; у Т. Лаврикової мова йде про особистісно стверджувальну ситуацію; В. Серіков використовує термін «особистісно орієнтована навчальна ситуація» або «особистісно орієнтована педагогічна ситуація».

Ураховуючи новизну терміна, відзначимо, що природа і сутність цього педагогічного феномена полягає в процесі вивчення. У сучасних дослідженнях (С. Белова, А. Зеленцова, О. Крюкова, М. Олійник, В. Серіков) акцентується на необхідності і доцільності створення на уроці особистісно орієнтованих ситуацій — таких навчальних ситуацій, у яких потрібними стануть вияви особистісної позиції (особистісних функцій) учня. Такими особистісними функціями є рефлексія, вибірковість, смисловизначення, самореалізація, соціальна відповідальність. На думку В. Серікова, особливістю особистісно орієнтованого уроку є цілеспрямоване створення на ньому вчителем особистісно орієнтованих ситуацій.

Незважаючи на різноманіття трактувань вищезазначеного терміна, скористаємося терміном «особистісно орієнтована навчальна ситуація», запропонованим В. Серіковим. Ця ситуація є мимовільно виділеним моментом життєдіяльності вчителя й учнів. Вона є «відрізком» буття не як просторово-часовий континуум, а як сутнісна характеристика освітнього процесу. З іншого боку, особистісно орієнтована ситуація виступає як своєрідна гра, значення якої не в досягненні мети, як «справи», а у вільному вираженні своїх творчих сил, у можливості пізнавати і вирішувати практичні завдання «граючись», звільнившись від утилітарних цілей. Саме так виникає «можливість необ'єктного ставлення до іншого».

Особистісно орієнтована ситуація — один із центральних моментів особистісно орієнтованого уроку, механізм його реалізації. І вона розрахована на те, щоб торкнутися особистісних структур свідомості, особистого досвіду школяра, тому в рамках особистісно орієнтованої ситуації пропонуються питання і завдання, звернуті до учня особисто, до його актуальних інтересів. Отже, вчитель, що реалізовує особистісно орієнтований підхід у педагогічній діяльності, має володіти умінням створювати на уроці особистісно орієнтовані ситуації. Така ситуація допомагає побудувати процес навчання так, щоб вивчення навчального предмета не перетворилося на зубріння, а поставило школяра в нові умови, що вимагають від нього такої поведінки, яка забезпечила б його особистісне зростання.

Особистісно орієнтована ситуація для педагога — це дидактичний засіб (інструмент), володіючи яким, учитель забезпечує особистісно орієнтовану спрямованість уроку: вільне вираження творчих сил; актуалізацію особистого потенціалу учня, сил його саморозвитку; стимулювання вияву особистістю її функцій у навчальному процесі (діяльність, рефлексія).

А. Зеленцова визначає особистісно орієнтовану ситуацію як сукупність умов і можливостей, що забезпечують накопичення досвіду переживання, зіставлення цінностей, пошук значення, рефлексії, і вважає, що на уроці дається «шанс відбутися особистості». На її думку, *умовами, за яких особистість може відбутися, є:*

- ◆ присутність учителя як носія особистого досвіду, здатного стати до особистісної взаємодії з учнем;
- ◆ насичення змісту навчального предмета людськими цінностями; виходами в соціальну, етичну, духовну сфери;

- ♦ створення смислового простору для вибору, смислотворення, рефлексії, самореалізації і надання учню свободи їх здійснення;
- ♦ опора на мотиваційні механізми, що задають і стимулюють необхідність переосмислення і перебудови суб'єктом своєї свідомості, діяльності і спілкування;
- ♦ поєднання когнітивної і особистої активності суб'єкта, звернутої на власне «Я», свої цінності і значення, а також на діалогічне спілкування, взаємодію з іншими суб'єктами.

Особливості особистісно орієнтованої ситуації перераховує М. Олійник:

- ♦ пов'язана з опосередкованою дією на учня, на відміну від конкретного прийому або методу. Учитель ніби «запускає механізм», дає поштовх до розвитку особистості учня, але не прагне підпорядкувати його чомусь заданому ззовні;
- ♦ можливість учня зайняти індивідуальну позицію, виділити власні смислові і ціннісні орієнтації, виявити суб'єктну позицію;
- ♦ особистісно розвиваюча ситуація естетична за своєю природою, а емоційно-ціннісний аспект є основоположним для неї;
- ♦ у процес розвитку залучаються суб'єктно-особистісні якості учасників ситуації;
- ♦ принципова варіативність, динамічність і неповторюваність ситуацій, оскільки кожний учасник має в результаті свій підсумок, свій «продукт», вироблений для себе, і ніхто, окрім нього, цей «продукт» виробити не може;
- ♦ дається досвід самостійної творчої роботи;
- ♦ наявність моменту «особистісного відкриття», тобто виникнення індивідуалізованих образів, не схожих на інші, які мають різні відтінки значення;
- ♦ актуальність будь-якої особистісно орієнтованої ситуації незалежно від її змістового наповнення, оскільки відбувається вимога особистісних виявів, збагачення особистого досвіду.

Від учителя потрібне вміння конструювати особистісно розвиваючу ситуацію. Для цього, як відзначає В. Серіков, необхідно *враховувати два аспекти навчальної взаємодії:*

- ♦ змістовий, згідно з яким елементи змісту освіти подаються у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань;

- ♦ процесуальний, коли засвоєння змісту здійснюється в умовах або діалогу, спрямованого на забезпечення суб'єктно-сміслового спілкування, або гри, що передбачає імітацію соціально-ролевих і просторово-часових умов.

Узагальнюючи змістові і процесуальні аспекти особистісно орієнтованої організації навчального процесу, В. Серіков *формулює такі його основні технологічні характеристики*:

- ♦ контекстуальність. Особистісно розвиваюча ситуація виникає тоді, коли текст, який вивчається, лежить у контексті ціннісно-сміслової сфери учнів;
- ♦ діалогічність. Вона припускає пояснення індивідуальних цінностей учням за допомогою зіставлення з цінностями інших людей, створення простору пошуку значення;
- ♦ імітація особистісно значущих проблем в ігровій формі, тобто «програвання» життєвих ситуацій, що виходять за межі предмета і тому достовірно значущі для учнів.

Перелік характеристик особистісно орієнтованої ситуації вказує на те, що вчителю необхідно підготуватися не тільки до «розігрування» спеціально сконструйованої навчальної ситуації, а й бути готовим адекватно реагувати на конкретні умови конкретної навчальної ситуації з конкретними учнями, орієнтуючись при цьому на ті або інші їх слова і дії. Саме за рахунок цього досягається особистісний рівень взаємодії суб'єктів навчання, коли від учасників освітнього процесу потрібний вияв співчуття, інтуїції, відвертості, подолання стереотипів і наперед заданих установок. Такі ситуації сприяють особистому співрозвитку суб'єктів педагогічного процесу — саме співрозвитку, бо іншого механізму спадкоємництва людської сутності (у тому числі й оволодіння сенсами, способами дії) просто не існує. Отже, вчителем практикується не стільки зміст навчального матеріалу (це найскладніше для вчителя) і спосіб його подачі, скільки цілісна ситуація, в якій матеріал, що вивчається, виступає і як своєрідний привід для ціннісно-сміслових шукань особистості.

Учитель при цьому так само виступає як суб'єкт специфічної форми розвитку своєї особистості.

Сказане дає змогу дійти висновку про те, що компонентом готовності вчителя до реалізації особистісно орієнтованого підходу виступає його здатність створювати на уроці особистісно орієнтовані ситуації.

Розглядаючи особистісну ситуацію як засіб формування пізнавального інтересу, можна сказати, що це — узагальнення різноманітних дидактичних засобів, до складу яких входять і стимули саморозвитку особистості, і предметно-комунікативна діяльність, і зміст цієї діяльності, і методи, і форми організації педагогічної взаємодії.

Реалізація особистісно орієнтованої ситуації, що активізує пізнавальний інтерес учнів у процесі навчання, здійснюється в умовах особистісної взаємодії вчителя і учнів, реалізується в спільній діяльності і спілкуванні. Основними характеристиками такої взаємодії є активність, усвідомленість і цілеспрямованість взаємних дій обох сторін. Особистісно орієнтована взаємодія — це така організована взаємодія між учнями (учнем) і вчителем, у якій вони виступають як суб'єкти, а їх злагоджена дія реалізується психологічним контактом.

Відзначимо, що психологічний контакт — це спільність психічного стану, викликаного і викликаючого взаєморозуміння в спільній діяльності і спілкуванні, пов'язаного з обопільною зацікавленістю і довірою один до одного сторін взаємодії.

У структурі особистісно орієнтованої ситуації увагу слід акцентувати на **особистості учня**. Учитель покликаний змінити його позицію від старанного виконавця до активного творця, що уміє рефлексувати свої інтелектуальні дії (включаючи і помилкові) при розв'язанні задач, а не тільки при виконанні стандартних завдань. Про включеність учня в цю ситуацію, про його психологічний стан у ході ситуації слід судити за його емоційно піднесеним настроєм, ступенем захопленості, рішучості, наполегливості, готовності до самоаналізу, за його вибором діяльності творчого характеру, оптимального ходу вирішення завдань і за бажанням виконувати додаткові завдання, за ступенем самостійності в навчальній діяльності тощо.

Використання особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні дозволяє достатньою мірою розвинути в учнів такі характеристики, як:

- ♦ цілестворення як уміння самостійно ставити цілі і досягати їх, долаючи перешкоди;
- ♦ усвідомленість особистісної значущості вивчення конкретного навчального предмета, наявність самостійної точки зору на набуття знань у певній предметній галузі;
- ♦ навченість на основі творчо-продуктивного застосування знань, умінь і навиків;

- ♦ позитивне ставлення до будь-якого виду співпраці, здатність до творчої організації спільної діяльності;
- ♦ висока творча активність як бажання заглибитися в суть явищ і їх взаємозв'язок, прагнення до подолання труднощів у пошуку відповідей на складні питання, теоретичне осмислення явищ, стійкі вольові якості;
- ♦ висока творча пізнавальна самостійність як уміння формувати пізнавальні завдання, самостійно ставити цілі і знаходити засоби для їх досягнення, перетворювати отримані знання для одержання нового продукту діяльності, глибока захопленість діяльністю, відсторонення від зовнішніх подразників, позитивні емоції й упевненість у своїх можливостях;
- ♦ рефлексивність як добре розвинута здатність до самоаналізу, самооцінки, що дає змогу пояснювати як свої успіхи, так і невдачі винятково внутрішніми причинами.

Важливою структурною ланкою особистісно орієнтованої ситуації є **особистість учителя** — носія культури, який покликаний впливати на формування пізнавального інтересу до навчального предмета засобами певної ситуації.

Щоб бути на рівні сучасних вимог, учителю необхідно не тільки знати свій предмет, методику викладання, а й добре володіти технологією міжособистісної взаємодії з учнями, враховуючи закономірності їх розвитку, створювати умови для формування пізнавального інтересу до свого предмета. Учитель має постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, самостійно здійснюючи пошук науково-педагогічної інформації, опановуючи її і застосовуючи у своїй діяльності.

Процес перетворення вчителя на висококваліфікованого педагога, що творчо працює з учнями в навчальному процесі з метою формування пізнавального інтересу до навчального предмета засобами особистісно орієнтованої ситуації, має включати спрямованість на компоненти, які можуть бути складовими готовності вчителя до реалізації особистісно орієнтованої ситуації:

- ♦ цільова орієнтація вчителя на формування пізнавального інтересу школярів до навчального предмета;
- ♦ ухвалення вчителем концепції особистісно орієнтованого навчання і реалізація його на практиці;

- ♦ наявність певних знань про особистісно орієнтовану ситуацію як засіб формування пізнавального інтересу і про техніко-педагогічні уміння з її створення;
- ♦ відповідність учителя загальним вимогам психолого-педагогічної компетентності.

Таким чином, в особистісно орієнтованій ситуації учень розглядається як такий, що потребує й орієнтується на саморозвиток, самореалізацію. Учитель покликаний забезпечити психологічний супровід цього процесу в певній педагогічній ситуації. Особистісна взаємодія забезпечує активізацію особистісних функцій учнів.

Завдання особистісно розвиваючої ситуації специфічні (на відміну від традиційних пізнавальних завдань). У них немає «вимоги», щоб ті, на яких впливають, перешли з початкового стану в той, який вимагається. «Необхідний стан» — умовний, тому провідною у вирішенні завдання розвитку стає саме розумова діяльність суб'єктів освітнього процесу і її спрямованість, яка робить можливими особистісні відкриття (індивідуалізованість виниклих образів, їх несхожість з іншими).

Практично будь-яка особистісно орієнтована ситуація несе в собі подвійне значення: з одного боку, вона є педагогічним засобом, з іншого — виступає як ціль (оволодіння досвідом створення особистісно розвиваючих ситуацій і вільної поведінки в них).

Базовий технологічний комплекс особистісно орієнтованого уроку подається тріадою: завдання — діалог — гра (імітація), коли засвоюється особистісна цінність шляхом звернення не тільки до пам'яті, а й до глибинних структур свідомості.

Актуалізація особистісного потенціалу, сил саморозвитку учня забезпечується в особистісно орієнтованій ситуації через три її основні ознаки.

Перша ознака — на уроці використовується **діалог**. У багатьох літературних джерелах наголошується, що саме в діалозі формується пізнавальний інтерес дитини. Учень знаходить свою сутність у діалозі, який є способом попередження ізоляції, самотності особистості, дає можливість затвердитися, піднятися, розвиває мову, мислення, розкриває інтелектуальні можливості. Рівень діалогу залежить від рівня підготовки двох сторін — педагога і дитини, від їх здатності сприймати один одного, занурюватися у внутрішній світ іншого, приймати його зі всіма думками і відчуттями.

Навчальний діалог — одна з сутнісних характеристик особистісно орієнтованого навчального процесу, показник переходу на особистісно-смысловий рівень. Діалог є не тільки засобом, а й самоціллю навчання; не тільки процесом, а і змістом, джерелом особистого досвіду, чинником актуалізації смислотворчої, рефлексивної, критичної й інших функцій особистості. Говорити про сформований навчальний діалог можна лише тоді, коли здійснюється не почерговий обмін висловлюваннями, а взаємодія свідомостей, саморозкриття і спільний пошук «істини», як результат обміну незалежними висловлюваннями, особистісними позиціями.

Технологія створення ситуацій, що припускають діалогічне спілкування, передбачає певні «кроки», послідовність яких виявлена на основі таких варіантів діалогу:

- ◆ спільне орієнтування в особистісно значущій предметній галузі;
- ◆ виявлення проблеми, що цікавить суб'єктів діалогу;
- ◆ розгляд проблеми в контексті значущих для дитини життєвих цінностей як одного з аспектів її «особистої картини світу»;
- ◆ використання засвоєних знань і способів як засобів міжсуб'єктного спілкування й інструменту самоутвердження в очах партнера;
- ◆ самопізнання через актуалізацію та обґрунтування власних думок.

Ефективність діалогічного спілкування залежить від включення в зміст уроку проблем, безпосередньо пов'язаних із життям самих учнів. Важливі для них проблеми мають бути залучені в контекст питально-відповідних смислових відносин на конкретному уроці. *Успіх взаємодії в діалозі залежить від:*

- ◆ рівноправного партнерського спілкування суб'єктів діалогу;
- ◆ співвідношення змісту, способу, ритму, характеру спілкування з різними психофізіологічними соціальними особливостями сприйняття і реагування учасників діалогу;
- ◆ готовності педагога до діалогу як обміну смислами;
- ◆ вибору вчителем оптимального варіанта проблемно-пошукового стилю педагогічного спілкування;
- ◆ готовності учнів до діалогу, уміння актуалізувати накопичений ними життєвий і пізнавальний досвід.

Не будь-який діалог здатний повною мірою виконати свої «виховні» функції, а лише той, який відповідає таким умовам:

- ♦ питання від педагога, що виносяться на загальний розгляд, мають бути підібрані з урахуванням готовності дітей до діалогу і ступеня сформованості у них толерантності, здатності (уміння) адекватно реагувати на несподівані і неоднозначні думки;
- ♦ навчальний процес має включати елементи театралізування, що втілюють художню освіту в динамічній дії ігрових ситуацій ролевого типу;
- ♦ здійснюється поступове, послідовне сходження до самостійності думок учнів;
- ♦ ведеться систематичне відстежування готовності учнів до діалогу, ступеня їх самовираження за допомогою спостереження, анкетування, створення спеціальних ситуацій;
- ♦ відмова педагога від оцінки особистості учня як «поганого» або «хорошого», підтримка чужого «Я», незалежності поглядів і самостійності думок.

Діалог вельми важливий, оскільки є тонким «інструментом» дотику до дитини. У процесі діалогу відбувається усвідомлення учнем глибинних особистісних цінностей і уподобань. Зовні діалог є фактичним стимулом до внутрішніх процесів, що розгортаються у свідомості учня.

Діалог з учнями стає пошуком відповіді на багато питань. Роблячи аналіз художнього тексту, розгадуючи таємниці письменницької майстерності, міркуючи про можливі способи вирішення проблеми, учні досягають у діалозі загальнолюдські цінності, таємниці людської натури, особливості свого характеру.

Організуючи діалог, педагог прагне, враховуючи ступінь активності учнів, долати їх слабкі сторони, спиратися на сильні, які при належному спрямуванні можуть бути звернуті на благо.

Таким чином, діалог у навчальній ситуації актуалізує функції рефлексії й автономності поведінки школярів.

Друга ознака — на уроці використовується завдання **як зміст навчального матеріалу**. Завдання не повинні поставати перед суб'єктами (вчителем і учнем) лише як зведення готових істин, відсторонених конструкцій. Наука — це великі сфери людської діяльності зі своєю історією, філософією, з різноманітними виявами людської індивідуальності, і тому будь-який матеріал, що вивчається, має бути пов'язаний із життєво важливою смисловою сферою учнів. Завдання повинне мати смислове навантаження для школярів. *Можливі три типи завдань:*

- ♦ предметні, які містять фактичний матеріал предмета, що вивчається, з непрямою вказівкою на його зв'язок з гуманітарно-ціннісною сферою;
- ♦ конструктивні, спрямовані на пошук способів залучення учнів до певної галузі культури і переведення змісту матеріалу, що вивчається, з предметної форми в діяльнісно-комунікативну;
- ♦ особистісно орієнтовані, пов'язані з виявленням ціннісно-смыслового компоненту матеріалу.

Операції, які сприяють наданню особистісного значення навчальному змісту:

- ♦ оцінювання (чогось, когось);
- ♦ означення (надання значення, усвідомлення);
- ♦ осмислення (отримання значення, розуміння, обдумування);
- ♦ рефлексія (здатність людини подивитися на себе, свою діяльність зі сторони).

Третя ознака — гра як основний вид навчальної діяльності на уроці, що приводить до саморозвитку учасників навчального процесу.

Гра як імітація — спосіб досягнення вільного творчого стану її учасників, коли пізнавальні дії включаються в контекст соціально або особистісно значущої ситуації. Гра обов'язково містить змагання і конфлікт, прийняття ролі й експертну оцінку результату, робить явними приховані суперечності повсякденного життя, загострює змагальність, додає процесу навчання рис мимовільності. На думку В. Серікова, «особистісно орієнтована педагогічна ситуація — це специфічне освітнє середовище, в якому має місце вільне ухвалення діяльності, рефлексія, імітація конфліктного розвитку подій і власних можливостей впливати на них, змагання і стрес, одним словом, гра».

Багато провідних фахівців у педагогічній науці дійшли цікавого, хоча і парадоксального висновку про ігрову природу особистісно орієнтованого навчання. Є немало трактувань суті гри. Її подають як «штучну освіту», у вигаданій «оболонці» з умов і правил, як моделювання діяльності з вирішення складних проблем з різною ролевою метою і взаємодією ролей, багатьма альтернативними рішеннями.

Наголошується на некоректності вживання поняття «ділова гра», за яку намагаються видати дискусію, проблемний семінар, роботу «за ролями».

Гра — це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах дій.

Саме в грі як особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і діяльності, дотримання яких забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, а також інтелектуальний і моральний розвиток особистості. Характерні ознаки розгортання гри — швидко змінні ситуації, в яких виявляється об'єкт після дії з ним, і таке саме швидке пристосування його дій до нової ситуації. *У структуру гри входять:*

- ♦ ролі, узяті на себе гравцями;
- ♦ ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- ♦ ігрове вживання предметів — заміщення реальних предметів ігровими, умовними; реальні відносини між гравцями.

Одиниця гри і в той самий час центральний момент, який об'єднує всі її аспекти, — роль. Сюжетом гри постає відтворена в ній сфера дійсності; змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і відносин між дорослими в їх трудовому і суспільному житті. У грі відбувається формування довільної поведінки дитини, її соціалізація. *Характерна особливість гри — її двоплановість, властива також драматичному мистецтву, елементи якого зберігаються в будь-якій колективній грі:*

1) гравець виконує реальну діяльність, здійснення якої вимагає дій, пов'язаних із вирішенням цілком конкретних, часто нестандартних завдань;

2) ряд моментів цієї діяльності носить умовний характер, що дозволяє відвернутися від реальної ситуації з її відповідальністю і численними обставинами, які змінюються. Двоплановість зумовлює розвиваючий ефект гри.

Зрозуміло, що гра активно і давно використовувалася вчителем у практичній діяльності, але в основному вона мала допоміжну роль у процесі навчання. Відзначимо, що гра є і має бути основною, а не допоміжною педагогічною технологією, якщо йдеться про особистість учня. Гра цінна не тільки своєю мотивацією, а і творчим, партнерським станом особистості, цінна як засіб досягнення свободи творчості її учасників. Організація навчання на основі ігрової моделі вимагає розробки сценаріїв ігор (і перш за все імітаційних), систем завдань, спеціальної системи контролю результатів навчання. У кожній ігровій ситуації має бути задіяна максимальна кількість учасників (бажано весь клас).

Таким чином, розвиток особистості учня в процесі особистісно орієнтованого навчання відбувається в навчальній ситуації, якщо зміст навчаль-

ного матеріалу подаватиметься у вигляді **завдання, яке** має смислову значущість для школяра, якщо і зміст і процес засвоєння набувають форми **діалогу** суб'єктів (вчителя й учня), якщо навчальна діяльність реалізується як саморозвиток, як **гра**. Звідси завдання буде сприяти актуалізації смислоутворення і відповідальності, діалог — рефлексії і автономності поведінки, гра — креативності, свободі вибору, самореалізації. Тріада «завдання—діалог—гра» є суть навчальної ситуації, в якій актуалізуються і розвиваються особистісні функції учнів.

Таким чином, можуть бути названі такі ознаки особистісно орієнтованої навчальної ситуації:

1. Постановка проблеми через розвиток пізнавальної активності, потім — інтерес до проблеми, при цьому заохочення і стимулювання ініціативи учнів.
2. Звернення до думки дітей, до наявних у них знань і досвіду. Заохочення самостійності у висновках.
3. Озвучення різних точок зору учнів (варіанти відповідей не оцінювати, у мові звучатимуть їх цінності).
4. Толерантність (уміння приймати різні точки зору) вчителя й учнів.
5. Звернення вчителя і учнів до свого суб'єктного досвіду.
6. Забезпечення вчителем умов для пізнання учнем самого себе (самопізнання), самохвалення.
7. Надання учням різних можливостей для самоствердження (наприклад, виступити з повідомленням, виконати творчу роботу тощо).
8. Забезпечення умов кожному учню, з тим щоб він міг відчувати свою значущість і реалізувати свій особистий потенціал.

Названі ознаки особистісно орієнтованої навчальної ситуації дозволяють чітко сформулювати основні характеристики діяльності вчителя:

1) виділяє в предметному матеріалі основні цілі і принципи, методи пізнання й узагальнені способи дій і вибудовує предметний зміст навколо цих методологічних орієнтирів, щоб кожне предметне знання «працювало» на виділені орієнтири;

2) підбирає дидактичний матеріал, що дозволяє учню вибирати найбільш значущі для нього вид і форму навчального змісту (особистісно орієнтованої ситуації);

3) забезпечує особистісно значущу для учня постановку навчального завдання, що викликає потребу учня в новому — важкому, але посильному;

4) організовує пошук вирішення навчального завдання шляхом розкриття суб'єктного досвіду учня: в діалозі, ролевій грі, рефлексії, а не в питально-відповідній формі, забезпечуючи;

- ♦ пошук ідеї, гіпотези вирішення;
- ♦ складання орієнтовної основи дій для вирішення;
- ♦ максимальну самостійність учня (підказка лише після спроби самостійного вирішення проблеми);
- ♦ залучення учня до аналізу етапів вирішення навчального завдання, стимулювання учня до висловлювання без страху помилитися, до використання різних способів дій, аналізу власних труднощів (рефлексія), заохочення нестандартних навчальних дій;
- ♦ навчання прийомам розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, творчим пошуковим процедурам, роботі з навчальним текстом;
- ♦ під час повторення і закріплення навчання способом смислової обробки вивченого, без зловживання оцінками і з використанням якісних оцінок, причому оцінювання діяльності не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом досягнення;
- ♦ завдання додому — різнорівневі, з вільним вибором рівня, з можливістю альтернативи в пізнанні, з наявністю предметних і методичних знань (на осмисленні методів і узагальнених способів дій).

Аналогічно *охарактеризуємо діяльність учня*:

1) не фіксує нової теми уроку, а бере участь у постановці нового навчального завдання, його перевизначенні, у виявленні суперечності, проблеми; намагається разом з учителем і іншими учнями виявити ідею, гіпотезу її вирішення, своє бачення проблеми; вчитель при цьому — цінне джерело пізнання для учня;

2) при поясненні вчителя жваво бере участь: кидає репліки, питання, подумки веде діалог з ним, критично осмислюючи слова вчителя;

3) вчиться в кожному навчальному завданні знаходити метод вирішення, хід отримання знання, вчиться відділяти спосіб вирішення від результату;

4) виконує завдання диференційованого типу, прагнучи виділити узагальнені способи дій;

5) охоче аналізує свою навчальну роботу, свій психологічний стан, відкрито демонструє свої «плюси і мінуси».

3.2. Нетрадиційні методи, що забезпечують створення на уроці особистісно орієнтованої ситуації

Характеристика особистісно орієнтованої ситуації дозволяє стверджувати, що однією з важливих умов її реалізації на уроці є використання вчителем специфічних методів навчання, які в сучасній психолого-педагогічній літературі інколи називають нетрадиційними. Деякі з них поступово освоюються педагогами, проте не з усіма методами вчителі досить знайомі.

Для створення особистісно орієнтованих ситуацій на уроці рекомендується застосовувати такі методи навчання, за допомогою яких учитель може збудити самодіяльність учнів, стимулювати їх активність на уроці, підштовхнути до актуалізації їх творчі сили. *Назвемо деякі методи навчання, засновані на практико-орієнтованих технологіях особистісного зростання, які працюють безпосередньо на завдання розвитку особистості.*

Метод експресії в творчій ситуації

Цей метод дозволяє здійснювати цілісний підхід до людини як єдності, в якій всі функції взаємопов'язані. Прийоми методу — малювання, моделювання за допомогою паперу, фарб, каменю, дерева, образні розмови, написання картин і творів, музика, виразні рухи тіла, тобто засоби мистецтва, що мають на увазі самі по собі додаткову естетичну діяльність. Завдяки цьому особистість збагачується, виступаючи одночасно і в ролі творця, і в ролі сприймаючого. Через емоцію, відображену в малюнку, відбувається вивільнення енергії, знімаються психологічні бар'єри, особистість стає відвертішою, більш творчою.

В основі цього методу — відомі методики гуманістичної психології, орієнтовані на суб'єктивну творчість.

Творчість — це процес, у результаті якого може бути створений продукт. Вона локалізована не тільки в психіці, а і в тілі. Творчість іде від самої людини, зсередини і є вираженням усього нашого існування, своєрідною метаморфічною подорожжю вглиб самого себе. Метод, зокрема, базується на тому, що манера і характер рухів відображають наші особливості, і внутрішнє «Я» людини відображається у візуальних формах щойно людина починає спонтанно писати, малювати або рухатися.

Основні етапи методу експресії можуть бути сплановані приблизно так:

1. Починати процес слід з того, щоб «побудувати» атмосферу безпеки і довіри, тобто створити дитині середовище, в якому вона могла б звільнити себе від своїх проблем.
2. Учасники занять розсаджуються зручно, вчитель дає команди, що запрошують до створення певного настрою і стану.
3. Далі можна переходити до рухів.
4. Найважливішим, хоча і коротким у часі, є етап рефлексії, можна зі слів: «Я хотів б, щоб ви якийсь час подумали про те, що тут відбувалося...» і т.д.
5. Перехід до малювання, написання, розмови і т.д. Інструкція така: «Це малювання (написання твору, розмова) не для того, щоб створити витвір мистецтва, а для самодослідження».
6. Перехід до заданих рухів під музику. Пропонується музика (на 15—20 хвилин) і дається інструкція типу: «Відчуйте себе в лісі. Відчуйте себе кимось або чимось в лісі: звіром, рослиною, вітром. Зверніть увагу, як іде той, ким ви себе відчували, що він бажає зараз, коли він...»
7. Напишіть розповідь про те, ким ви відчували себе зараз...
8. Прочитайте і поділіться тим, що написали, зі своїм партнером.
9. Розбийтеся на групи по 4—5 чоловік. Хай один із вас зобразить у живій скульптурі те відчуття, яке найбільш турбує у певній ситуації (негативне відчуття). І, навпаки, — найбільш радісне відчуття.
10. Колаж. Створюється на тему «Хто я?» або «Який я?». Завдання полягає в тому, щоб підібрати картинки і слова з журналів і газет такі і таким чином, щоб можна було дати відповідь собі на запитання: хто я?

Що дає метод особистісному розвитку підлітка?

1 — метод дає можливість виражати агресивні відчуття в соціально прийнятній манері і за найкоротший термін звільнитися від них;

2 — розвивається уява і творчість підлітка через розвиток фантазії. При цьому суб'єкт ніби спостерігає за розвитком своєї фантазії, не намагаючись на неї свідомо впливати;

3 — метод сприяє розвитку самосвідомості внаслідок того, що пізнання свого емоційного життя (сфери) відбувається через посилення уваги до власних відчуттів, особливостей особистості, уяви, мислення, відносин;

4 — метод допомагає укріпити взаємини з людьми. Схожість (збіг) у художній творчості стає основою для розвитку емпатії і позитивних відчуттів один до одного.

Метод читання вголос

Цей метод посідає вельми важливе й абсолютно особливе місце в розвитку особистості учня. По суті — це творчий акт, у якому процес розвитку школяра спрямований на відтворення людських властивостей, які історично оформилися, здібностей і способів поведінки через освоєння культурних цінностей і моделі культури в цілому.

Метод читання вголос припускає роботу з текстами в безпосередньому і метаморфічному значеннях.

У переважній більшості випадків центральна тема літературного твору — завдання, яке має вирішити герой, випробування, яке він мусить витримати, перешкода, яку він мусить подолати. Усюди як свідомо або несвідомо ціль виступає напруга, що викликається словом. Практично завжди субстратом твору є ситуація, узятя з людського життя, або акт людського переживання, при знайомстві з якими ця напруга може захопити інших.

Досить складним є залучення культурного матеріалу у вигляді притч, казок, міфів, де ставиться проблема героїзації: виділення, спрощення, структуризація окремих якостей — героїчних і антигероїчних. Не варто забувати і про такий жанр, як ФАНТАСТИКА — будь-яка сучасна проблема в ній розглядається в незвичайному ракурсі. Підліток у цьому випадку розкривається у свободі фантазування. У фантастиці є такі ситуації, які торкаються життя, буття, сенсу людського існування.

Таким чином, будь-які тексти, у тому числі і такі, як фантастика, казки, притчі, міфи, короткі повісті, можуть бути ілюстрацією до реального життя, де перед героєм стоїть персональний вибір — інтелектуальний, моральний, вольовий.

Ідея роботи з літературним матеріалом полягає в тому, що кожна така художня ситуація має вивести підлітка на глибинні особистісні шари, на екзистенційність, на існування духовного начала в людині. Усвідомлюючи причетність до героя, учень може відштовхнути героя і не побажати опинитися на його місці, але все одно зустрічається і взаємодіє з ним.

Сама по собі організація літературного матеріалу має охоплювати багаторівневі системи відносин людини і в цьому сенсі бути людською ситуацією. Тобто ситуацією, коли людина по-різному виявляє себе і зовні, і внутрішньо, одночасно і приймаючи, і пізнаючи, і розуміючи, і переживаючи, і висловлюючи своє переживання, відкриваючи досить широкий спектр альтернатив, поставивши себе на місце того або іншого героя. Таким чином, твори мають

давати відчуття ПРОСТОРУ і ЧАСУ життя окремої людини, через які проєктується і її досвід, і актуальна ситуація, в якій вона має відрекомендувати саму себе. З іншого боку, ситуація літературного твору має потенційно містити людський вибір, який є продовженням власної долі.

Ситуація, в яку підліток поставлений роботою з твором, вимагає не тільки сьогохвилинного тактичного оперативного або нормативного вирішення, вона вимагає всього попереднього досвіду, тобто тих фундаментальних принципів суб'єкта, які дають йому змогу зробити якийсь моральний чи етичний вибір.

Завдання вчителя під час роботи з цим методом — ставити перед дітьми проблему. Але ставити так, щоб це була ЇХ проблема. Перш за все учню треба зрозуміти, у чому вона полягає, адже одна й та сама життєва ситуація по-різному сприймається людьми, оскільки одна людина бачить конкретну проблему так, інша — по-іншому.

Таким чином досягається реалізація головної ідеї: коли йдеться про її (дитини) рух, вона обов'язково залучає свій досвід, отже, свою індивідуальність. Підліток «приміряє» проблему на себе, на свої можливості, на те, як він їх відбиває, на свої прагнення, оцінки, на те, як він їх сприймає.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб притча чи розповідь торкнулися якоїсь із потреб дитини і для підлітка це б стало моментом руху особистості.

Метод читання вголос може використовуватися:

1 — як один з прийомів інтроспективного аналізу, коли матеріал твору використовується як конкретний спосіб звернення до себе;

2 — як прийом у методі передачі знань, коли зміст у тексті несе безпосереднє знання про психологічні явища;

3 — як прийом у проблемному навчанні для постановки завдань;

4 — як безпосередня ілюстрація феномена. Наприклад, опис гніву, радощів, конфлікту, любові.

Для самого підлітка метод постає як спосіб дослідження своєї особистості.

Метод інтроспективного аналізу

Цей метод є одним зі специфічних методів навчання. На наш погляд, він допомагає підлітку усвідомити свої вияви в житті не як похідні від зовнішніх обставин, а як стан власного «Я».

Відомо, що усвідомлення буття іншої людини перебуває у підлітка на більш високому рівні, ніж усвідомлення самого себе. Пізнання іншої людини ніби випереджає пізнання самого себе. Інтроекспериментальний аналіз підлітка — це своєрідна техніка «дослідження» себе. Виникнення цікавості до свого внутрішнього світу зумовлює розвиток рефлексії як процесу отримання знань про себе самого, як дослідницького акту, при якому підліток не просто досліджує свій внутрішній світ, а й те, як його бачать інші. Суворий і копіткий самоаналіз у вигляді постійно усвідомлюваних переживань особистості, власних відчуттів, почуттів, бажань приводить до встановлення контролю над життям. Уміння звертатися до себе, самоспостереження й оцінка свого внутрішнього стану стимулює аналіз і розуміння своєї поведінки, своїх людських особливостей, ставлення до себе та до інших людей.

В інтроекспериментальному аналізі під дослідження підпадає практично весь спектр життєвих виявів внутрішнього «Я»: власна діяльність, вчинки, поведінка, характер взаємовідносин з людьми, якості особистості, власна мова, думки, мотивація вчинків, переживання. Для розуміння підлітком себе і його здатності змінюватися вельми важливо усвідомлювати, як він поводить кожну мить, важливий акцент на постійно збільшуваному усвідомленні власної поведінки.

Теми для аналізу можуть бути найрізноманітніші: від взаєностосунків з людьми до ставлення до свого собаки, політики, держави тощо. Винятково корисними є завдання на розвиток самоповаги як сприйняття себе, розвиток позитивного ставлення до себе, відчуття власної гідності. У цьому випадку рекомендуються теми творів: «Мої успіхи», «Мої досягнення». Не менш важливою є робота з узгодження у підлітка реального й ідеального «Я». Теми творів можуть звучати так: «Я — яким би я хотів себе бачити», «Що я люблю в собі, коли я собі подобаюся» тощо.

Робота з методом дає вчителю більшу свободу і різноманітність форм.

Цей метод:

1 — дозволяє звернутися до себе, зазирнути в себе, звернутися до своїх думок, переживань, прагнень;

2 — відкриває великі можливості для саморуху;

3 — інтроекспериментальний аналіз — це один з виходів на самопізнання (чи справді я хочу те, про що кажу або думаю, роблю, чи в мені говорить образ, самолюбство, комплекс тощо);

4 — забезпечує розвиток в учнів рефлексії.

Метод розвитку творчого самопочуття

Метод розвитку творчого самопочуття включає ігри і завдання з розвитку мимовільної регуляції і навичок мимовільної поведінки, відчуття партнера, уяви, спостережливості, почуття ритму тощо. Особливе місце тут посідає використання елемента «театралізації» і «драматизації» у педагогічному процесі, що приводять суб'єкта до соціальної адаптації і підвищують рівень його комунікабельності.

Включення підлітка в «драматизуючу» гру вчить його не тільки «пристосовувати себе до інших», а і здійснювати і досліджувати власний вплив на інших і в якомусь сенсі адаптувати їх до себе.

Суть «театралізування» полягає в тому, що учневі пропонується на певний час перевтілитися в особу, що має бажані властивості, і «пожити» таким чином в необхідних для їх вияву обставинах. Перевтілення «в пропонованих обставинах» або «від імені персонажа» має ту цінність для підлітка, що у момент аналізу і гри зливається розумове і фізичне, зовнішнє і внутрішнє, теоретичне і практичне в єдиний шлях до пошуку людського буття. Це веде до ефективного розкріпачення власної індивідуальності, вияву творчої активності і самостійності. Але при цьому не варто забувати і про формування творчої інтуїції, а для цього необхідно використовувати прийоми спонукання учня до усвідомлення і подолання межі свого розуміння. Як засоби в цьому випадку можуть виступати притчі, іноскання, парадокси. Корисно звернутися до техніки акторського переживання, тому що сценічні відчуття, на відміну від життєвих, перебувають під контролем свідомості. Таким чином, участь у драматизації або театралізуванні сприяє розкриттю і вдосконаленню людського потенціалу невербального і вербального самовираження.

Метод дає основу для розвитку здібності до аналізу проблемних ситуацій. У подібну роботу вчитель має вносити не тільки сенс, ідею, завдання, а й емоційно-оцінний зміст. Спосіб дії за типом «роби, як я» збільшує можливість педагога зробити доступними знання, що підносяться. Проте наочність викладання має народжувати в учневі необхідність роздумувати над конкретним явищем. Таким чином, метод з розвитку творчого самопочуття дозволяє учневі складати власну програму розвитку і самовдосконалення і, зрештою, керувати власною долею.

Метод творчого самовираження

Сенс цього методу полягає в тому, щоб зіштовхнути кожного підлітка з власною творчістю, дати йому можливість відчувати причетність до світу, допомогти йому знайти точку опори у своїй унікальності. Уміти знайти резерви у власній індивідуальності — цінне вміння, необхідне особистості в прогнозуванні і подальшому формуванні своєї життєвої долі.

Метод будується на тому, щоб переконати людину у її значущості і знайти сенс життя, в цьому допоможе суб'єктивна творчість і позитивне переживання.

Реалізація методу творчого самовираження можлива різними варіантами. Наприклад, метод самовираження через літературну творчість як і через інші види творчості, проводиться у формі практичних занять.

Метод покликаний донести до підлітка ідею про те, що людині потрібно в усьому шукати своє й уміти виділити це своє з навколишнього світу, зрозуміти ціну цьому своєму.

Можливе творче спілкування з природою. Ідея цього методу — знайти свій шлях до природи. Мета — зрозуміти, як по-своєму люди різного складу сприймають, відчують природу. Завдання подібних уроків — виявити особистісне ставлення до природи; уточнити своє власне ставлення до неї.

Особливу роль грає творче спілкування з мистецтвом, літературою, наукою. Ідея методу — знайти своїх поетів, письменників тощо. Знайти себе як читача, глядача. Вийти на свої особистісні особливості через своє ставлення до витворів мистецтва.

Що дає метод творчого самовираження?

- 1 — нові можливості для саморозкриття підлітка;
- 2 — ще один шанс підліткові відчувати себе і стати самим собою;
- 3 — зміцнення і розвиток віри в себе, у свій творчий потенціал.

Метод дискусії

Цей метод є гнучким інструментом у розвитку підлітка, в організації його самопізнання, в розвитку креативності, а також вирішує багато внутрішньо-особистісних проблем. Метод створює можливості для пошуку і закріплення позитивних еталонів у комунікативній поведінці й у ставленні до себе.

Зміст дискусії може бути організований, наприклад, з приводу **аналізу навчальної ситуації**. Суть його полягає в тому, що учням задається ситуація певних психологічних відносин, які пропонується розглянути з погляду

вибору певного типу поведінки: найбільш доцільного, найбільш вірогідного і допустимого. Метод будується на типових прикладах, навчає навикам застосування практичних загальних правил. У той самий час він дозволяє учасникам витягувати загальні принципи з аналізу конкретних ситуацій.

За змістом дискусія може розгортатися з приводу якогось предмета, випадків з практики (суть — подолання суб'єктивного апломбу), будь-якої розповіді і т.д. Самі дискусійні методи достатньо детально розглянуті в літературі, тому немає потреби наводити тут їх опис, проте хотілося б зупинитися на деяких моментах, які важливо враховувати при проведенні процедури обговорення, щоб організувати дискусію ефективніше.

1. Не потрібно примушувати учнів слідувати в обговоренні тому порядку ідей, які є головними з погляду вчителя. Хай учні діють за порядком, продиктованим їх власними інтересами.

2. Не слід кожного разу наполягати на обговоренні тільки тих теоретичних, концептуальних, понятійних ідей, які важливі на думку вчителя. Дозвольте розвивати дискусію у напрямі тих проблем, які виникають у розумінні підлітків під час їх діалогу один з одним.

3. Не слід багатослівно обговорювати відносно неважливі або спірні питання за рахунок значніших, крупніших понять і ідей, частиною яких ті є.

4. Прагніть підкріплювати теоретичні ідеї практичними вправами.

5. Заохочуйте учнів створювати власні ідеї.

6. Учть учнів виявляти проблеми в процесі їх діалогів у ході дискусії.

7. Примушуйте учнів усвідомлювати власні припущення, ідеї, питання, які створюються ними в процесі дискусії.

8. Заохочуйте учнів говорити один з одним.

9. Прагніть уважно (рефлексивно) слухати те, що говорить учень, і заохочуйте учасників дискусії слухати один одного.

10. Підбадьоруйте учнів, коли вони знаходять аргументи або підтвердження власним ідеям, переконанням.

Що дають дискусійні методи в навчанні?

1 — розвивають суб'єктивну активність;

2 — розвивають уміння слухати;

3 — показують, що більшість проблем мають неоднозначне вирішення;

4 — підвищують мотивацію включення у вирішення проблеми;

5 — дають можливість аргументувати свої ідеї;

6 — задовольняють потребу в самоповазі;

7 — дозволяють показати перевагу особистої позиції і навести свою аргументацію незалежно від тиску групової думки.

Ігрові методи

Розрізняють два види ігор:

- ◆ операціональні (наприклад, ділова гра);
- ◆ ролеві (з елементами драматизації, імітації дійсності).

Операціональні ігри входять до групи інструментального навчання. Вони мають сценарій, алгоритм вирішення і дозволяють учням бачити результат цього вирішення, досліджувати процес ухвалення рішення з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Ролеві ігри будуються на припущенні, що людина засвоює краще за все динамічні процеси, тим більше, якщо вона в них включена. Тому в іграх робиться акцент на активні дії. Навчальний процес будується на драматизації досліджуваної ситуації. *Ролеві ігри дозволяють учням:*

- ◆ з'ясовувати власні соціальні установки, відчуття і думки, пов'язані з реальністю;
- ◆ розвивати емпатію;
- ◆ освоювати нові моделі поведінки і форми спілкування;
- ◆ знаходити адекватне вирішення ситуації ніби зсередини (на відміну від групового обговорення, де проблеми вирішуються ніби зі сторони).

Що дають ігрові методи в навчанні?

1 — розвиток самопізнання (за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту і усунення нещирості на особистісному рівні);

2 — особистісне зростання учасників через розширення сфери усвідомлення себе й інших, а також процесів, які відбуваються в групі;

3 — прагнення учнів визначити якомога більше можливостей вибору при зустрічі з життєвими труднощами і проблемами, оскільки заохочується дослідницьке ставлення до дійсності: «Що відбувається зараз?»;

4 — зростання самоусвідомлення учнів;

5 — оволодіння учнями уміннями рефлексувати, аналізувати свою поведінку.

3.3. Специфіка особистісно орієнтованих ситуацій на предметах гуманітарного і природничонаукового циклу

Звернемося до деяких загальних рекомендацій відносно використання особистісно орієнтованої ситуації на предметах гуманітарного циклу.

Суть особистісно орієнтованих ситуацій на уроках гуманітарних предметів найчастіше полягає у виробленні індивідуальних сенсів і обміні ними в рамках навчальної взаємодії на уроці (постійне смислоутворення учнів і вчителя). Це набуває форм:

- вираження ставлення до того, що вивчається;
- актуалізації естетичних переживань;
- усвідомлення власних переживань.

При цьому від учителя потрібне постійне залучення учнів до діалогу з тим, щоб: провести спільну орієнтацію в особистісно значущій предметній галузі; виявити проблеми, які цікавлять суб'єктів діалогу; розглянути проблеми в контексті значущих для учнів життєвих цінностей; сприяти тому, щоб школярі могли використовувати свої знання з предмета як засіб спілкування і навчилися обґрунтовано висловлювати ланцюжок своїх думок, наводити аргументацію для доведення своєї думки.

На уроках літератури створення особистісно орієнтованої ситуації пов'язане перш за все з перенесенням акцентів на психологічний аналіз художнього твору, на його оцінку з погляду етичних цінностей; з урахуванням особливостей внутрішнього світу учня і т.п. Емоційність літератури є чинником привласнення культурних цінностей суб'єктом. Література має можливості для формування самооцінки школярів (через ідентифікацію з героєм); для самопізнання і осмислення внутрішнього світу людини (через осмислення і розуміння внутрішнього світу героя).

Звернемося до деяких прикладів.

Особистісно орієнтована ситуація на уроці літератури у 8-му класі за темою: «Значення епізоду кулачного бою на Москві-ріці в поемі М.Ю. Лермонтова «Пісня про царя Івана Васильовича, молодого опричника і моторного купця Калашникова»

Цілі, орієнтовані на розвиток особистості дитини:

- ♦ розвиток особистісного смислового ставлення до навчального предмета: допомогти учням усвідомити соціальну, практичну і особистісну значущість навчального матеріалу;

- ♦ розвиток ціннісного ставлення учнів до навколишньої дійсності, до інших людей і їх відчуттів.

Учитель розповідає дітям одну шкільну історію. Одного разу хлопчик заступився за дівчинку і побився з її кривдником. Класний керівник вирішила покарати хлопчиків. Дівчинка намагалася пояснити, що її захисник не винен, але вчителька не змінила свого рішення: обоє учнів отримали незадовільні оцінки з поведінки.

Потім учитель звертається до класу з питанням, як би вони оцінили дії героїв цієї історії? Таким чином, учитель забезпечує особистісно значущу для учнів постановку навчального завдання, організовує пошуки і вирішення шляхом розкриття суб'єктного досвіду учнів.

Потім учитель переводить розмову на обговорення поеми Лермонтова, запропонувавши дітям знайти паралелі цієї історії з героями твору.

Учні легко визначають цей зв'язок і виділяють епізод кулачного бою між Кирибеевичем і Калашниковим. Для створення особливого емоційного настрою учнів розігрується сценка з цього епізоду, а потім починається обговорення.

Дітям пропонується низка запитань, наприклад:

1. Яку роль грає пейзаж, що починає оповідь у 3-му розділі?
2. Яким сенсом наповнюється порівняльна паралель з життя природи і людини?
3. Винятковою подією або звичаєм того історичного часу представлений кулачний бій у поемі?
4. Навіщо виходить Кирибеевич на кулачний бій?
5. З яких поривань іде на бій Калашников?
6. Який сенс вкладає він у свої слова, називаючи Кирибеевича «басурманським сином»?
7. Як зрозуміти поведінку Івана Грозного після закінчення бою?
8. Чи правим себе вважає Калашников, коли стає до бою з Кирибеевичем?
9. Чому він просить братів, щоб вони «помолилися... за його душу грішну»?

Відповідаючи на питання, учня осмислюють поведінку героїв, їх особисті якості, переконання, що веде до розуміння значення епізоду в творі. Усе це сприяє розвитку логічного мислення учнів, уміння зіставляти, порівнювати, виділяти істотне. Розвивається мова учнів, їх комунікативні здібності.

Насамкінець учням пропонується знайти в тексті ключові слова, що виражають народну оцінку вчинку купця Калашникова; а також висловити

свою точку зору, відповівши на питання: як би вони вчинили, опинившись у наш час у схожій ситуації, і як вони тепер оцінюють вчинок хлопчика нашої першої шкільної історії, щось змінилося в їх ставленні до нього чи ні?

Коментар до ситуації

Технологія створення ситуації, яка передбачає діалогічне спілкування, передбачає також певні кроки, послідовність яких виявилася на основі узагальнення таких варіантів діалогу, як:

- ♦ спільне орієнтування в особистісно значущій предметній галузі;
- ♦ виявлення проблеми, яка цікавить суб'єктів діалогу;
- ♦ розгляд проблеми в контексті важливих для дитини життєвих цінностей як одного з аспектів її «особистісної картини світу»;
- ♦ використання засвоєних знань і способів як засобу міжсуб'єктного спілкування й інструменту самоствердження в очах партнера;
- ♦ самопізнання через актуалізацію й обґрунтування власних думок.

Ефективність діалогічного спілкування залежить від залучення до змісту уроку проблем, підібраних з урахуванням того, що саме життя стоїть під запитанням, втягнуте в контекст питально-відповідних смислових відносин (С.Курганов); від рівноправної взаємодії суб'єктів діалогу, співвідношення змісту, способу, ритму, характеру спілкування з різноманітними психофізіологічними і соціальними особливостями сприйняття і реагування учасників діалогу; від готовності вчителя до діалогу; вибору ним оптимального варіанта проблемно-пошукового стилю педагогічного спілкування; від готовності учнів до діалогу, уміння актуалізувати накопичений ними життєвий і пізнавальний досвід.

Дослідження засвідчило, що навчальний діалог реалізується за умови, коли:

- ♦ питання, винесені вчителем на розгляд, підібрані з урахуванням готовності учнів класу до діалогу і ступеня сформованості у них толерантності як якості особистості, досвіду діалогічного спілкування, адекватної реакції на несподівані і неоднозначні судження;
- ♦ навчальний процес включає елементи театралізації, втілення художніх образів у динамічній дії ігрових ситуацій художньо-ролевого типу;

- ♦ проблемне діалогічне спілкування – це цілісна система знань, запитань, ситуацій, що передбачає поступове, послідовне сходження до все більшої самостійності учнів;
- ♦ учитель відповідно до прийнятої ним моделі діалогу систематично діагностує готовність до нього учнів, ступінь їх самовираження, використовуючи спостереження, створення навмисних ситуацій та інші методи дослідження.

Учитель відмовляється від оцінки особистості учня як «поганої» або «хорошої». Прийняття чужого «Я» незалежно від поглядів, характеру — такий головний принцип діалогу, що дає педагогу можливість досягати своєї мети не напряду, а опосередковано. Він є тонким «інструментом» дотику до дитини на основі інтригуючих питань, які ставляться в ході уроку.

Проаналізувавши ставлення старшокласників до діалогу на уроках літератури, їх власну участь у ньому, з'ясовується, що оптимальним варіантом із запропонованих типів уроків (лекція, семінар, літературно-музична композиція, залік) абсолютна більшість вважає діалог як сутнісну основу. Ступінь морального задоволення залежно від конкретної ситуації учні висловили через оцінку запропонованих їм думок:

- ♦ «відчуваю моральне задоволення на уроці», якщо «не запитали, не звернули уваги, дали можливість займатися своєю справою» — не вибрав ніхто;
- ♦ «я добре відповів, і вчитель відповідно оцінив мою відповідь» — 20%;
- ♦ «брав участь у загальній дискусії, в загальному пошуку відповіді» — твердження було прийнято більшістю (90%) опитаних;
- ♦ «урок літератури замінили іншим уроком» — ніхто з цим не погодився.

Не можна сказати про навчальний діалог, що в одному випадку він виховує чесність, в іншому — відчуття відповідальності і т.д. Діалог дає можливість учням знаходити здатність занурюватися в себе, усвідомлювати власні переживання, відкривати світ відчуттів і приховані іноді від сторонніх очей способи «проектувати» себе.

У викладанні історії пропонується «активізувати» суб'єктну позицію учня, його особистісні якості, показуючи роль особистості в історичному процесі, розкриваючи основні факти і події крізь призму біографії конкретних людей. У викладанні історії є важливим показ яскравих, живих образів людей, їх емоційності й індивідуальності. Основою особистісно орієнтова-

них ситуацій на уроці історії є звернення до думки учнів з приводу оцінки подій і характеру діяльності історичних осіб.

Особистісно орієнтовані ситуації в навчальних предметах природничо-наукового циклу також мають свою специфіку.

Фізика як навчальний предмет має могутній гуманітарний потенціал. Вона пов'язана з суспільною свідомістю, і її роль у відносинах людини з навколишнім світом досить доведена, оскільки фізика є джерелом інформації про навколишній світ.

Особистісно орієнтована ситуація в процесі вивчення природничонаукових дисциплін створюється, по-перше, за допомогою актуалізації етичних проблем у сфері науки і техніки; по-друге, через формування в учнів готовності до застосування природничонаукових знань в умовах реальної виробничої ситуації; по-третє, через навчання передбаченню економічних, соціально-психологічних, етичних наслідків своїх дій у побуті, сфері виробництва, науці і техніці. Знову звернемося до прикладів.

Особистісно орієнтована ситуація на уроці фізики в 7-му класі за темою: «Рівновага сил на важелях. Момент сили»

Ціль і завдання: Актуалізувати особистісне прагнення учнів до вивчення теми; сприяти розвитку умінь зіставляти факти; розвивати дослідницькі і творчі навички; створити умови для підвищення інтересу до матеріалу, що вивчається; допомогти учням осмислити практичну значущість, корисність набутих знань і умінь, створити умови для розвитку навичок спілкування і спільної діяльності.

Учитель:

Люблю старі книжки передивляться,
В епоху лицарів мов знову повертатись,
Прекрасній дамі руку подавати
І в лицарських турнірах участь брати.

Діти, думаю, ви погодитеся зі мною, що істинному лицарю, окрім готовності йти на жертви заради прекрасної дами, добре було б знати закони фізики.

Учитель викликає до дошки одного з учнів (хлопчика) і дає йому у руки важку сумку на довгій ручці, пропонуючи скористатися довгою палицею. Потім викликає до дошки дівчинку.

Ну, лицарю, покажи, як на палиці слід носити вантаж, щоб на дівчинку припадало менше навантаження?

Учитель забезпечує особистісно значущу для учнів постановку навчального завдання, викликаючи потребу учня в новому — важкому, але посильному. Діти обговорюють побачене, виказують свої думки.

Учні: — Стань першим. Перший несе більший вантаж — першому завжди важче.

— Ні, ззаду. Другому завжди важче: йому заважає йти перший.

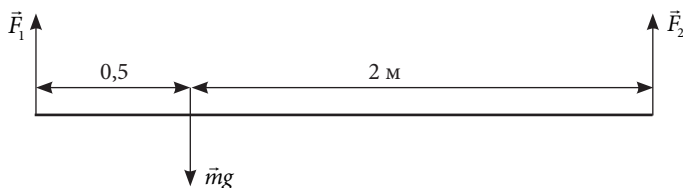
— Хай несе один, — скаже третій.

Учитель: А що ти скажеш, де треба підвісити до палиці вантаж?

Діти відповідають, обговорюють, де необхідно встати і де кріпити вантаж. Поле ідеї, гіпотези вирішення, максимальна самостійність учнів, своє бачення проблеми і гіпотези її вирішення.

Двоє, взявшись за кінці палиці, переносять по горизонталі вантаж. Як розподіляється навантаження між ними залежно від точки прикладення сили тяжіння вантажу? Задай дані і розрахуй навантаження, що припадає на кожного з вас.

Учитель залучає учнів до аналізу етапів розв'язання задачі, учить прийомам розвитку уваги, творчо-пошуковим процедурам, орієнтує пошук розв'язання задачі шляхом розкриття суб'єктивного досвіду учнів у ролевій грі.



Дано:

$$d_1 = 0,5 \text{ м}$$

$$d_2 = 2 \text{ м}$$

$$m = 70 \text{ кг}$$

Розв'язання:

$$\frac{F_1}{mg - F_1} = \frac{d_2}{d_1}; \quad \frac{F_1}{700 - F_1} = \frac{2}{0,5}$$

$$0,5F_1 = 2(700 - F_1)$$

$$F_1 = ?$$

$$F_1 = 560 \text{ Н};$$

$$F_2 = ?$$

$$F_1 = 140 \text{ Н}.$$

Учень записує умову задачі і, застосовуючи правила моментів, її розв'язує.

Така форма роботи розвиває у дітей «дослідницький інстинкт», здатність аналізувати, узагальнювати, самостійно складати задачу й успішно її розв'язувати.

Учитель (продовжує): При перенесенні такого вантажу по горизонталі з постійною швидкістю швидкість вантажу не збільшується і не зменшується, тому його E_k незмінна. Більше того, вантаж не підіймається і не опускається; отже, його E_{Π} також незмінна. На вантаж діють тільки дві сили: гравітаційна, направлена вниз, і сила реакції опори, що направлена вгору і підтримує вантаж. Оскільки вантаж не виконує рух у вертикальному напрямі, то ніяка із сил, які діють на нього, не виконує роботи. Роботу виконують м'язи людини під час цього руху. Урешті-решт люди, що переносять вантаж, потім будуть відчувати втому. Проте здійснення внутрішньої роботи з приведення м'язів у дію не змінює того факту, що жодна з сил, які діють на вантаж, роботу не виконують.

Учитель (звертається до класу): Чи відчуває той, що йде попереду, більше навантаження, ніж той, хто несе палицю за протилежний кінець, якщо цей вантаж підвішений до середини палиці? Чи залежить величина тиску на кисті рук носія від того, де він іде: попереду чи ззаду?

Учні самостійно доходять висновку: Чим ближче вантаж до людини, тим більший тиск на кисть руки вона відчуває, незалежно від того, йде вона попереду або ззаду.

Учні усвідомлюють практичну значущість, корисність знань, що додалися, і умінь. Далі вчитель оголошує конкурс лицарів і для цього пропонує розбитися на пари.

Учитель: Ці пари мають поколихатися на дошках-гойдалках. Довжина кожної дошки 3 метри, точка опори знаходиться посередині. Дівчатка сідають на кінці дошок. На якій відстані від опори має сісти хлопчик (важчий), щоб дошку утримати в рівновазі; як має опуститися хлопчик, щоб підняти свою дівчинку на 20 см угору; як це здійснити практично?

Нестандартна задача викликає інтерес, а також примушує учнів шукати допомоги один в одного, обмінюватися точками зору, відпрацьовуючи правильне розв'язання. Працюючи в парах, вони вчаться чути один одного, приймати іншу або відстоювати свою точку зору. Далі пари обмінюються завданнями, відбувається взаємоперевірка і уточнення відповідей на обговорювані питання. Учитель дякує за роботу всім дітям, пропонує їм самим оцінити свою роботу на уроці і вирішити:

Чи було на уроці цікаво? (Учні кидають жетони в червоний ящик.)

Чи все було на уроці зрозуміло? (Учні кидають жетони в зелений ящик.)

Чи засвоєна тема уроку? (Кидаються жетони в жовтий ящик.)

Учитель підбиває підсумки роботи на уроці.

Учитель: Ця ситуація пробуджує в учнів «дослідницький інстинкт», розвиває навчальну самостійність, допомагає осмислити практичну значущість і корисність знань, що додалися, активізує інтерес до вивчення фізики, дає можливість закріпити вивчений матеріал.

Особистісно орієнтована ситуація на уроці геометрії у 8-му класі за темою: «Осьова симетрія»

Мета: Актуалізувати особистісний смисл учнів до вивчення теми; допомогти учням усвідомити соціальну, практичну і особисту значущість навчального матеріалу; створити змістовні й організаційні умови для розвитку умінь будувати симетричні фігури, знаходити осі симетрії в різних геометричних фігурах; створити умови для творчої самореалізації особистості.

Учитель: Що таке осьова симетрія?

Учні: Це перетворення площини, при якому кожна точка M переходить у симетричну точку M_1 відносно прямої t . Пряма t — вісь симетрії.

Учитель: Сформулюйте визначення точок, симетричних відносно прямої t .

Проводиться актуалізація знань учнів.

Учень: Дві точки A і A_1 називаються симетричними відносно прямої t , якщо ця пряма проходить через середину відрізка AA_1 і перпендикулярна до нього.

Учитель: А як ви думаєте, де люди використовують симетрію?

Учень: У будівництві жител, у створенні предметів побуту, в прикрашанні одягу.

Створюються умови для позитивного налаштування учнів на навчальне заняття. Створюється атмосфера зацікавленості.

Учитель: Те й інше відрізняється багатством візерунків, які створюються за допомогою симетрії. Слово «симетрія» з давніх-давен уживалося в значенні гармонія, краса. А що ви можете сказати про значення слів «симетрія» і «вісь»? (Домашнє завдання.)

Учень: Симетрія — це подібність, відповідність у розташуванні частин чого-небудь по протилежних сторонах від точки, прямої або площини.

ЗАВДАННЯ №1. Учні самостійно шукають відповідь на питання «Що таке симетрія?», працюють з додатковою літературою.

Учень: «Симетрія — це ідея, за допомогою якої людина століттями намагалася пояснити і створити порядок, красу, досконалість», — слова Г. Вейля.

Учень: Вісь — це уявна лінія, яка проходить через геометричну фігуру, що володіє тільки її характерними властивостями.

Учням демонструється вирізаний з паперу прямокутник.

Учитель: Діти, вкажіть вісь симетрії цієї фігури. (Один з учнів виходить до дошки і, перегинаючи прямокутник, показує, як проходить його вісь симетрії.)

Розвиваються уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне в пізнавальному об'єкті.

Другий учень зображує прямокутник на дошці і проводить осі симетрії.

Учитель: Чи правильно виконано завдання? Хто іншої думки?

Учитель: А що скажемо про діагоналі прямокутника? Чи є вони осями симетрії?

Учень: Ні.

Учитель: Доведіть це.

Один з учнів перегинає фігуру по діагоналі і показує класу, що частини прямокутника не збігаються, тобто діагональ прямокутника не вісь симетрії.

Відбувається самостійний пошук відповідей на питання, тобто відшукування осей симетрії у геометричних фігурах і доведення цього з посиланням на наявний досвід.

Учитель: У кожного з вас на столі ромб, квадрат, рівносторонній, рівнобедрений, різносторонній трикутники, коло. Виявіть самостійно осі симетрії.

Учні виконують завдання.

Учитель: Далі сідаємо за загальний стіл і перевіряємо, обговорюємо, робимо висновки. Отже, скільки осей симетрії має ромб?

Учні: Дві — це діагоналі.

Учитель: Рівносторонній трикутник?

Учні: Три — це бісектриси, медіани, висоти трикутника.

Учитель: Рівнобедрений трикутник?

Учні: Одну — медіану.

Учитель: Квадрат?

Учні обговорюють і доходять відповідних висновків.

Учні: Чотири — діагоналі і прямі, що проходять через середини протилежних сторін.

Учитель: Коло?

Учні: Багато, це прямі, які проходять через діаметр кола.

Учитель: Яка фігура найсиметричніша?

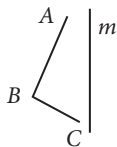
Учні: Коло.

ЗАВДАННЯ №2. Розгляньте вишитий візерунок на серветці. Знайдіть і покажіть усі його осі симетрії.

Відбувається самостійний пошук відповіді на візерункові вишивки, діти продовжують знайомитися з елементами національної творчості, учні усвідомлюють практичну значущість навчального матеріалу.

Учні: Вертикальна і горизонтальна осі симетрії. (Пізніше знаходять ще дві, розташовані під кутом 45 градусів.)

ЗАВДАННЯ №3. На дошці зображена ламана ABC і пряма m . Побудуйте ламану, симетричну ламаній ABC щодо осі m .



Актуалізується суб'єктний досвід учнів. Здійснюється взаємоконтроль і корекція знань.

Один з учнів виконує побудову на дошці, по ходу коментуючи свої дії. Решта виконує завдання в зошитах. У разі неточності проводимо коригування. Переходимо до наступного завдання.

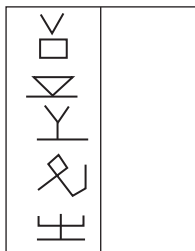
ЗАВДАННЯ №4. Намалюйте від руки фігуру, симетричну одній з даних щодо вертикальної осі.

Фігури на великих аркушах. Завдання виконується у формі естафети.

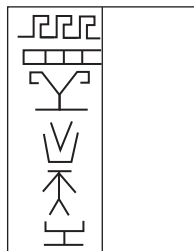
Клас ділиться на дві команди. Кожний учасник естафети виходить до дошки і робить зображення, симетричне одній фігурі з тих, що запропоновані його команді.

Учні усвідомлюють цінність спільної діяльності. Кожний бореться за першість команди, її успіху, підвищується мотивація навчальної діяльності.

1 команда



2 команда



Виграє та команда, яка перша впорається без помилок зі всіма своїми завданнями. Кожний її учасник не тільки виконує свою побудову, а й перевіряє роботу своїх товаришів, раптом десь помилка — тоді її потрібно виправити.

Здійснюється самоконтроль, взаємоконтроль навчальної діяльності.

Учитель: Діти, уважно подивіться на ці фігури. Що вони вам нагадують?

Учень: Елементи вишивки.

Учитель: Правильно. Це різноманітні шви вишивки. Послухайте дещо про це.

Учні одержують цікаву інформацію про вишивку і самостійно відшукують на зразках її елементи.

Учні: Кожний шов має своє декоративне призначення, для кожного виду виробів застосовувалися свої візерунки. Наприклад, для покривала наріченої, що просвічується з обох боків, використовувалися контурні шви, пряма гладь, кольорова в'язь. Усі ці шви зображені на хустках. Кожний шов — стилізоване зображення якогось об'єкта, наприклад, птаха, тварини, рослини.

Учитель: Уважно розгляньте вишивки. Знайдіть елементи візерунків, які ви будували.

Діти знаходять їх на вишитих виробах і показують.

Учитель: Що вам нагадують фігури, зображені на малюнку?

Упізнають значення швів, їх елементів.

Учні: Одна з фігур нагадує людину. Інша — птаха.

Учитель: А що вам нагадує перша фігура?

Висловлюються різні думки.

Учень: Водний потік.

Кожний може висловити свою думку.

Учитель: А як, по-вашому, можна зобразити землю або небо?

Учні: У вигляді квадрата або прямокутника.

Учитель: А що вам нагадують останні фігурки на малюнку?

Учні усвідомлюють соціальну, практичну і особистісну значущість навчального матеріалу.

Учнів виказують свої точки зору.

Учень: Це колос і дерево з плодами.

Учитель: Це два дерева життя. Бачите їх на вишитих виробках?

Учні: Вони присутні на всіх візерунках.

Учитель: Що вам нагадують інші фігури малюнка?

Діти продовжують висловлюватися.

Учитель: Діти, а з чого починає свій узор вишивальниця? Може, хтось із вас знає?

Учні: З контуру малюнка, його виконують чорними нитками.

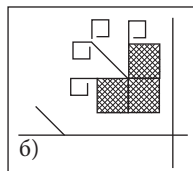
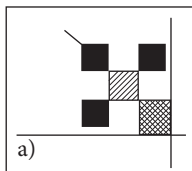
Учитель: Правильно. Це була відповідальна частина роботи, що вимагала від майстрині великої точності. А раптом майстриня помилилась?

Учень: Тоді порушиться симетрія візерунка.

Учитель: Зараз ми виконаємо нове завдання, в якому, так само як і при вишиванні, не можна припускатися помилки.

Кожний учень одержує картку, зроблену з паперу в клітинку.

Учні застосовують свої знання й уміння для побудови орнаменту. На картці зображена частина візерунка і проведено дві його осі симетрії. Треба відновити весь візерунок за допомогою кольорових олівців.



Учитель: Після того як закінчите роботу, свої «вишивки» помістіть на дошці. Оцініть правильність візерунка-орнаменту.

Учні перевіряють роботу один одного.

Учні продовжують усвідомлювати практичну значущість навчального матеріалу.

Учитель: Діти, а де ви могли бачити такі візерунки?

Учні: На вишитій серветці, рушнику.

Учитель: Правильно.

Відбувається подальше поглиблення знань учнів про національну творчість.

Учитель: Скільки кольорів ви бачите на вишивках?

Учень: Два.

Учитель: Назвіть їх.

Учень: Чорний і червоний.

Учитель: Це традиційні кольори української вишивки.

Учитель: А зараз повернемося до слів Вейля про симетрію. Як ви їх розумієте?

Учень: Симетрія — це спосіб створення краси, досконалості.

Учень: Це порядок, чіткість у зображенні.

Учитель: Правильно. Сьогодні на уроці кожен із вас намагався створити красу, залучився до того, як предки створювали це, як вони сприймали навколишній світ, осягали порядок, красу, досконалість.

Кожний може виявити творчість у виконанні завдання, самореалізуватися. У дітей з'являється відчуття національної гордості.

Учитель: Діти, удома спробуйте скласти свій візерунок-орнамент на папері у клітинку. А може, хтось із вас зможе вишити серветку або рушник, надаючи роботі якесь значення.

Отже, підкреслимо, що характерною особливістю особистісно орієнтованої освіти є єдність процесуального і змістового аспектів.

Особистісне спілкування, діалог, переживання в ході освітнього процесу — це те, що опосередковується, по-перше, предметною галуззю, яка вивчається, по-друге, відносинами викладання—навчання. Тому в технологічному плані виникає питання про співвідношення, поєднання особистісного виду освіти і існуючого змісту навчальних предметів. Інакше кажучи, це питання про те, як актуалізувати особистісний досвід учнів в

умовах викладання, вивчення будь-якого навчального предмета за умови його відповідної реконструкції.

Пропонуються три підходи до реконструкції змісту навчальних курсів з метою підвищення їх особистісного потенціалу.

По-перше, використання власного потенціалу навчального предмета. Для цього необхідно виділити наскрізні ідеї курсу, які можуть стати центрами організації змісту навчального матеріалу. Наприклад, для гуманітарних предметів такими є ціннісні аспекти знання, ціннісні підстави життя людини. Фізика, біологія й інші природничонаукові дисципліни пов'язані з такими значущими властивостями наукового пізнання, як гіпотетичність, науковість мислення, толерантність, відповідальність за пропонувані підходи і рішення, задоволення від пізнання нових законів і ін.

По-друге, слід звернути увагу на зміну структури курсу. Необхідне залучення додаткової «гуманітарної» інформації, тобто вихід за традиційні рамки предмета у сферу людських відносин, моральності, духовності і розгляд їх у контексті цілісної культури і соціальної практики.

По-третє, необхідне перетворення самих способів організації пізнання, спілкування, позиції суб'єкта в освітньому процесі. Іншими словами, це означає переведення навчального матеріалу в комунікативно-діяльнісну форму — діалог, задачу, гру.

Таким чином, неодмінними спеціальними компонентами змісту уроку, що реалізує особистісну спрямованість, мають бути:

- ◆ ціннісно-орієнтуючі тексти;
- ◆ гуманітарна інформація, що забезпечує цілісне сприйняття певної сфери науки і культури;
- ◆ такі види діяльності учнів, які спрямовані на актуалізацію їх особистого потенціалу.

Розділ IV

Розвиток особистісних якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на уроці

Основні поняття: *розвиток особистості, діагностика розвитку особистих якостей, суб'єктність, мотивація досягнення успіху, прагнення до самоактуалізації, гуманістичні цінності.*

4.1. Обґрунтування і опис особистих якостей учнів, пріоритетних для розвитку на особистісно орієнтованому уроці

Основне значення особистісно орієнтованої освіти полягає в створенні сприятливих умов для розвитку особистості кожного школяра. Не декларація, а реальне втілення на кожному уроці особистісно орієнтованої діяльності дозволить значною мірою «просунути» особистісний розвиток дитини, актуалізувати її потенціал.

Відповідно до цього реалізація особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі і наявність при цьому дослідницької позиції у педагогів роблять актуальними такі завдання:

- ♦ виявлення впливу особистісно орієнтованої взаємодії, яка організовується вчителем на уроках, на розвиток певних особистих якостей учнів;
- ♦ відстеження динаміки в розвитку особистих якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на уроках;
- ♦ визначення провідних тенденцій у розвитку особистих якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на етапі середньої і старшої школи.

Вибір особистих якостей учнів, пріоритетних для розвитку і діагностики, обґрунтовується можливістю їх формування в навчальному процесі, а також необхідністю розвитку у школярів перш за все тих параметрів, на які від початку спрямоване особистісно орієнтоване навчання.

На нашу думку, перш за все педагогу необхідно розвивати у школярів у процесі особистісно орієнтованої взаємодії такі особистісні характеристики:

- 1 — суб'єктність (суб'єктну позицію) в освітньому процесі;
- 2 — мотивацію (прагнення) до досягнення успіху;

3 — ухвалення гуманістичних ціннісних орієнтацій;

4 — прагнення до самоактуалізації.

Кожна з названих особистісних характеристик є комплексною і свідчить про активність суб'єкта у житті, у своїй діяльності і спілкуванні.

Стисло охарактеризуємо кожную стадію розвитку учня.

Суб'єктність

Висловлюючи ідеї особистісно орієнтованого навчання, Карл Роджерс підкреслював, що процес викладання (діяльність педагога) є набагато меншою цінністю і значущістю, ніж процес навчання (діяльність учня), важливість якого важко переоцінити. Цінність і свідомість навчання заснована на усвідомленні себе суб'єктом діяльності, відповідно, на самодіяльності, на самопізнанні, на саморегуляції. На думку К. Роджерса, учень має навчатися сам, оскільки навчання — це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його особистістю. Учень може навчитися чому-небудь, лише самонавчаючись, бо в цей процес залучаються і відчуття, і відносини, і думки, і дії самого школяра. При такому навчанні він стає відповідальним, незалежним, творчим, покладається на себе, в чому і слід бачити головне значення освіти. Необхідно, щоб учень з'явився в ролі активного учасника освітнього процесу й узяв на себе відповідальність за вирішення своїх проблем.

За визначенням, суб'єктом є людина, що пізнає і діє, є носієм властивостей, станів і дій, що має свідомість і волю. Пізнаючи навколишній світ, суб'єкт ставить свідомі цілі і в ході їх досягнення не тільки змінює навколишній світ, а і змінюється сам.

Підкреслимо, що учень є суб'єктом освітньої діяльності, суб'єктом своєї поведінки в освітній ситуації вже внаслідок того, що має активне начало, свою позицію, свій неповторний індивідуальний досвід пізнання, переживань, відносин і дій.

В освітній ситуації учень складається як суб'єкт діяльності і спілкування в різній мірі (у міру освоєння прийомів, способів, умов навчальної діяльності), а позиція педагога, його дії можуть або сприяти цьому розвитку, або гальмувати його.

Важливе педагогічне завдання особистісно орієнтованої освіти — розвиток суб'єктності школяра відносно себе і свого вдосконалення. Необхідно створити умови, в яких виявляється потреба і готовність учня до само-

освіти, самовиховання, самовдосконалення. Важливо, щоб суб'єктність формувалася і закріплювалася в учні на рівні базової особистісної характеристики.

Основними ознаками суб'єктності є:

самостійність — здібність до незалежних дій, рішень, вияву власної ініціативи й у виборі цілей, і у виборі способів їх досягнення; готовність і здатність чинить якісь дії власними силами;

активність — прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності і спілкування, діяти за межами вимог ситуації і ролевих уподобань;

готовність до вибору як усвідомлення своєї відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, поведінки. Особистість виявляється в здатності до вибору. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнутий результат, особисту причетність до життєвих обставин через визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

Спостереження за суб'єктністю учнів в освітньому процесі дозволить учителю доходити адекватних висновків про те, чи достатні його педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток цієї особистісної характеристики у школярів. Несформованість суб'єктної позиції зробить неможливою для учня актуалізацію власних потенційних можливостей.

Мотивація досягнення успіху

Поведінка, орієнтована на досягнення, припускає наявність у людини мотивів досягнення успіху й уникнення невдачі. Іншими словами, всі люди володіють здатністю цікавитися досягненням успіху і турбуватися з приводу невдачі. Проте кожна окрема людина має домінуючу тенденцію керуватися або прагненням до досягнення, або прагненням до уникнення невдачі. У принципі, мотив досягнення пов'язаний із продуктивним виконанням діяльності, а мотив уникнення невдачі — з тривожністю і захисною поведінкою.

Як відомо, обидва ці мотиви як протилежно спрямовані тенденції формуються в молодшому шкільному віці у ході провідної для цього віку діяльності — навчальної.

Якщо дорослі люди, педагоги, що мають досить великий авторитет для дітей, мало хвалять їх за успіхи і більше карають за невдачі, то у результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдачі, який ні в якому разі

не є стимулом до досягнення успіхів. Якщо, навпаки, увага з боку дорослого і значна частина стимулів і заохочень дитини припадає на успіхи, то складається мотив досягнення успіхів.

На мотивацію досягнення успіхів впливають також два інші особистісні чинники: самооцінка і рівень прагнень. У проведених дослідженнях наголошується на їх взаємозв'язку.

Індивіди, що мають сильну мотивацію досягнення успіху і низьку мотивацію уникнення невдач, мають адекватну або помірковано підвищену самооцінку, а також досить високий рівень вимог. Отже, в процесі розвитку мотиву досягнення успіхів у дітей необхідно піклуватися як про формування адекватної самооцінки, так і про рівень прагнень.

Важливим актом, який внутрішньо закріплює мотив досягнення успіхів, роблячи його стійким, є усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, розрізнення того й іншого і зміцнення на цій основі віри у свої успіхи, у свої можливості. Адже мотивація досягнення — один із різновидів мотивації діяльності, пов'язаний безпосередньо з потребою особистості в самореалізації. От чому розвиток саме мотивації досягнення успіхів слід вважати важливим педагогічним завданням в умовах особистісно орієнтованої діяльності.

Превалювання тієї або іншої мотиваційної тенденції завжди супроводжується вибором складності цілі. Люди, мотивовані на успіх, віддають перевагу середнім за складністю або трохи завищеним цілям, які незначною мірою перевершують уже досягнутий результат. Вони вважають за краще ризикувати обачливо. Мотивовані на невдачу схильні до екстремальних виборів: одні нереалістично занижують, а інші — нереалістично завищують цілі, які ставлять перед собою.

Після виконання серії завдань і отримання інформації про успіхи і невдачі у їх вирішенні ті, хто мотивований на досягнення успіхів, аналізують причини своїх невдач, а мотивовані на невдачу, навпаки, переоцінюють свій внесок в успіх, що відбувся. Мотивування на невдачу у разі простих і добре заучених навиків працює швидше. Проте при завданнях проблемного характеру, що вимагають продуктивного мислення, ці ж люди погіршують роботу в умовах дефіциту часу.

Педагогу, який організовує особистісно орієнтовану взаємодію, важливо пам'ятати про те, що значний вплив на силу і стійкість мотивів досягнення чинить успішність навчальної діяльності школяра. Успіхи надихають його,

а постійне задоволення від досягнутого результату приводять до задоволеності родом занять, тобто до стійкого позитивного ставлення до навчальної діяльності. Невдачі призводять до виникнення стану фрустрації, який може мати два результати. В одному випадку неодноразово повторювані невдачі викликають у школяра бажання залишити цю діяльність, оскільки він починає вважати, що мало здібний до неї. Це може призвести до зміщення цілей навчальної діяльності, заміщення їх більш простими, доступними або тільки до уявного їх досягнення чи взагалі до відмови від них.

В іншому випадку, при реагуванні на невдачу в учня може виникати агресивна реакція, спрямована на зовнішні об'єкти, що супроводжується досадою, озлобленістю, упертістю, прагненням добитися наміченого будь-що, навіть усупереч реальним можливостям. При цьому невдача розглядається як випадковість через зовнішні обставини, що склалися.

Таким чином, у ході особистісно орієнтованої педагогічної діяльності слід особливу увагу звернути на формування мотивації досягнення як однієї з основоположних властивостей особистості. Мотивація досягнення — це прагнення до поліпшення своїх результатів у будь-яких видах діяльності, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні цілей, прагнення добиватися свого всупереч виниклим перешкодам.

Ціннісні орієнтації

Одним з важливих завдань особистісно орієнтованої педагогічної діяльності є сприяння ціннісній визначеності учнів, створення умов для розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій, забезпечення свідомого навчання. Формування ціннісної визначеності означає, перш за все, забезпечення умов для виявлення значення виконуваної діяльності кожним учнем. Як зазначав В. Франкл: «Людське буття починається там, де є людська особистісна позиція, установка, особисте ставлення... до будь-якої вітальної основи і до будь-якої ситуації». Отже, процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнутий результат, особисту причетність до життєвих обставин через визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

Спостереження за суб'єктністю учнів в освітньому процесі дозволить учителю робити адекватні висновки про те, чи достатні його педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток цієї особистісної характеристики у школярів. Несформованість суб'єктної позиції зробить неможливою для учня актуалізацію його власних потенційних можливостей.

З одного боку, цінності особистості пов'язані з суспільними нормами, цінностями оточуючого соціуму і в той самий час, з іншого боку, відображають суб'єктне ставлення до них самої людини, значущість цих позицій для неї особисто. Як відомо, особистісними цінностями стають ті значення, щодо яких суб'єкт визначився. Ухвалення (або відкидання) певних цінностей (значень) стає для нього формою соціальної активності. У прийнятих суб'єктом цінностях одночасно відображаються змістові характеристики його позиції і поведінки у взаємодії (те або інше ставлення до соціальних об'єктів, явищ), а також особистісні характеристики, пов'язані з певним уявленням про себе і можливостями активного вияву себе в соціумі. Цінностями, таким чином, визначається вибір особистістю соціальної позиції, поведінки у взаємодії з іншими людьми, характер ухвалених рішень, спрямованість вибору. Ціннісні орієнтації мають особливе значення, оскільки, з одного боку, вони виконують роль внутрішніх стимулів, а з іншого — роль критеріїв, з опорою на які особистість здійснює свою поведінку і діяльність.

Тому важливим свідченням успішності особистісно орієнтованої діяльності на уроці слід вважати сформованість, перш за все, гуманістичних цінностей, які спрямовані на визнання унікальності кожної людини і ціннісної толерантності. Крім того, саме від системи цінностей, від того, якою вона формується у дитини, багато в чому залежить потенціал її реалізації і особистісного розвитку. Такими гуманістичними цінностями, на наш погляд, слід вважати: пізнання, особистість (в двох її іпостасях — «Я-цінність» і «Інший-цінність»), відповідальність і суспільно корисну діяльність. *У чому значущість саме цих цінностей?* Вони належать перш за все до сфери людських відносин, всебічно враховують базові потреби особистості, інтегрують у собі спрямованість на соціальне пристосовування і забезпечують успішність соціалізації й індивідуалізації особистості одночасно, чому і покликана сприяти освіта. Слід особливо підкреслити, що саме ці цінності є основою гуманістичних відносин у суспільстві.

Пізнання — означає ухвалення знання як цінності, необхідності формування своєї особистості, пізнання як провідної і базової потреби особистості, наявність прагнення до організації своєї освітньої діяльності (самоформування) і розвитку своїх пізнавальних здібностей.

Особистість — означає визнання цінності і значущості будь-якої людини як індивідуальності, віру в її силу, самобутність і особистісний потенціал. Успішність соціальної діяльності і самореалізації в цілому зумовлюється, з

одного боку, сприйняттям себе (своїєї особистості) як цінності, а з іншого боку — іншої людини як цінності. Сформованість «Я-цінності» забезпечує суб'єктну позицію в різних видах діяльності й у спілкуванні, активність, прагнення до самоактуалізації. Сформованість «Інший-цінність» визначає позитивний настрій в міжособистісній взаємодії, толерантність і успішність соціального пристосовування.

Відповідальність — припускає прагнення особистості до розвитку своїх здібностей, рефлексій, визнання необхідності позиції рефлексії у власній діяльності, що сприяє подоланню інфантильності, формуванню позиції «Дорослий» (за Е. Берном) і готовності до особистісного і соціального самовизначення.

Суспільно корисна діяльність розглядається як цінність тому, що особистість виявляється тільки через внески в інших людей, через ті зміни в житті інших, які привносяться її вчинками, діями. Суспільно корисна діяльність як цінність є видом самореалізації людиною своїх сил, можливостей, здібностей і характеризує людину як суб'єкта власного життя, показує ступінь її причетності до життя суспільства, включеності в соціум.

Як відомо, «передача» названих ціннісних орієнтацій учнів може відбуватися в освітньому середовищі лише в процесі педагогічної взаємодії, тобто тоді, коли вчитель «трансляє» ці цінності учням у ході особистісно орієнтованої педагогічної діяльності. Включення і вбудовування школярів у соціальні процеси багато в чому зумовлюється тим інформаційним полем, в якому вони перебувають. Отже, у самих педагогів (і це ми підкреслювали раніше) ці цінності мають бути наявні у свідомості на рівні міцних професійних установок, і головною освітньою ціллю вони мають визнати необхідність донести названі ціннісні орієнтири до свідомості учнів, зробити їх предметом роздумів дітей.

Прагнення до самоактуалізації

На думку основоположників гуманістичної психології К. Роджерса й А. Маслоу, головним мотивом діяльності людини є її прагнення до самоактуалізації. Повноцінний розвиток особистості має на увазі відкритість будь-якому досвіду, орієнтацію на власні інтуїтивні прагнення більше, ніж на раціональні думки і рішення інших, відчуття свободи, прагнення до творчості, емоційну насиченість кожного моменту буття. Прагнення до самоактуалізації реалізується через досвід особистих переживань і пошук істини.

Особистості, які самоактуалізуються, багато знають про свій внутрішній світ, не бояться його, впевнені, поважають себе й інших людей, доброзичливі. Їм не обов'язкова чиясь підтримка, достатньо самоповаги і внутрішньої впевненості в правоті вчинку. У таких людей є справа всього життя — заняття, якому вони повністю присвячують себе. Вони працюють старанно, по максимуму, сам процес діяльності приносить їм задоволення. Вони мають здібність до зосередження, старанності, націленості на що-небудь. Їм власлива самодисципліна і почуття обов'язку. Здібність до творчості і натхнення — визначальна характеристика цього типу людей. Їх цікавить усе нове, невідоме, для них цінний сам процес пізнання.

Відносини з іншими людьми, що самоактуалізується, будує на основі рівності, пошани і визнання цінності іншої людини, акцентує увагу на достоїнствах оточуючих, вона відверта й емоційна.

Самоактуалізація не може і не повинна розглядатися як кінцевий стан. Це — прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, це процес актуалізації свого особистісного потенціалу. Згідно з А. Маслоу, самоактуалізація є бажанням стати всім, чим можливо, потреба в самовдосконаленні. К. Роджерс називає людину, що самоактуалізується, «повноцінно функціонуючою особистістю».

Ступінь самоактуалізації особистості є дуже важливим і істотним показником особистісного розвитку людини. В аспекті організації особистісно орієнтованого навчання сформованість цього прагнення або підвищення рівня самоактуалізації за час навчання в школі можна умовно вважати оригінальним інтеграційним показником ефективності педагогічних зусиль у напрямку особистісного розвитку учнів. Хоча про прагнення до самоактуалізації А. Маслоу говорить як про від початку властиву людині потребу, все ж таки необхідні усвідомлені цілеспрямовані зусилля педагогів у цьому напрямі, оскільки самоактуалізація не лежить на поверхні свідомості, а може стримуватися наявністю страху і багатьма комплексами. Крім того, справжня самоактуалізація припускає наявність сприятливих соціально-психологічних умов. От чому вважаємо необхідним відстежування в учнів динаміки розвитку цієї особистісної якості як важливої (можливо, головної) цілі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності в освітньому середовищі.

4.2. Способи діагностики суб'єктності учнів в освітньому процесі

Для вивчення суб'єктності учня була розроблена анкета (вона має дві модифікації залежно від віку випробовуваних: перший варіант — для учнів 5—7-х класів, другий варіант — для учнів 8—9-х класів).

Питання анкети характеризують поведінку і позицію школяра в процесі навчальної діяльності, безпосередньо на уроці, допомагають визначити ступінь його активності і відповідальності в ході освоєння навчального матеріалу, його соціальну роль в освітньому процесі, усвідомленість власних дій, спрямованих на формування себе, ступінь самостійності й вираження цієї характеристики в навчальній і позаурочній роботі.

Учням пропонується, прочитавши думки про їх суб'єктну позицію на уроках, висловити свою згоду або незгоду з ними в аспекті того, наскільки пропонувані поведінкові характеристики відповідають (або не відповідають) їх особистісній поведінці. Можливі два варіанти відповіді: так і ні. Анкета для учнів 5—7-х класів містить 20 питань. При підбитті підсумків опитування за цією анкетой за збіг з ключем нараховується один бал.

Анкета для учнів 8—9-х класів містить 30 питань, з яких 10 стосуються шкали брехні. Шкала брехні введена в анкету через те, що в старшому підлітковому віці учні через особливості свого вікового розвитку можуть досить часто орієнтуватися при відповідях на соціальну бажаність, на вибір соціально схвалюваних варіантів відповідей і мати наміри подати себе в ході опитування в найбільш сприятливому світлі. Високі показники за шкалою брехні означають, що анкети з таким результатом мають бути вилучені із загальної маси і не враховуватися при підрахунку загального результату по класу (групі). При підбитті підсумків опитування за збіг з ключем нараховується один бал.

Автори методики не вважають можливою жорстку анонімність при проведенні опитування або відкритої вказівки на авторство. Чи слід анкетованим дітям підписувати свої анкети, залежить від ряду конкретних обставин: який характер взаємин у класі між учнями і між учителем і учнями, чи є у дітей цього класу підстави для побоювань давати відверті відповіді. Бажаним варіантом є проведення анкетування шкільним психологом. Якщо педагогічний колектив прагне визначити загальну динаміку в розвитку особистісних якостей учнів у ході особистісно орієнтованої взаємодії, то не треба

позначати авторство анкет. Потрібні лише загальні кількісні дані по класу, по паралелі, по певній віковій групі, якщо цю анкету освітня установа має намір використовувати для визначення результату роботи педколективу з розвитку суб'єктності учнів в освітньому процесі. Проте якщо результати діагностики педагогіки і психологи школи мають намір використовувати для організації індивідуальної коригувально-розвиваючої роботи, то їм, звичайно, потрібно буде конкретне знання про те, у кого саме з учнів певного класу процес розвитку суб'єктності «западає», рівень розвитку цієї особистісної якості є недостатньо виразним. У цьому випадку до школярів слід звернутися з проханням підписати анкети, забезпечивши при цьому максимальну коректність у використанні отриманих даних. Відстежування індивідуальної динаміки в розвитку такої особистісної якості, як суб'єктність в освітньому процесі забезпечить надалі диференційований підхід при організації спеціальної психологічної роботи з дітьми.

Анкета

«СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ»

(для учнів 5—7-х класів)

Інструкція: Дорогий друже! Прочитай уважно кожну думку і виріши, з якими з них ти згоден, а з якими ні. Якщо міркування збігається з твоєю думкою про себе, то постав поряд із номером питання знак «+». Якщо ти незгодний, то знак «-».

1. На уроках я звичайно активний і виявляю ініціативу.
2. Мені не подобається виконувати самостійні завдання.
3. Мені подобається виконувати за дорученням учителя додаткові творчі завдання.
4. На уроці я у будь-який час можу поставити вчителю питання, що цікавить мене.
5. На уроках мені не цікаво слухати навчальний матеріал.
6. Я люблю брати участь в обговоренні на уроці якого-небудь питання разом з іншими учнями.
7. На уроках я не виявляю цікавості.
8. Я не оцінюю сам свою роботу на уроці, оскільки це має робити вчитель.
9. Мої успіхи в навчанні залежать тільки від мене.
10. На уроках я часто піднімаю руку, коли потрібно відповісти на поставлене питання.

11. Мені подобається шукати цікаву інформацію до якого-небудь уроку в додатковій літературі.
12. Я сам можу оцінити якість виконаної мною роботи.
13. Я активний на уроках тільки тоді, коли мені потрібно отримати оцінку.
14. Не можу сказати, що вчуся на повну силу.
15. Мені більше подобається, коли на уроці говорить сам учитель, а нас, учнів, він не турбує питаннями.
16. На уроках я часто відчуваю бажання висловити свою точку зору, свою думку.
17. Якщо на уроці мені щось незрозуміло, то я не буду турбувати вчителя додатковими питаннями.
18. Мені не цікаве те, що відбувається на уроці, і тому частіше за все я нудьгую.
19. Мені подобається, коли вчитель на уроці залучає нас, учнів, до розмови і ставить нам питання.
20. Якщо на уроці я що-небудь не зрозумів, то обов'язково додатково по-займаюся вдома і розберуся (чи попрошу вчителя мені роз'яснити незрозуміле питання).

Дякуємо за відповіді на питання анкети!

Ключ до анкети для 5—7-х класів:

Відповідь «Так» — питання № 1, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 20.

Відповідь «Ні» — питання № 2, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 18.

Результати діагностики суб'єктності учнів 5—7-х класів диференціюються за трьома основними інтервалами значень:

Низький рівень (від 0 до 10 балів) — суб'єктна позиція учня в освітньому процесі виражена дуже слабо або практично відсутня (при найнижчих балах). У процесі навчальної діяльності учень займає частіше за все пасивну позицію, активність виявляє вкрай рідко, епізодично, вважає за краще бути в ролі виконавця вчительських указівок і не висловлювати свого ставлення до них. До самостійності не прагне, різні види самостійної роботи виконує через те, що вони задані вчителем, і не прагне до їх власного вибору. Ініціатива на уроці практично відсутня. Орієнтований на традиційне виконання ролі учня як об'єкта педагогічних дій, на засвоєння ЗУНів.

Середній рівень (від 11 до 15 балів) — певною мірою суб'єктність властива учню як його особистісна якість, виражена у нього достатньою мірою. Учень прагне виявити певну активність, але ініціативним буває рідко.

Вибірково ставиться до участі в самостійних завданнях. Намагається виробляти свою особисту позицію з тих або інших питань, але далеко не завжди прагне висловлювати своє ставлення до тих або інших аспектів організації освітнього процесу.

Високий рівень (від 16 до 20 балів) — суб'єктна позиція учня в освітньому процесі є яскраво вираженою, сформованою на високому рівні. Учню властиві як внутрішня активність (переживання своєї причетності до процесу самоформування, усвідомлення того, що результат навчальної діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль, інтелектуальна включеність у пропонування навчальний матеріал), так і зовнішня (висловлення своєї думки з приводу обговорюваної проблеми, звернення до вчителя з питаннями й уточненнями, внесення пропозицій з організації навчального процесу й інше).

Учень значною мірою самостійний в освоєнні навчальної діяльності, орієнтований на виконання різних видів самостійних робіт. Часто виявляє ініціативу.

Анкета

«СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ»

(для учнів 8—9-х класів)

Інструкція: Шановний старшокласнику! Прочитай уважно кожну думку і вислови свою згоду (постав знак «+») або незгоду з нею (постав знак «-»), спираючись при цьому на свою власну думку про себе і знання своїх індивідуальних особливостей.

1. Я ніколи не спізнююся.
2. Мої успіхи в навчанні залежать тільки від мене.
3. Не можу сказати, що активно і з цікавістю ставлюся до виконання самостійних завдань.
4. У навчальному процесі я частіше пасивний, ніж активний.
5. Я завжди визнаю свої помилки.
6. Багато що з того, що вивчається на уроках у школі, мені цікаво.
7. Звичайно я не прагну самостійної оцінки якості своєї роботи, оскільки це робить учитель.
8. У грі я вважаю за краще вигравати.
9. Я прагну частіше брати участь разом з іншими в обговоренні цікавого питання або матеріалу на уроці.

10. На уроці для мене важливіше зрозуміти матеріал, а не запам'ятати.
11. Я готовий і вмію висловлювати свою точку зору з будь-якого питання.
12. Непристойні жарти нерідко викликають у мене сміх.
13. Мені не подобається, коли на уроці хтось із однокласників виявляє занадто високу активність.
14. Я рідко виявляю ініціативу в навчальному процесі.
15. Я завжди поведжуся ввічливо, навіть з неприємними людьми.
16. Мені подобається, коли вчитель пропонує учням виконати самостійно додаткове творче завдання, за що я із задоволенням беруся.
17. Я прагну прислухатися до тих зауважень, які роблять мені мої однокласники і вчителі, і не ображатися.
18. Я ніколи не скупився.
19. Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий, то частіше за все я не турбуюся і не роблю ніяких дій, щоб розібратися в ньому.
20. Я не відчуваю корисність багато яких навчальних предметів у моєму розвитку.
21. Я люблю хвалитися.
22. Я можу на уроці у будь-який час запитати вчителя про щось і отримати на моє питання відповідь.
23. Для мене завжди важливо зрозуміти причину тієї або іншої події або явища.
24. Якщо я не маю рації, я не серджуся.
25. Не можу сказати, що на уроках я виявляю цікавість до висловлюваного матеріалу.
26. Частіше за все я беру участь у диспутах, бесідах, ролевих іграх, конференціях, оглядах і т.д., і мені це цікаво.
27. Я ніколи не беру чужого, навіть якісь дрібні гроші.
28. Мені подобаються уроки, які якимось торкаються мого життя, зачіпають його або мій особистий досвід.
29. Я завжди кажу правду.
30. Мені подобається разом з однокласниками виконувати групові завдання, щось обговорювати й ухвалювати рішення.

Дякуємо за відповіді на питання анкети!

Шкала брехні в анкеті подані 10 питаннями:

№ 1, 5, 8, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 29.

Ключ до шкали брехні такий:

Відповідь «Так» у питаннях № 1, 5, 15, 18, 24, 27, 29.

Відповідь «Ні» в питаннях № 8, 12, 21.

За збіг з ключем нараховується один бал і підраховується загальна сума за шкалою брехні. Якщо сума балів дорівнює від 1 до 5 — це низький рівень, від 6 до 7 балів — допустимий рівень за шкалою брехні. Якщо за шкалою брехні учень набрав 8—10 балів, то це вказує на високий рівень і говорить про високу орієнтацію на соціально схвалювані відповіді.

Ключ до анкети для 8—9-х класів:

Відповідь «Так» — питання № 2, 6, 9, 10, 11, 16, 17, 22, 23, 26, 28, 30.

Відповідь «Ні» — питання № 3, 4, 7, 13, 14, 19, 20, 25.

За збіг із ключем нараховується один бал і підраховується сума балів (без урахування суми за шкалою брехні).

Результати діагности суб'єктності учнів 8—9-х класів диференціюються за трьома основними інтервалами значень:

Низький рівень (від 0 до 11 балів) — суб'єктна позиція учня в освітньому процесі виражена дуже слабо або практично відсутня (при найнижчих балах). У процесі навчальної діяльності учень займає частіше за все пасивну позицію, активність виявляє вкрай рідко, епізодично, вважає за краще бути в ролі виконавця вчительських указівок і не висловлювати свого ставлення до них. До самостійності не прагне, різні види самостійної роботи виконує через те, що вони задані вчителем, і не прагне до їх власного вибору. Ініціатива на уроці практично відсутня. Орієнтований на традиційне виконання ролі учня як об'єкта педагогічних дій, на засвоєння ЗУНів.

Середній рівень (від 12 до 16 балів) — певною мірою суб'єктність властива учню як його особистісна якість, виражена у нього достатньою мірою. Учень прагне виявити деяку активність, але ініціативним буває рідко. Вибірково ставиться до участі в самостійних завданнях. Намагається виробляти свою особисту позицію в тих або інших питаннях, але далеко не завжди прагне висловлювати своє ставлення до тих або інших аспектів організації освітнього процесу.

Високий рівень (від 17 до 20 балів) — суб'єктна позиція учня в освітньому процесі є яскраво вираженою, сформованою на високому рівні. Учні властиві як внутрішня активність (переживання своєї причетності до процесу самоформування, усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль, інтелектуальна включеність у

пропонований навчальний матеріал), так і зовнішня (висловлення своєї думки з приводу обговорюваної проблеми, звернення до вчителя з питаннями і уточненнями, внесення пропозицій з організації навчального процесу тощо). Учень вельми самостійний в освоєнні навчальної діяльності, орієнтований на виконання різних видів самостійних робіт. Часто виявляє ініціативу.

Провівши опитування учнів за даними анкети «Суб'єктність учнів в освітньому процесі», необхідно підрахувати в кожному класі кількість учнів з низьким рівнем суб'єктності, кількість учнів, що потрапили на рівень середніх значень тесту, і кількість учнів, що мають високий рівень розвитку суб'єктності. Дані тестування заносяться в табл. 1.

Таблиця 1

Результати вивчення суб'єктності учнів в освітньому процесі

Рівні сформованості якості	Класи (кількість учнів)							
	5-ті класи (чол.)		7-мі класи (чол.)		8-мі класи (чол.)		9-ті класи (чол.)	
	чол.	у %	чол.	у %	чол.	у %	чол.	у %
Низький рівень								
Середній рівень								
Високий рівень								

4.3. Способи діагностики мотивації досягнення успіху

Для вивчення рівня сформованості в учнів мотивації досягнення успіху (або уникненню невдачі) пропонується опитувальник А.А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі». Його невеликий обсяг (включає 20 питань) дозволяє використовувати тест як експрес-діагностику на досить великих вибірках випробовуваних, а також є простим і зручним при обробці отриманих результатів. Тест дає можливість визначити, наскільки виражені в учнів мотиваційні полюси — на успіх або на невдачу, а також спостерігати зміни в розвитку цих обох тенденцій у міру реалізації в освітньому процесі особистісно орієнтованої взаємодії.

Опитувальник А.А. Реана
«МОТИВАЦІЯ УСПІХУ І БОЯЗНЬ НЕВДАЧІ»
(для учнів 8—9-х класів)

Інструкція: Шановний старшокласнику! Прочитай наведені нижче думки і виріши, які з них стосуються тебе і, якщо ти з ними згоден, — поряд напиши «так». Якщо думка тебе не стосується, то напиши поряд «ні». Будь відвертий.

1. Включаючись у роботу, я, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності я звичайно активний.
3. Я схильний до вияву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань я прагну по можливості знайти причини, щоб відмовитися від них.
5. Я часто вибираю крайнощі: або надто легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, моя результативність діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Я не дуже настирний у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої цілі я, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо я завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Дякуємо за відповіді на питання анкети!

Ключ до опитувальника А.А. Реана:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «Ні» — питання № 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

За кожний збіг відповіді з ключем випробовуваному ставиться один бал.

Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо учень отримав:

від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі);

від 8 до 13 балів, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. Але при цьому слід розрізняти всередині цієї групи учнів тих, хто має певну тенденцію до розвитку мотивації на успіх: такими є ті підлітки, які набрали 12—13 балів. Якщо учень набрав 8—9 балів, то у нього більшою мірою схильність (тенденція) до уникнення невдачі;

від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (прагнення до досягнень).

В описі опитувальника А.А. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі» немає прямих указівок на вікові обмеження його застосування. Проте експертний аналіз кожної думки опитувальника показав їх складність для сприйняття молодшими підлітками. Нами була зроблена модифікація опитувальника стосовно віку учнів 5—7-х класів. Кількість питань була збережена — 20, але формулювання думок були спрощені, перефразовані більш доступно для школярів 5—7-х класів.

Модифікація опитувальника А.А. Реана (для учнів 5—7-х класів)

Інструкція: Дорогий друже! Прочитай наведені думки і виріши, які з них стосуються тебе і, якщо ти з ними згоден, — поряд напиши «так». Якщо думка тебе не стосується, то напиши поряд «ні». Будь відвертий.

1. Починаючи роботу на уроці, я сподіваюся на успіх.
2. Звичайно на уроках я активно працюю, часто піднімаю руку, коли потрібно відповісти на питання.

3. У мене поки немає планів на майбутнє.
4. Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий, я прагну в ньому обов'язково розібратися або самостійно, або за допомогою вчителя й однокласників.
5. Я обов'язково хочу досягти успіху в навчанні.
6. Навіть якщо мені предмет не подобається, я все одно прагну отримати з предмета хороші оцінки.
7. Якщо задача дуже важка і незрозуміла для мене, то я відмовляюся її розв'язувати.
8. Якщо мені хочуть доручити яке-небудь завдання, то я спробую знайти поважну причину і відмовитися від доручення.
9. При зустрічі з труднощами я шукаю способи їх подолання.
10. Я — настирна людина.
11. Якщо я отримав «2» з якого-небудь навчального предмета, то обов'язково намагаюся її виправити.
12. У мене є вже плани на майбутнє.
13. Мої близькі вважають мене ледачим.
14. Для мене дуже важливо робити свою справу якомога краще, навіть якщо через це у мене виникають непорозуміння з друзями.
15. Мої батьки мене дуже суворо контролюють.
16. Я часто відчуваю сумнів в успіху при виконанні якої-небудь справи.
17. При невдачі я відмовляюся від поставленої цілі.
18. Успіх у моєму навчанні залежить від моєї цілеспрямованості й наполегливості, а не контролю батьків.
19. Якщо у мене виникає яке-небудь бажання, я обов'язково прагну його здійснити.
20. Якщо я не виконав якесь завдання, я не переживаю через те, що мене будуть лаяти або засуджувати.

Дякуємо за відповіді на питання анкети!

Ключ до опитувальника:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19.

Відповідь «Ні» — питання № 3, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 20.

Критерії оцінки результатів опитування пропонуються такі:

від 0 до 13 балів — виражена мотивація на невдачу, учень вважає для себе більш важливим уникнути якої-небудь неприємності, помилки, неспіху, ніж спробувати досягти якого-небудь результату в діяльності;

від 14 до 17 балів — мотиваційний полюс яскраво не виражений, проте той, хто набрав 14 балів, може вважатися таким, що має тенденцію до уникнення невдачі, а 17 балів — схильний до вияву тенденції до досягнень;

від 18 до 20 балів — яскраво виражені мотивація на успіх, прагнення до досягнень у діяльності й у спілкуванні, цілеспрямованість.

За підсумками тестування учнів 5—7-х і 8—9-х класів підраховується кількість дітей з мотивацією на успіх і з мотивацією на невдачу. Усередині групи учнів, у яких мотиваційний полюс не виражений, підраховується кількість тих, хто все ж таки більшою мірою схильний до досягнення успіху, і кількість тих, хто схильний до уникнення невдачі. Дані опитування заносяться в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати вивчення в учнів мотивації
успіху або боязні невдачі**

Характер мотивації		Класи (кількість учнів)							
		5-ті класи (чол.)		7-мі класи (чол.)		8-мі класи (чол.)		9-ті класи (чол.)	
		чол.	у %	чол.	у %	чол.	у %	чол.	у %
Мотивація на успіх									
Мотивацій- ний полюс не вираже- ний	Тенденція прагнення до успіху								
	Тенденція уникнення невдач								
Мотивація на невдачу									

У результаті підраховується кількість учнів, що набрали відповідну одному або іншому мотиваційному полюсові кількість балів. Результати подаються в таблиці.

4.4. Способи діагностики ціннісних орієнтацій школярів

Для діагностики процесу формування в учнів гуманістичних ціннісних орієнтацій пропонується використовувати методика, розроблену у НІЛ психолого-педагогічної і соціологічної діагностики Ульяновського ІПК ПРО.

Методика «Цінності освіти» пропонується для проведення діагностики серед учнів 9-х класів. Вона містить чотири блоки (шкали), які відповідають чотирьом базовим цінностям, до розвитку яких слід прагнути в процесі особистісно орієнтованої взаємодії: Особистість (в двох її іпостасях — «Я» й «Інший»), Пізнання, Відповідальність і Суспільно корисна діяльність. Анкета складається з 50 питань (по 10 питань у кожному змістовому блоці) з двома запропонованими варіантами думок. Від учня вимагається вибрати одну, прийнятну для нього, відповідну його міркуванням думку.

Анкета «ЦІННОСТІ ОСВІТИ»

(для учнів 9-х класів)

Інструкція: Шановний старшокласнику! Просимо вас відповісти на питання анкети. Із двох варіантів тверджень, позначених буквами «а» і «б», виберіть той, який вам більше подобається і краще узгоджується з вашою думкою.

Поставте знак «+» навпроти того твердження, яке більшою мірою відповідає вашій точці зору. Пам'ятайте, що тут немає поганих і хороших, правильних або неправильних відповідей, а найкращою буде та, яка дається за першим поривом.

І

1. а) Я думаю, що неправильне висловлювання «вік живи — вік учись».
б) Висловлювання «вік живи — вік учись» я вважаю правильним.
2. а) Велика частина того, що я роблю на заняттях у школі, приносить мені задоволення.
б) Лише деякі з навчальних занять у школі по-справжньому мене радують.
3. а) Зусилля, яких вимагає пізнання, дуже великі.
б) Зусилля, яких вимагає пізнання, варті того, бо приносять задоволення і користь.
4. а) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості і пізнанні.
б) Навряд чи в творчості і пізнанні можна знайти сенс життя.

5. а) Однолітки, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, іноді викликають у мене роздратування.
б) Однолітки, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.
6. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони природи і суспільства.
б) Мені здається, що без знання законів буття багато людей можуть обійтися.
7. а) На уроках мені частіше за все буває нудно.
б) На уроках мені не буває нудно.
8. а) Я дуже зосереджений на навчанні в школі.
б) Я не можу сказати, що зосереджений на навчанні в школі.
9. а) Мені подобається вчитися в школі, навіть якщо іноді не все виходить.
б) Мені не подобається вчитися в школі.
10. а) Якби була можливість вирішувати самому, я б заняття в школі відвідував не завжди.
б) Я засмучуюся, коли із поважної причини мені доводиться пропускати заняття в школі.

II

1. а) Я внутрішньо бентежуся, коли мені говорять компліменти.
б) Я рідко бентежуся, коли мені говорять компліменти.
2. а) Я не можу сказати, що я собі подобаюся.
б) Я собі подобаюся.
3. а) Я вірю в себе, коли відчуваю, що здатний впоратися із завданнями, які стоять переді мною.
б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатний впоратися зі своїми проблемами.
4. а) Моє відчуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.
б) Моя самоповага в незначній мірі залежить від моїх досягнень.
5. а) Буває, що я соромлюся висловлювати свої відчуття.
б) Частіше за все я не соромлюся висловлювати свої відчуття.
6. а) Я упевнений у собі.
б) Не можу сказати, що я упевнений у собі.
7. а) Інтерес до самої себе завжди необхідний для людини.
б) Зайве самокопання іноді має погані наслідки.

8. а) Мені завжди вдається керуватися в житті власними відчуттями і бажаннями.
б) Мені не часто вдається керуватися в житті власними відчуттями і бажаннями.
9. а) Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.
б) Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.
10. а) Мені здається, що у мене є немало позитивних якостей.
б) Мені здається, що мені немає чим пишатися.

III

1. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
б) Думаю, що без необхідності людям довіряти не варто.
2. а) Люди рідко дратують мене.
б) Люди часто мене дратують.
3. а) Більшість людей прагнуть вибирати легкий шлях.
б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
4. а) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.
б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.
5. а) Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи лиха.
б) Звичайно оцінити людину дуже легко.
6. а) Здається, вади людей набагато помітніші, ніж їх достоїнства.
б) Достоїнства людини побачити набагато легше, ніж її вади.
7. а) Люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти один одному.
б) Замикаючись у колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.
8. а) Я виявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємна вона.
б) Я рідко виявляю свою прихильність до людей, не будучи упевненим у тому, що вона взаємна.
9. а) Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
б) Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
10. а) У бесіді я приділяю максимум уваги думці свого співбесідника.
б) У бесіді з іншою людиною я докладаю багато зусиль, щоб моя точка зору була почута і прийнята.

IV

1. а) Головне в житті — подобатися людям.
б) Головне в житті — приносити користь людям.

2. а) Вибираючи для себе заняття, мені завжди хочеться, щоб воно було суспільно значущим, корисним не тільки для мене, а й для інших.
б) Людина має займатися перш за все тим, що їй цікаво.
3. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
б) Я маю право чекати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.
4. а) Якщо вчитель звертається до мене з яким-небудь проханням, дорученням, то я цьому радію і виконую із задоволенням.
б) Додаткові доручення або прохання вчителя мене не радують, оскільки це відволікає мене від інших, цікавих справ.
5. а) Мені подобається брати участь у яких-небудь суботниках, трудових десантах.
б) Я засмучуюся, коли потрібно брати участь у яких-небудь суботниках або трудових десантах, оскільки це відволікає мене від інших важливих справ.
6. а) Я завжди відчуваю активність, прагнення до діяльності, значний запас енергії.
б) Думаю, що надмірна активність і діловитість можуть шкодити людині.
7. а) Люди, які завжди активні і ділові, мене дратують.
б) Мені подобаються активні, енергійні, ділові люди.
8. а) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
б) Цікавий, творчий зміст роботи — сам по собі нагорода.
9. а) Я вважаю необхідним слідувати правилу «не витрачай часу дарма».
б) Я не вважаю необхідним слідувати правилу «не витрачай часу дарма».
10. а) Я прагну робити що-небудь значне для себе і оточуючих і переживаю, якщо це не вдається.
б) Я рідко переживаю через те, що не роблю нічого значного для себе і оточуючих.

V

1. а) У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я чиню просто тому, що мені цього хочеться.
б) У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тим своїм діям, які я чиню просто тому, що мені цього хочеться.
2. а) Я прагну ставитися сумлінно до всього, що роблю.
б) Я не дуже турбуюся, якщо виконаю якусь справу не дуже сумлінно.

3. а) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.
б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.
 4. а) Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.
б) Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.
 5. а) Я не засмучуюся, якщо з об'єктивних причин не вдається виконати які-небудь обіцянки, дані іншим людям.
б) Мені буває дуже неприємно, навіть якщо я порушив обіцянку через незалежні від мене причини.
 6. а) Думаю, що благополуччя й успіх у шкільному навчанні можливі для мене тільки при активній допомозі і підтримці батьків.
б) Думаю, що я маю сам нести відповідальність за свої успіхи і невдачі в школі.
 7. а) Я виконаю справу якісно і краще, якщо буду знати, що за мною спостерігають і мене контролюють.
б) Я сам доведу справу до кінця, навіть якщо мене ніхто не контролює.
 8. а) Можу впевнено сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.
б) Не можу сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.
 9. а) Можу сказати, що у мене є почуття обов'язку.
б) Не можу сказати, що я строго слідую принципам, заснованим на почутті обов'язку.
 10. а) Я завжди відчуваю відповідальність за все, що трапляється в моєму житті.
б) Іноді я думаю, що багато за що в моєму житті відповідальні ті люди, під впливом яких я став таким, який я є.
- Спасибі за відповіді! Дякуємо за участь в анкетуванні!

Анкета складається з п'яти змістових блоків, кожен із яких містить 10 питань.

Шкала «Пізнання як цінність» відповідає в анкеті 1-му змістовому блоку. Питання націлені на виявлення в учнів потреби в пізнанні і його емоційно-му сприйнятті (позитивному або негативному). Важливо відзначити такі вияви цінності пізнання, як захопленість навчанням у школі, прагнення до отримання уявлень про основні закони природи і суспільства, творчий

підхід до виконання тієї або іншої діяльності (у тому числі і навчальної), готовність докладати певних зусиль у пізнавальній діяльності і в процесі освоєння нових видів діяльності.

Власне, цей тестовий показник визначає ступінь вираженості в учнів прагнення до набуття знань про навколишній світ і дає уявлення про їх ставлення до пізнання.

Велика кількість балів, набраних за цим показником, свідчить про істинну роль для конкретного учня і учнів у цілому навчального процесу в школі і навчання в його житті взагалі. У таких учнів велика потреба в пізнанні, а процес пізнання викликає позитивні емоції, пізнавальна діяльність приносить задоволення і має важливе життєве значення.

Середній рівень балів свідчить про розуміння учнями значення вчення, пізнання в цілому як цінності в житті, але повного усвідомлення і самовизначення щодо цієї цінності не відбулося.

Низький рівень балів свідчить про малий ступінь сформованості цього найважливішого показника особистості, що самоактуалізується, або про відсутність його взагалі (при результаті 0 балів — 0 %). Потреба в пізнанні мінімальна або фактично відсутня. Учень уникає ситуацій, які вимагають від нього докладання зусиль для вирішення пізнавальних завдань або завоювання нових способів навчальної діяльності.

Шкала «Я-цінність» подана в анкеті 2-м змістовим блоком. Питання орієнтовані на виявлення ставлення (позитивного або негативного) до самого себе, ступеня самоприйняття, характеру образу «Я». Як відомо, в поведінці це виявляється в упевненості в собі, вірі у свої досягнення і успіхи, відвертості і щирості в спілкуванні з іншими людьми, знаннях про свої позитивні якості й умінні спиратися на свої сильні сторони, здібності. Шкала «Я-цінність» дозволяє звернути увагу на те, чи формуються в учнів такі важливі особистісні характеристики, як прагнення до самопізнання, усвідомлення власних відчуттів і вчинків, інтерес до себе як до особистості й індивідуальності, здатність сприймати себе таким, як є.

Таким чином, цей показник тесту визначає характер ставлення до себе, ступінь вираженості в учнів сприйняття себе як особистості й індивідуальності, здатності цінувати свої достоїнства, усвідомлення власної значущості і цінності.

Високий рівень балів, набраних за цим показником, свідчить про сформовану структуру «Я» учня, глибокий ступінь позитивного самосприйняття

тя, здатність до самовираження, шанобливе ставлення до себе як до особистості й індивідуальності.

Середній рівень показує, що учень приділяє своєму «Я» багато уваги, прагне бути позитивним у своєму самосприйнятті, а також серйозно замислюється про способи самовираження.

Низький рівень балів за цією шкалою означає, що старшокласник рідко замислюється або взагалі не приділяє уваги самосприйняттю, самовираженню і власній індивідуальності, негативно ставиться до самого себе. Ціннісне ставлення до себе як особистості в основному не сформовано, низький рівень самосхвалення і самоповаги.

Шкала «Інший-цінність» відображається в 3-му блоці анкети й указує на те, які установки (позитивні або негативні) формуються в учнів щодо інших людей, чи готові вони прийняти іншу людину як індивідуальність, як особистість, чи прагнуть виявляти доброзичливість, шанобливість, довіру, віру в її особистісний потенціал.

Цей показник визначає ступінь вираження сприйняття іншої людини як індивідуальності, повагу до іншого й уміння конструктивно вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини.

Високий рівень балів, набраних за цим показником, підтверджує сформованість у старшокласників сприйняття індивідуальності іншої людини як цінності. Високий бал за цією шкалою свідчить про схильність учнів сприймати природу людини в цілому як позитивну, а отже, і здатність до швидкого встановлення тісних емоційних контактів з іншими людьми при їх безумовному сприйнятті й орієнтації на їх індивідуальні особливості.

Середній рівень балів свідчить, що старшокласники визнають індивідуальність іншого як цінність, прагнуть поважати оточуючих, проте їм не завжди вдається безумовно сприймати іншу людину і конструктивно спілкуватися з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Низький рівень балів за цією шкалою показує несформованість сприйняття іншої людини як цінності й індивідуальності, шанобливого ставлення до оточуючих, уміння спілкуватися з ними доброзичливо і конструктивно.

Шкала «Суспільно корисна діяльність» відповідає 4-му змістовому блоку і показує, якою мірою на даний момент учень приймає ідею про значущість суспільно корисної діяльності як особистісної цінності. Питання анкети дозволяють визначити, якою мірою старшокласник володіє характеристиками, що свідчать про розвинуту ціннісну орієнтацію: орієнтацію на сус-

пільну значущість виконуваної справи, діяльності; інтерес до участі в суспільно корисній праці; прагнення приносити користь іншим людям і безкорисливість; підтримка активності оточуючих, заохочення їх ініціативності; прагнення до розвитку власного творчого ставлення до будь-якого виду діяльності; націленість на значущість своєї діяльності для інших.

Таким чином, цей показник визначає ступінь вираженості в учнів свідомого ставлення до суспільно корисної діяльності, тобто рівень усвідомлення сутності людини як істоти суспільної.

Високий рівень балів, набраних за цим показником, підтверджує готовність старшокласників приносити користь своєю діяльністю всьому суспільству, конкретній групі, бути активними в спільних видах діяльності. Високий бал за цією шкалою свідчить про сформованість у учнів такої ціннісної орієнтації, як суспільно корисна діяльність.

Середній рівень балів свідчить про те, що старшокласники розуміють і сприймають важливість суспільно корисної діяльності і готові віддавати їй певну частину свого часу і сил, але не завжди це виходить на рівень їх особистої ініціативи і самостійності у виборі форм суспільно корисної діяльності.

Низький рівень балів показує, що старшокласник не усвідомлює значущості участі кожного окремого індивіда в суспільно корисній діяльності, відповідно, не бачить і своєї ролі в ній. Низький бал за цією шкалою свідчить про несформованість у учня такої ціннісної орієнтації, як суспільно корисна діяльність; він не поділяє ідеї про значущість суспільно корисної діяльності як важливої особистісної цінності.

Шкала «Відповідальність як цінність» подана в анкеті 5-м змістовим блоком. Питання, адресовані учням, виявляють, наскільки старшокласник відчуває відповідальність за те, що трапляється з ним у житті; чи відчуває він потребу в обґрунтуванні і поясненні своїх дій; чи прагне аналізувати свої вчинки і чи вважає самоаналіз важливим життєвим актом дорослої людини; чи керується молода людина при ухваленні своїх рішень принципами, заснованими на почутті обов'язку; чи «обтяжує» себе добросовісним ставленням до виконуваних справ.

Цей показник слід визнати вкрай важливим в аспекті формування соціально адаптованої особистості.

Високий рівень балів, набраних за цим показником, свідчить про сформованість у старшокласників відповідальності як особливо важливої осо-

бистісної характеристики, а також визнання відповідальності як базової складової особистості, що самоактуалізується. У таких учнів переважає інтернальний (внутрішній) контроль, досить сильно розвинута позиція рефлексії і прагнення до самоаналізу.

Середній рівень балів свідчить про визнання старшокласниками важливості відповідальності як особистісної якості, про прагнення виявляти її у своїх вчинках. Проте не завжди для них бувають можливими розуміння й усвідомлення мотивів своїх дій. Разом з інтернальним досить часто трапляється екстернальний контроль.

Низький рівень балів показує, що учні або незначною мірою, або взагалі не усвідомлюють необхідності наявності у людини відповідальності за себе і свої вчинки в житті, за вибір своєї поведінки. Переважає екстернальний (зовнішній) контроль в життєво важливих ситуаціях. Відповідальність як цінність у особистості не сформована, спостерігається низький рівень рефлексії.

Максимальна оцінка по кожному з показників — 10 балів, оскільки за кожну відповідь, яка збігається з ключем, нараховується 1 бал.

Ключ до анкети для старшокласників

Номери питань	Показники				
	I Пізнання	II «Я-цінність»	III «Інший—цінність»	IV Суспільно корисна діяльність	V Відповідальність
1.	б	б	а	б	а
2.	а	б	а	а	а
3.	б	б	б	а	а
4.	а	б	а	а	а
5.	б	б	а	а	б
6.	а	а	б	а	б
7.	б	а	а	б	б
8.	а	а	а	б	а
9.	а	б	а	а	а
10.	б	а	а	а	а

Необхідно підрахувати суму балів, набраних старшокласником за кожним змістовим блоком (шкалою), тобто визначається сформованість кожної названої цінності. Це дозволить визначити ступінь вираженості в учня тієї

або іншої ціннісної орієнтації, побачити, які з п'яти базових цінностей особистості сформовані більшою мірою, а які вимагають зусиль, що спрямовані на їх розвиток.

Для вивчення сформованості ціннісних орієнтацій як одного з показників результативності особистісно орієнтованого освітнього процесу, пропонується розглядати три рівні вираженості названих цінностей; 1 — високий; 2 — середній; 3 — низький (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій

Показники ціннісних орієнтацій	Рівні сформованості ціннісних орієнтацій (у балах)		
	1 — високий	2 — середній	3 — низький
I Пізнання	8—10	5—7	0—4
II «Я-цінність»	8—10	4—7	0—3
III «Інший-цінність»	8—10	4—7	0—3
IV Суспільно корисна діяльність	9—10	4—8	0—3
V Відповідальність	9—10	6—8	0—5

Для того щоб можна було використовувати анкету «Цінності освіти» для учнів 7-го і 8-го класів, нами був скоригований стимульний матеріал наявної анкети для старшокласників. Проведена стандартизація модифікованого варіанта анкети.

Для «полегшення» анкети і підвищення її доступності для школярів підліткового віку був змінений принцип побудови тесту. Учням для оцінки пропонується лише один варіант думки, з якою треба або погодитися («так»), або не погодитися («ні»). Кількість змістових блоків збережена — їх п'ять.

Вивчення ціннісних орієнтацій у молодших підлітків (учнів 5—6-х класів) є передчасним і недоцільним через їх малий вік.

Модифікація анкети «ЦІННОСТІ ОСВІТИ»

(для учнів 7—8-х класів)

Інструкція: Дорогий друже! Прочитай уважно кожну думку і виріши, з якою з них ти згоден, а з якою — ні. Якщо міркування збігається з твоєю

думкою про себе, то поряд із номером питання постав знак «+». Якщо ти не згоден з думкою про себе, постав знак «-». Будь відвертий.

I

1. З приказкою «Вік живи, вік учися!» я згоден.
2. Більшість із того, що я роблю на заняттях у школі, мені подобається.
3. Зусилля, яких я докладаю, щоб добре вчитися, мене не радують.
4. Я думаю, що сенс життя полягає в постійному пізнанні чогось нового, а також у моїй творчості.
5. Мої однолітки, які виявляють до всього цікавість, викликають у мене роздратування.
6. Мені здається, що людині зовсім не обов'язково знати основні закони природи і суспільства.
7. Частіше за все на уроках мені не буває нудно.
8. Я не можу сказати, що зосереджений на навчанні в школі.
9. Мені не подобається вчитися в школі.
10. Якби дозволили учню вирішувати, йти до школи чи ні, я б заняття відвідував не завжди.

II

1. Я рідко бентежуся, коли мені говорять компліменти.
2. Я собі подобаюся.
3. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що здатний впоратися із завданнями, що стоять переді мною.
4. Моє відчуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.
5. Частіше за все я не соромлюся виявляти свої відчуття.
6. Не можу сказати, що я впевнений у собі.
7. Людина має бути сама собі цікава.
8. Я завжди покладаюся на власні відчуття і бажання.
9. Частіше за все мені важко бути щирим, навіть тоді, коли мені цього хочеться.
10. Мені здається, що мені немає чим пишатися.

III

1. Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
2. Люди часто мене дратують.
3. Більшість людей намагаються в житті вибрати легкий шлях.
4. Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.
5. Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи лиха.

6. Достоїнства людини побачити набагато легше, ніж її вади.
7. Мені здається, люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти один одному.
8. Я обережний у вияві своєї симпатії і приязні до людей, поки не зрозумію, що вони взаємні.
9. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
10. У бесіді з іншою людиною я завжди приділяю багато уваги думці або позиції мого співбесідника.

IV

1. Головне в житті не подобатися людям, а приносити їм користь.
2. Людина має займатися перш за все тим, що корисне всьому суспільству, іншим людям, а не тільки їй одній.
3. Я чекаю, що люди обов'язково оцінять те, що я роблю для них.
4. Додаткові доручення або прохання вчителя мене не радують, оскільки це відволікає мене від інших, цікавих для мене справ.
3. Мені подобається брати участь у суботниках, трудових десантах.
4. Думаю, що надмірна активність і діловитість може нашкодити людині.
7. Мені подобаються однолітки активні, енергійні, діловиті, відповідальні.
8. Цікава, творча робота — сама по собі нагорода для людини, навіть якщо вона не оплачується.
9. Я вважаю необхідним слідувати правилу не «витрачай часу даремно».
10. Я прагну зробити щось хороше для себе і оточуючих і переживаю, якщо це мені не вдається.

V

1. Коли я обдумую свої вчинки, мені хочеться знайти обґрунтування тим своїм діям, які я скоюю.
2. Я не завжди ставлюся сумлінно до того, що я роблю, і не переймаюся цим.
3. Я думаю, що люди мають аналізувати свої вчинки і своє життя.
4. Успіх у здійсненні моїх майбутніх планів залежить від того, чи будуть у мене друзі.
5. Мені буває дуже неприємно, навіть якщо я порушив обіцянку з незалежних від мене причин.
6. Думаю, що я маю сам, без допомоги батьків, нести відповідальність за свої успіхи і невдачі в школі.
7. Я виконую якусь роботу більш якісно і краще, якщо знаю, що за мною спостерігають і мене контролюють.

8. Не можу сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.
9. Можу сказати, що у мене є почуття обов'язку.
10. Я завжди відчуваю свою відповідальність за все, що трапляється в моєму житті.

Спасибі!

Ключ до блоку 1 «Пізнання як цінність»:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 4, 7.

Відповідь «Ні» — питання № 3, 5, 6, 8, 9, 10.

Ключ до блоку 2 «Я-цінність»:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 5, 7, 8.

Відповідь «Ні» — питання № 3, 4, 6, 9, 10.

Ключ до блоку 3 «Інший-цінність»:

Відповідь «Так» — питання № 1, 5, 6, 7, 10.

Відповідь «Ні» — питання № 2, 3, 4, 5, 8, 9.

Ключ до блоку 4 «Суспільно корисна діяльність»:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10.

Відповідь «Ні» — питання № 3, 4, 6.

Ключ до блоку 5 «Відповідальність»:

Відповідь «Так» — питання № 1, 3, 5, 6, 9, 10.

Відповідь «Ні» — питання № 2, 4, 7, 8.

Ступінь сформованості такої ціннісної орієнтації, як пізнання, визначається такими рівневими інтервалами:

від 0 до 6 балів — низький рівень;

від 7 до 8 балів — середній рівень;

від 9 до 10 балів — високий рівень.

Ступінь сформованості ціннісного ставлення до себе як особистості визначається такими рівнями:

від 0 до 4 балів — низький рівень;

від 5 до 6 балів — середній рівень;

від 7 до 10 балів — високий рівень.

Ступінь сформованості ціннісного ставлення до іншої людини як до особистості визначається такими рівнями:

від 0 до 4 балів — низький рівень;

від 5 до 6 балів — середній рівень;

від 7 до 10 балів — високий рівень.

від 9 до 10 балів — високий рівень.

від 9 до 10 балів — високий рівень.

Результати діагностики сформованості таких цінностей, як пізнання, «Я-цінність», «Інший-цінність», суспільно корисна діяльність, відповідальність, у досліджуваних учнів фіксується в табл. 4.

Таблица 4

Результати вивчення в учнів сформованості гуманістичних цінностей

[illegible]

4.5. Способи діагностики прагнення школярів до самоактуалізації

Вивчення такої особистісної характеристики, як прагнення до самоактуалізації, є особливою діагностичною процедурою через складність і багатоаспектність самої характеристики. У психологічній науці цей аспект розроблений украй недостатньо, а можливості діагностики вельми обмежені. Відомо тільки два тести, які тією або іншою мірою умовно вимірюють рівень самоактуалізації особистості — «Самоактуалізаційний тест» (Л.Я. Гозмана, Ю.Є. Альошиної, М.В. Загика, М.В. Кроза) і опитувальник САМОАЛ (А.В. Лазукіна, М.Ф. Калини).

Як основний діагностичний інструментарій можна використовувати «Самоактуалізаційний тест». Проте ця методика — дуже велика за обсягом, громіздка і тому незручна для проведення масового тестування (містить 126 запитань, поєднаних у 14 шкал). У віковому аспекті «Самоактуалізаційний тест» може бути використаний для опитування старшокласників. Групові тестові норми відсутні, тест орієнтований на вибудовування за підсумками діагностики індивідуального профілю самоактуалізації особистості.

Ураховуючи ці характеристики тесту, була проведена модифікація, яка дозволила пристосовувати основний зміст методики для застосування у 8—9-х класах.

Назвемо внесені зміни:

- кількість діагностичних шкал скорочена до чотирьох. Були обрані шкали: «Самосхвалення» (21 запитання), «Самоповага» (15 запитань), «Пізнавальні потреби» (11 запитань), «Креативність» (14 запитань). Вибір шкал обґрунтовувався можливістю формування названих параметрів у навчальному процесі, необхідністю розвитку в учнів перш за все параметрів, на які спрямоване особистісно орієнтоване навчання, і збігом цих шкал із тими ціннісними орієнтаціями, які визнані базовими в особистісному розвитку учнів і можуть відстежуватися в освітньому процесі;
- кількість питань у методиці, відповідно, скорочена зі 126 до 57, що робить запитальник більш мобільним у використанні і менш об'ємним;
- кожна думка проексперована з погляду її доступності для розуміння учнями 8—9-х класів, запропоноване коригування в деяких питаннях. Апробація скороченої методики серед учнів цього віку показала мож-

ливисті її використання тільки для старших підлітків (молодші підлітки не задіюються в такій діагностиці);

- проведені розрахунки групових норм для скороченого варіанта «Самоактуалізаційного тесту», які дозволяють робити відносні висновки з приводу рівня розвитку у старших підлітків прагнення до самоактуалізації.

Необхідно звернути увагу на те, що до діагностики пропонується не рівень самоактуалізації (як це передбачалося в «Самоактуалізаційному тесті»), а прагнення школярів до самоактуалізації. Чому вводиться термін «прагнення»? Перш за все тому, що йдеться про підлітковий вік — період, коли ми не можемо говорити про найбільш повну сформованість якихось особистісних характеристик, особистісних якостей. Вікові особливості школярів не дозволяють говорити про завершеність процесу самоактуалізації в цілому і за окремими її параметрами. Крім того, не всі ознаки самоактуалізації внесені в діагностичну анкету (кількість шкал, як зазначалося, скорочена). Виділені ж ті параметри (ознаки), які в даному віці найбільш актуальні і найбільшою мірою можуть бути виявлені, сформовані в ході особистісно орієнтованої взаємодії.

Модифікований варіант «САМОАКТУАЛІЗАЦІЙНОГО ТЕСТУ»

(для учнів 8—9-х класів)

Інструкція: Вам пропонується тест-опитувальник, кожний пункт якого містить два вислови, позначені буквами «а» і «б». Уважно прочитайте кожну пару і позначте на реєстраційному бланку навпроти номера відповідного питання те з них, яке більшою мірою відповідає вашій точці зору (поставте хрестик біля відповідної букви).

- а) Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу впоратися зі всіма завданнями, що стоять переді мною.
 - б) Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу впоратися зі всіма завданнями, що стоять переді мною.
- а) Я часто внутрішньо бентежуся, коли мені говорять компліменти.
 - б) Я рідко внутрішньо бентежуся, коли мені говорять компліменти.
- а) Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться.
 - б) Мені здається, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.

4. а) У складних ситуаціях треба діяти вже випробуваними способами, оскільки це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях треба шукати принципово нові рішення.
5. а) Для мене важливо, чи поділяють інші мою точку зору.
б) Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою точку зору.
6. а) Мені здається, що людина має спокійно ставитися до того неприємного, що вона могла почути про себе від інших.
б) Мені зрозуміло, коли ображаються, почувши щось неприємне про себе.
7. а) Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.
б) Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли вона може привести до поганих наслідків.
8. а) У мене часто виникає потреба знайти виправдання тим своїм діям, які я скоюю просто тому, що мені цього хочеться.
б) У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тих своїх дій, які я скоюю просто тому, що мені цього хочеться.
9. а) Люди, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, іноді мене дратують.
б) Люди, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.
10. а) Я часто замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.
б) Я рідко замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.
11. а) Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.
б) Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.
12. а) Головне в нашому житті — створювати щось нове.
б) Головне в нашому житті — приносити людям користь.
13. а) Я впевнений у собі.
б) Я не впевнений у собі.
14. а) Мені здається, що найбільш цінною для людини є улюблена робота.
б) Мені здається, що найбільш цінним для людини є щасливе сімейне життя.
15. а) Я ніколи не розпускаю плітки.
б) Іноді мені подобається розпускати плітки.

16. а) Я мирюся з суперечностями в самому собі.
б) Я не можу миритися з суперечностями в самому собі.
17. а) Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.
б) Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.
18. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики.
б) Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.
19. а) Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.
б) Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.
20. а) Я часто приймаю спонтанні рішення.
б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.
21. а) Я не можу сказати, що я собі подобаюся.
б) Я можу сказати, що я собі подобаюся.
22. а) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідністю для справжнього вченого.
б) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
23. а) Мені здається, я можу цілком довіряти своїм оцінкам.
б) Мені здається, я не можу довіряти своїм оцінкам.
24. а) За необхідності людина може досить легко позбутися своїх звичок.
б) Людині вкрай важко позбутися своїх звичок.
25. а) Я часто перечитую по кілька разів книги, які мені сподобалися.
б) Я думаю, що краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.
26. а) Я дуже зосереджений на навчанні в школі.
б) Я не можу сказати, що зосереджений на навчанні в школі.
27. а) Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
б) Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
28. а) Прагнучи розібратися в характері й у відчуттях оточуючих, люди часто бувають надмірно нетактовні.
б) Прагнення розібратися в характері й у відчуттях оточуючих природно для людини і тому може виправдати нетактовність.
29. а) Інтерес до самої себе завжди необхідний для людини.
б) Зайве самокопання має погані наслідки.

30. а) Більшість із того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.
б) Лише дещо з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
31. а) Лише пихаті люди думають про свої достоїнства і не думають про вади.
б) Не тільки пихаті люди думають про свої достоїнства.
32. а) Людина має розкаюватися у своїх вчинках.
б) Людина не обов'язково має розкаюватися у своїх вчинках.
33. а) Коли я подобаюся сам собі, мені здається, що я подобаюся всім навколо.
б) Коли я подобаюся сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
34. а) Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, оскільки вони приносять користь людям.
б) Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони приносять людині емоційне задоволення.
35. а) Досить часто мені буває нудно.
б) Мені ніколи не буває нудно.
36. а) Я легко приймаю ризиковані рішення.
б) Звичайно мені буває важко прийняти ризиковані рішення.
37. а) Я готовий примиритися зі своїми помилками.
б) Мені важко примиритися зі своїми помилками.
38. а) Звичайно я відчуваю себе винним, коли чиню егоїстично.
б) Звичайно я не відчуваю себе винним, коли чиню егоїстично.
39. а) Я вважаю за краще проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язано з великими незручностями.
б) Я вважаю за краще проводити відпустку спокійно, в комфортабельних умовах.
40. а) Я відчуваю себе упевнено у стосунках з іншими людьми.
б) Я відчуваю себе невпевнено у стосунках з іншими людьми.
41. а) Я завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
б) Я далеко не завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
42. а) Я вважаю, що здатність до творчості — природна властивість людини.
б) Я вважаю, що далеко не всі люди наділені природною здатністю до творчості.

43. а) Звичайно я не переймаюся, якщо мені не вдається досягти досконалості в чомусь.
б) Я часто переймаюся, якщо мені не вдається досягти досконалості в чомусь.
44. а) Мені легко змиритися зі своїми слабкостями.
б) Мені важко змиритися зі своїми слабкостями.
45. а) Мені здається, що я маю досягати досконалості в усьому, що я роблю.
б) Мені не здається, що я маю досягати досконалості в усьому, що я роблю.
46. а) Мені часто доводиться виправдовувати перед самим собою свої вчинки.
б) Мені рідко доводиться виправдовувати перед самим собою свої вчинки.
47. а) Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина має зважати на те, наскільки це необхідно.
б) Людина має завжди займатися тільки тим, що їй цікаво.
48. а) Я не соромлюся визнавати свої слабкості перед друзями.
б) Мені нелегко визнавати свої слабкості навіть перед друзями.
49. а) Я часто боюся припуститися якої-небудь помилки.
б) Я не боюся припуститися якої-небудь помилки.
50. а) Найбільше задоволення людина одержує, досягнувши бажаного результату в роботі, навчанні.
б) Найбільше задоволення людина одержує в процесі самої роботи, навчання.
51. а) Я майже завжди відчуваю в собі сили чинити так, як вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили чинити так, як вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
52. а) Моє відчуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.
б) Моє відчуття самоповаги незначною мірою залежить від того, чого я досяг.
53. а) У мене не вистачає часу на те, щоб стежити за новинками у світі мистецтва і літератури.
б) Я постійно стежу за новинками у світі мистецтва і літератури.

54. а) Мені завжди вдається керуватися в житті своїми відчуттями і бажаннями.
б) Мені не часто вдається керуватися своїми відчуттями і бажаннями.
55. а) Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні моїх особистих проблем.
б) Я рідко керуюся у вирішенні моїх особистих проблем загальноприйнятими уявленнями.
56. а) Мені здається, що для того щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями в цій галузі.
б) Мені здається, що для того щоб займатися творчою діяльністю, людина має обов'язково володіти певними знаннями в цій галузі.
57. а) Я боюся невдачі.
б) Я не боюся невдачі.

Дякуємо за відповіді!

За збіг відповіді з ключем у кожному пункті нараховується один бал.

Розрахунок групових норм тесту проводився як у цілому за загальним показником прагнення до самоактуалізації, так і за кожною діагностичною шкалою окремо, що дає змогу визначати рівень сформованості кожної виділеної складової і бачити необхідні напрями розвиваючої роботи з учнями.

Шкала «Пізнавальні потреби» визначає ступінь вираженості в учня прагнення до набуття знань про навколишній світ.

Ключ для шкали «Пізнавальні потреби»:

№7-а; №9-б; №18-а; №22-а; №28-б; №29-а; №34-б; №35-б; №39-а;
№47-б; №53-б (всього 11 питань).

Низький рівень (від 0 до 3 балів) — слабкий ступінь вираженості прагнення до набуття знань про навколишній світ.

Середній рівень (від 4 до 6 балів) — середній ступінь вираженості в учня прагнення до пізнання.

Високий рівень (від 7 до 11 балів) — прагнення учня до пізнання дуже високе, потреба в набутті знань розвинута на високому рівні.

Шкала «Креативність» характеризує вираженість творчої спрямованості особистості.

Ключ для шкали «Креативність»:

№4-б; №12-а; №14-а; №20-а; №24-а; №25-а; №26-а; №30-а; №36-а;
№42-а; №45-б; №50-б; №55-б; №56-б (всього 14 питань).

Низький рівень (від 0 до 4 балів) — низький ступінь вираженості творчої спрямованості особистості. До навчальної діяльності, швидше за все, ставиться як до необхідності і без ентузіазму, не вбачаючи в ній можливостей для новизни і яскравих вражень. Орієнтований строго на отримання результату, не одержуючи задоволення від самого процесу діяльності.

Середній рівень (від 5 до 7 балів) — середній ступінь творчої спрямованості; є певна схильність до ризику, але при цьому наявна обережність і орієнтація на загальноприйняті уявлення. У навчальній діяльності швидше орієнтований на дотримання правил, вимог, ніж на виявлення ініціативи. Іноді демонструє підхід до того, що його особливо зацікавило, але, як правило, є короткочасним явищем.

Високий рівень (від 8 до 14 балів) — яскраво виражена спрямованість особистості, прагнення до нового і незвичайного виявляється на високому рівні, учня перш за все захоплює процес, сама діяльність, а не результат. Частіше за все і навчальна діяльність здійснюється із захопленням і задоволенням.

Шкала «Самосхвалення» фіксує ступінь сприйняття учня себе таким, який він є в реальності незалежно від оцінки своїх досягнень, достоїнств і вад.

Ключ для шкали «Самосхвалення»:

№1-6; №6-а; №8-6; №10-6; №15-6; №16-а; №17-а; №19-6; №23-а;
№27-6; №32-6; №33-6; №37-а; №38-6; №44-а; №45-6; №46-6; №48-а;
№49-6; №52-6; №57-6 (всього 21 питання).

Низький рівень (від 0 до 5 балів) — висока орієнтація учня на зовнішню оцінку себе оточуючими, що і зумовлює особисте ставлення до себе. Низький ступінь ухвалення себе таким, який є.

Середній рівень (від 6 до 10 балів) — сприйняття себе стоїть на середньому рівні, тобто свідчить про деяку умовність у сприйнятті себе. Ставлення до себе не можна назвати безумовно позитивним.

Високий рівень (від 11 до 21 бала) — високий ступінь сприйняття себе, позитивне ставлення до себе як особистості незалежно від оцінки (своїх і оточуючих) своїх достоїнств і вад.

Шкала «Самоповага» діагностує здатність учня цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру, особистісні якості, помічати їх у собі і поважати себе за них.

Ключ для шкали «Самоповага»:

№2-6; №3-а; №5-6; №11-а; №13-а; №21-6; №23-а; №29-а; №31-6;
№40-а; №41-а; №43-а; №46-6; №51-а; №54-а (всього 15 питань).

Низький рівень (від 0 до 6 балів) — низький ступінь поваги до себе; учень не знає своїх достоїнств, не впевнений у собі; як правило, не має своєї думки в якихось скрутних ситуаціях і тому постійно сумнівається у виборі своєї поведінки.

Середній рівень (від 7 до 10 балів) — середній ступінь самоповаги, неповна впевненість у собі, не завжди здатний цінувати себе за свої достоїнства і позитивні якості.

Високий рівень (від 11 до 15 балів) — учень вірить у себе і свої можливості, при виборі своєї поведінки спирається на свою думку з певного питання, високий рівень самоповаги і знання своїх достоїнств.

Визначаючи *загальний рівень* сформованості в учня прагнення до самоактуалізації, слід скористатися такими рівневими інтервалами, розрахованими для певної вікової категорії — старших підлітків.

Низький рівень (від 0 до 22 балів) — низький рівень прагнення до самоактуалізації виявляється в недостатньому пізнанні себе, неусвідомленості своїх достоїнств і прагнень, відсутності бажання розвивати свої здібності й уміння, розширювати коло своїх особистісних можливостей.

Середній рівень (від 23 до 33 балів) — прагнення до самоактуалізації не досить сформоване, виявляється на середньому рівні. Учень певною мірою прагне досягнень у деяких сферах, але не завжди відчуває впевненість і докладає достатніх зусиль.

Високий рівень (від 34 до 57 балів) — прагнення учня до реалізації свого духовного, етичного, особистісного потенціалу виявляється у високому ступені. Учень усвідомлено прагне втілення в діяльності і спілкуванні своїх різноманітних здібностей, розширює коло своїх особистісних можливостей, адекватно сприймає навколишній світ, себе в ньому й інших людей. У спілкуванні з оточуючими виявляє цікавість і повагу, розширює свій кругозір, прагне повною мірою виявити багатство своєї емоційної і духовної сфери. Навчальна діяльність сприймається повною мірою як одна з важливих сфер самореалізації, можливості якої максимально використовуються.

Провівши опитування учнів 8—9-х класів за модифікованим варіантом «Самоактуалізаційного тесту», необхідно підрахувати кількість учнів з низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, кількість дітей із середнім рівнем вираженості цієї характеристики і кількість учнів, що мають високий рівень прагнення до самоактуалізації. Результати тестування слід занести в табл. 5.

Таблиця 5

Результати вивчення прагнення учнів до самоактуалізації

Рівні сформованості якості	Діагностичні шкали				Загальний результат
	Пізнавальні потреби	Креативність	Самосприйняття	Самоповага	
Низький рівень					
Середній рівень					
Високий рівень					

Підіб'ємо деякі підсумки

Діагностику виділених особистісних якостей пропонується здійснювати щорічно (рекомендується проводити наприкінці року — наприкінці III четверті або на початку IV).

Це дозволить бачити динаміку в розвитку особистісних якостей учнів. При регулярному проведенні тестування можуть бути знайдені якісь тенденції, що характеризують специфіку організації особистісно орієнтованої взаємодії в різних вікових групах, або особливості процесу розвитку виділених особистісних якостей на певних вікових етапах.

Інтерпретація й аналіз отриманих результатів мають проводитися за кожною якістю окремо в кожному окремому класі в такій динаміці:

5 кл. — 6 кл. — 7 кл.

7 кл. — 8 кл. — 9 кл.

8 кл. — 9 кл. — 10 кл.

9 кл. — 10 кл. — 11 кл.

Учителі, що працюють у кожному конкретному класі, зуміють побачити результативність своїх зусиль, спрямованих на розвиток тієї або іншої якості, а також зробити висновки про те, в якому напрямі ці педагогічні зусилля мають бути в основному зосереджені, в якій із вікових паралелей педагогічні дії з особистісного розвитку учнів виявилися більш ефективними.

Висновки

Уміння аналізувати свою професійну діяльність — важлива якість, необхідна компетентному вчителю як людині творчій. Будь-яка творчість нерідко є перебудовою діяльності, що вже склалася, ломкою старих уявлень, переходом діяльності в нову якість. А це неможливо без аналізу накопиченого досвіду. Учитель має вміти аналізувати свою діяльність, але в першу чергу — вміти аналізувати урок як основну її форму.

На завершення позначимо загальні рекомендації на адресу вчителя, дотримання яких сприяє осмисленню процесу проектування особистісно орієнтованого уроку і оволодінню самоаналізом, що зрештою дозволить підвищити якість особистісно орієнтованого освітнього процесу і психолого-педагогічну компетентність учителя в аспекті реалізації особистісно орієнтованого уроку.

1. Проектуючи урок, важливо визначити його місце в темі і в загальному курсі, а також поставити собі питання під час самоаналізу: наскільки ясным стало це місце для учнів після уроку.

2. Співвіднести поставлені цілі уроку для учнів і вчителя з досягнутими на уроці і визначити причини успіхів і невдач.

3. Визначити рівень сформованості на уроці знань (логічність, науковість, доступність, важкість, нестандартність) і умінь (відповідність шляхів формування спеціальних умінь загальноприйнятим умінням, міцність відпрацьованих умінь, ступінь їх автоматизації).

4. Відповісти на питання, що нового дав цей урок для розвитку розуму, пам'яті, уваги, уміння слухати, висловлювати свої думки, відстоювати свою точку зору, для формування інтересу до цього предмета і виявлення особистісного значення знань.

5. Подумати, наскільки оптимально був побудований урок. Чи відповідав він інтересам і темпераменту педагога, рівню навчальної підготовки і розвитку учнів, специфіці класу? Чи адекватною була організація діяльності учнів цілям навчання, виховання і розвитку?

6. Необхідно оцінити ступінь активності учнів на уроці. Скільки разів учні виступали на уроці; якщо учні мовчали, то як стимулювалася їхня робота; наскільки були продумані їх дії при підготовці до уроку, що з цього вийшло?

7. Яким був темп уроку? Чи підтримувався інтерес учнів до уроку протягом усього часу? Як була організована зміна видів діяльності учнів на

уроці? Як був організований навчальний матеріал, що було дано у вигляді «готових знань», до чого «додумалися» самі учні?

8. Як у ході уроку була організована опора на попередні знання та життєвий досвід учнів і наскільки актуальним для них був навчальний матеріал уроку?

9. Яким чином задавалося домашнє завдання? Чи була надана учням можливість вибору завдання? Чи продумана технологія його перевірки?

10. Необхідно охарактеризувати психологічну атмосферу уроку, ступінь доброзичливості, комфортності, взаємної зацікавленості всіх учасників уроку, характер спілкування і взаємодії.

11. Яким є настрій вчителя після уроку? Чи змінився він порівняно з тим, яким він був до уроку? У чому причина цих змін? Що тепер, після того як урок минув, доцільно було б змінити в ньому? Що можна поставити собі в плюси, а що — в мінуси?

Як відомо, педагогічна професія за природою своєю творча, а творчо працюючий учитель — це людина, що володіє в першу чергу високою педагогічною культурою. Однією зі складових такої культури є аналітична майстерність.

Знову вважаємо за необхідне підкреслити, що особливе значення при особистісно орієнтованому підході до освіти відводиться аналітичній, рефлексивній діяльності вчителя на уроці і перш за все з суб'єктивним досвідом учнів. Тому від учителя потрібна спеціальна підготовка до кожного уроку, а не просто виклад свого предмета. Необхідний аналіз саме того змісту, який мають у своєму розпорядженні учні з теми уроку. Адже учні не просто слухачі розповіді вчителя, а суб'єкти, що постійно співпрацюють із ним у діалозі, виказують свої думки, діляться своїми сенсами і змістом, у спільній діяльності відбирають за допомогою вчителя той зміст, який закріплений науковим знанням. Вчитель, що реалізує особистісно орієнтований підхід до навчання, не примушує, а переконує учнів прийняти той зміст, який він пропонує як наукове знання. Учень при цьому сприймається вчителем як «творець» свого знання, учасник його породження.

Саме такий урок називається особистісно орієнтованим, де вчитель разом з учнями здійснює рівноправну роботу з пошуку і відбору наукового змісту знання, яке підлягає засвоєнню. Тільки в цих умовах засвоєння знання не «знеособлене» (відчужене), а стає особистісно значущим, для чого необхідна попередня велика робота вчителя над аналізом (самоаналізом) уроку.

Додаток 1

Конспект уроку літератури в 11-му класі за темою: «Він не заслужив світла, він заслужив спокій» (Роздум над фіналом роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита»)

Тип уроку: узагальнення і систематизація знань і способів діяльності.

Форма проведення: урок-роздум.

Навчальні цілі:

- організувати діяльність учнів з узагальнення і систематизації знань у рамках теми: «Художній світ роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита»;
- створити умови для засвоєння фундаментальних філософських ідей, зокрема про межі між істиною і брехнею, добром і злом, вірою і безвір'ям;
- забезпечити встановлення учнями внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

Цілі, орієнтовані на розвиток особистості учня:

- створити умови для розвитку у школярів умінь формувати проблеми, пропонувати шляхи їх вирішення, знаходити в творі незрозумілі для себе, «темні» місця, замислюватися над їх художнім значенням;
- створити умови для розвитку умінь формувати власну точку зору, висловлювати і аргументувати її.

Виховні цілі:

- сприяти розвитку умінь спілкуватися між собою;
- допомогти учням усвідомити цінність спільної діяльності.

Оформлення дошки:

1. *«...Щоб воздати кожному за справами його». (Апокаліпсис Святого Іоанна Богослова)*
2. *«... Бо близький суд і віддяка, а він (Сатана) має владу лише на короткий час». (Андрій Кесарійський. Тлумачення Апокаліпсису)*
3. *«І Господь, що «всім хоче спастися, і в розум істини прийти», неозбранною благодаттю світла Свого сяє на всіх, але повідомляє кожному у міру чистоти духовних очей його». (Там само).*

Урок проводився в класі з гуманітарною профілізацією. Це завершальне заняття в системі уроків за романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита».

На попередніх трьох уроках розглядалися художні, ідеологічні і філософські особливості роману.

Останній урок — це роздум над фіналом з опорою на суб'єктний (особистий) досвід учнів.

Цей урок складається з трьох частин (30+30+30).

Перша частина уроку

Задає тон навчального заняття, налаштовує на творчу діяльність, включає емоційну сферу особистості. Учителю повертає учнів до питань, поставлених на першому уроці з вивчення роману (відповіді на них дано не було): «Чому «він не заслужив світла, він заслужив спокій»? Хто насправді Воланд — носій зла або добра? («... так що ж ти, нарешті? — Я — частина тієї сили, що вічно хоче зла і вічно скоює благо». Гете. «Фауст»)). Ці проблемні питання і створюють ситуацію інтелектуального й емоційного пошуку відповіді.

У першій частині уроку перевіряється домашнє завдання, потім учні працюють у групах. Кожна група готує розгорнуту відповідь з прикладами з тексту по одному з проблемних питань, запропонованих учителем і самими учнями (протягом усього вивчення роману учні ставили питання і вирішували проблеми, що відображають їх особисті, цікаві їм відчуття).

- ♦ Спокій — це покарання чи нагорода?
- ♦ Чому суд творить не тільки Бог, а й Сатана?
- ♦ Чому Воланд зображений Булгаковим так привабливо? Добро чи зло несе він?

Робота в групах вимагає від учнів уміння не підноситися, співробітничати один з одним, прислухатися до думки опонентів; уміння міркувати, будувати своє висловлювання так, щоб слухачам було все зрозуміло. Під час роботи учні широко використовували літературну критику, додаткову літературу (її підготували наперед), різні словники, у тому числі філософський.

Друга частина уроку найголовніша. У її основі лежать діалогові методи співпраці і співтворчості всіх суб'єктів уроку (учень-учень, учень-учитель-учень).

Учні разом із учителем підбивають підсумки роботи в групах. Оскільки всі питання, вибрані для обговорення в групах, носять філософський характер, однозначної відповіді і повної одностайності, природно, не можна чекати. Тому нижче наводяться найзагальніші, найбільш популярні відповіді.

⇒ 1-ша група. Тема: «Спокій — це покарання чи нагорода?»

Зміст відповіді: У російській і світовій літературі мотив спокою як вищої цінності традиційний. Пушкіну «спокій і воля» необхідні для повернення гармонії. Мається на увазі не зовнішній спокій, а творчий.

Спокій, обіцяний Майстру, звичайно ж, виглядає привабливим після всього, що він переніс. Майстер одержує те, чого жадав.

Учитель: Але характер цього спокою неясний. Як по-вашому, де знаходиться «вічний притулок»?

Долі героїв виявилися пов'язаними з князем Питьми, і свою нагороду вони могли отримати тільки з його рук. Отже, і «вічний притулок» знаходиться в його «відомстві». Тут ми бачимо те, що було дорогим самому Булгакову і чого йому так не вистачало: кохана жінка, свій будинок, сад, музика, добрі знайомі. Прочитайте опис притулку.

Мимоволі виникають питання: як же «добрі знайомі» потраплять у «спокій»? Та і чи потребує їх Майстер, той, хто уникає людей? Про що і для кого він буде «писати при свічках гусячим пером»? Усе це бажане для змученої, втомленої людини, але це не повнокровне земне життя, про яке сказано: «Нема на світі щастя, та спокій є і воля» (О. Пушкін). Ні щастя на землі, ні відходу у світло Майстер не заслужив. Воланд говорив, що «кожному буде дано по його вірі». Майстер не знаходить світла також згідно зі своєю вірою, позбавленої надії на порятунок. Насолоджуватися «голим» світлом здатний лише зраджений Іешуа, обмежений і догматичний Левій Матвей, який не володіє творчим генієм.

Це усвідомлює Іешуа і тому просить Воланда нагородити Майстра спокоєм. Правда, ціна такого спокою — відмова від творчості. У Пушкіна «спокій» стоїть поряд із «волею» (духовною незалежністю). Блоку спокій міг тільки снитися. Найтяжчий гріх Майстра («Пілатів гріх») — відмова від творіння, від пошуку істини. І та обставина, що влада позбавила його права говорити з людьми, тобто мати сенс нормально жити, не може бути **пом'якшенням провини**. Правда, спокутавши вину відкриттям істини, Майстер заслужив прощення і гідний свободи і вдячності. Але не світла! Той, хто залишає будинок, не заслужив світла. Його роман нікого не врятував. Світло пішло з серця Майстра ще до того, як він закінчив роман. Світло Місяця, яким освітлюється кінець роману, не світло. Це — світло смерті. Спокій — це і є смерть. Спокій неповноцінний без світла. Булгаков показав,

як Майстер наполегливо реалізував свій таланти і гординю художника на догоду Сатані, тому що повна свобода, як ніщо, близька дияволу, чому творчість стає гранично відповідальною і небезпечною для душі справою. (Майстер показав істину, доти всім закриту.) Власне, це одна з головних ідей «останнього, західного роману».

⇒ **2-га група. Тема: «Чому суд творить не тільки Бог, а й Сатана? Чи можна вважати торжеством добра покарання лиходіїв, зроблене руками Воланда?»**

Зміст відповіді: І. Золотуський писав: «Воланд прибуває до Москви як ревізор і як спостерігач. А частково і як суддя. Функції судді довірені бісу?»

Воланд виказує улюблену думку Булгакова: кожному буде дано по його вірі. І зло, і добро однаковою мірою наявні у світі, але вони не дані згори, а породжуються людьми. Отже, людина вільна у своєму виборі. І, значить, вона повністю відповідальна за свої вчинки.

Каральні дії Воланда спрямовані не стільки проти тих, хто робить явно погані справи, скільки проти тих, хто хотів би їх зробити, але вичікує або боїться.

У завершальних розділах Воланд здається утомленим від боротьби зі злом, від тягаря людських злочинів.

Чи вершить Воланд справедливість? Ні, і не може, оскільки справедливість на землі взагалі нездійсненна до Страшного Суду.

⇒ **3-тя група. Тема: «Чому Воланд зображений таким привабливим? Добро чи зло несе він?»**

Учитель: Наприкінці 80-х років зазвучали вислови священнослужителів про те, що «Майстер і Маргарита» роман «диявольський», який прославляє Сатану, і що навіть тримати його в будинку православний християнин не може.

Так, перед мислячим читачем має постати питання: як сприймати образ Воланда і самі його діяння? Адже Воланд такий привабливий, адже він карає лише хабарників, бюрократів, зрадників і навіть богохульників. І це при тому, що мало не з перших сторінок більш-менш освічений читач знає: перед ним князь Пітьми — Сатана.

Сатана — позитивний герой? Роман — про диявола? Адже Воланд не викликає жаху і огиди, хоча і має. Але цього не відбувається. Автор — на боці диявола? Тоді роман — твір сатанинський і антихристиянський, а образ Христа в романі явно спотворений.

Учні: Воланд величний, мудрий, неначебто справедливий. Але таким ворог роду людського і має здаватися, щоб привертати серця людей і губити тих смертних, що повірили йому.

Чи творить Воланд добро? Ні, він вершить зло. Але все зло в романі представлено в найжорсткіші рамки. Зіткнення з ним змінило на краще Бездомного й інших. Чому? Може, тому що розкаялися, і диявол над ними більше не владний? Не за бажанням Воланда, а всупереч йому здійснюється справедливість в епізоді з Фрідою. І найважливіший доказ — не загинула душа Маргарити, тому що ціною власної погибелі героїня збиралася купити порятунок для іншої людини — Майстра. Але і про це готова була забути, щоб допомогти Фріді. (Порівняйте: «Зберігши душу свою втратить її; а втративши душу свою заради Мене збереже її». Євангеліє від Матвея.)

Наприкінці Воланд виконує волю Ієшуа. Але нас не повинне збентежувати, що його просять: це не обов'язково має означати, що Ієшуа і Воланд — Світло і Пітьма — рівноправні. Справа, можливо, в характері самого Ієшуа, який не бажає наказувати.

Таким чином, Воланд у Булгакова — втілення вічних і нерозв'язних суперечностей життя в їх нерозривній єдності. От чому Воланд виявився такою загадковою фігурою. Авторська іронія жодного разу не торкається Воланда — він утілює Вічність. Він — вічно існуюче зло, яке необхідне для існування добра.

Учитель: Як бачите, ми знову повернулися до епіграфа. Послухаємо повідомлення.

Це повідомлення — результат дослідницької роботи однієї з учениць — пов'язує воєдино роман Булгакова, трагедію Гете «Фауст» і книгу Іова.

Учень: Як же зрозуміти епіграф? Це можна зробити тільки в контексті трагедії Гете «Фауст». Протягом усієї трагедії Мефістофель тільки і чекає зручного випадку, щоб згубити Фауста, примусити його вимовити обумовлену фразу: «Зупинися, мите! Ти чудова!» — і заволодіти його душею.

Так хто ж дав право Мефістофелю спокушати Фауста і чим це обернулося?

Пригадаємо Пролог на небі. Диявол запевняє, що людина — нікчема. Бог переконаний у величі свого творіння. Доктору Фаусту судилося стати в цій суперечці уособленням всього людського роду. Погубить він свою душу, піддавшись ницим устремлінням, — має рацію диявол; вистоїть — має рацію Господь.

А той спокійно віддає «раба свого» в руки диявола. Чому? А чому Бог спокійно віддає на випробування іншого свого вірного слугу — Іова — в знаменитій біблійній історії? Не викликає сумніву, що Гете в Пролозі спирався на неї. Там теж іде суперечка між Богом і Сатаною про віру людини і про її вірність Богу. І Бог настільки упевнений в Іові, що говорить Сатані: «... Ось усе, що у нього, в руці твоїй, тільки на нього не простягай руки твоєї». Тобто Сатана може робити з Іовом лише те, що Бог йому дозволив.

Іов пройшов випробування, але не розчарувався, а тільки ще більше повірив у Бога. Прагнучи згубити праведника, біблійний Сатана досяг прямо протилежного результату: засвідчив силу Господа і допоміг Іову затвердитися у вірі і знайти нагороду. Так, Сатана, бажаючи зла, вчинив благо.

Чого добився Мефістофель, прагнучи отримати душу Фауста? Фауст потрапляє в рай. Таким чином, значення епіграфа може бути тільки одне: диявол хоче зла. Але він не може вийти за межі дозволеного згори і, думаючи, що діє із власної волі, служить лише знаряддям Божественного промислу — мимоволі робить Благо. І роздратування Воланда в розмові з Левієм Матвеем викликане не тільки неприязню до «раба», який не хоче визнати силу Пітьми, а і необхідністю підкорятися (ймовірно, вже вкотре) волі Добра.

Ми бачимо, що епіграф формулює важливий для Булгакова принцип взаємозалежності Добра і Зла.

Учитель: Давайте підіб'ємо підсумок усьому вищевикладеному у вигляді невеликої схеми. Спочатку звернемося до словників і прочитаємо визначення слів: милосердя і відплата.

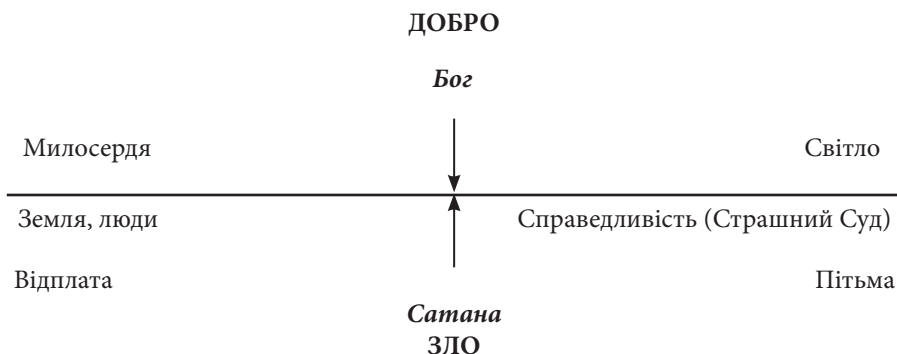
Милосердя — готовність надати допомогу, виявити поблажливість зі співчуття; людинолюбство.

Відплата — кара за злочин.

Слова «справедливість» на схемі поки що немає. Його мають «знайти» самі учні. Це і є смисловий і емоційний центр уроку, «відкриття істини», яке надихає, додає віри у свої сили. Після того як слово «справедливість» знай-

дено, читаємо його визначення за словником: справедливість — істина, відстороненість.

Робимо висновок: Добро і Зло у світі мають бути врівноважені справедливістю. Справедливість — це перший ступінь Істини, а вищий ступінь — милосердя, породжуване добром.



Після кульмінації уроку учням надається можливість ще раз пригадати весь роман і питання, які він викликав.

Ця робота проводиться у формі роботи **прес-центру**, куди протягом усього вивчення роману направлялися питання учнів. Найцікавіші були відібрані «працівниками» прес-центру (учнями-консультантами), вони ж відповідали на питання однокласників; при ускладненнях (або незгоді з консультантами) на питання відповідав увесь клас, за необхідності зверталися по допомогу до вчителя.

Третя частина уроку

Припускала творчу письмову роботу, яка дозволила б кожному висловити своє ставлення до описаного автором. Проте урок був відкритим, тому ця робота була запропонована як **диференційоване домашнє завдання**:

1. Відповісти на питання у формі есе (за вибором);

- ♦ Хто в романі по-справжньому вільний і незалежний, а хто — тільки безглуздо-самовпевнено переконаний у власній незалежності, тоді як насправді є іграшкою в чужих руках і не в змозі передбачити, що з ним буде навіть за десять хвилин?

- ♦ Чи можна погодитися з думкою, що вся дія роману розгортається для однієї людини — Івана Бездомного-Понирьова? Обґрунтуйте відповідь.
- ♦ Чи дійсно необхідне у світі зло?
- 2. Що вкладали в поняття «спокій» Пушкін, Лермонтов, Блок, Булгаков?
- 3. Висловіть свою думку про ілюстрації до роману. Якщо це можливо, створіть свої малюнки.

Завдання №1 — на оцінку «6—8»; завдання №2 — на «9—11»; завдання №3 — на «12».

Рефлексія. Цей етап показав, що урок досяг своєї мети, учнів продовжували хвилювати проблеми, поставлені на уроці, причому вже незалежно від тексту роману, а виходячи з власного життєвого досвіду; це були спостереження, погляди на світ і на себе в цьому світі.

У цій самій частині уроку учням була дана можливість оцінки, самооцінки і взаємооцінки діяльності кожного.

Висновок. Складні і основоположні для сучасного буття проблеми підняв Булгаков. Чи розуміють їх старші школярі? Але кому ж, як не їм, і досягти ці високі матерії? Школа просто зобов'язана дбайливо і відповідально підвести учнів до сприйняття і розуміння головних питань життя.

Самоаналіз уроку літератури (11-й клас) за темою: «Він не заслужив світа, він заслужив спокій» (роздум над фіналом роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита»)

Тип уроку: узагальнення і систематизація знань і способів діяльності.

Форма проведення: урок-роздум.

Цей урок проводився в класі з гуманітарною профілізацією. Це завершальне заняття в системі уроків за романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита». На попередніх трьох уроках розглядалися художні, ідеологічні і філософські особливості твору. Останній урок — це роздум над фіналом з опорою на суб'єктний особистий досвід учнів.

Це навчальне заняття є уроком особистісно орієнтованої спрямованості; його основним завданням є створення умов для вияву пізнавальної активності учнів, виховання і розвитку індивідуальних особливостей; уроки особистісно орієнтованої спрямованості дозволяють поповнити досвід творчої

діяльності і розвивають емоційно-ціннісний світ особистості через співпереживання, співчуття героям у ході читання й аналізу художнього твору; навчає школярів уважному, вдумливому, творчому читанню через організацію процесу читання як уявного діалогу читача з письменником; занурюють кожного в атмосферу народження думки, вираження відчуття, творчого натхнення.

Така форма, як урок-роздум, сприяє досягненню вищевикладених цілей.

У самоаналізі зупинюся на таких психолого-дидактичних аспектах уроку:

І. АКТУАЛІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ

Система уроків за романом побудована так, щоб перший і останній уроки з'єдналися, утворивши своєрідне «сміслові кільце». На останньому занятті учні повертаються до питання, поставленого при першому знайомстві з романом (відповіді на нього дано не було, як, утім, на будь-яке філософське питання); тепер це питання стало темою уроку.

Під час вивчення роману учням необхідно було звернутися до додаткової літератури (Евангелій від Луки і від Матвея; Книги Іова; «Апокаліпсису» Іоанна Богослова; «Тлумачення Апокаліпсису» Андрія Кесарійського; «Божественної комедії» Данте; «Фауста» Гете, а також до літературознавчих видань і словників), щоб порівняти, як у ній ставилися аналогічні проблеми етичного вибору (між Добром і Злом, Світлом і Пітьмою, Істиною і Брехнею тощо). Це мимоволі примусило звернутися до особистого досвіду, замислитися про те, як би самі учні вчинили в такій ситуації вибору.

Деяким учням було дано попереднє завдання (дослідження глибинних зв'язків «Майстра і Маргарити» з трагедією Гете «Фауст» і Книгою Іова).

У міру читання роману в учнів не могло не виникнути питань для обговорення з однокласниками і вчителем. Протягом тижня діти мали нагоду поставити (як усно, так і письмово) будь-які питання за змістом і художніми особливостями роману, а також питання, які виникали асоціативно і на перший погляд ніяк не стосувалися твору, причому питання раз за разом ставали все глибші і цікавіші. Відповідали на них колективно, іноді виникали суперечки, дискусії. Найскладніші питання відклали на останній урок. Такі питання збиралися в прес-центрі учнями-консультантами.

Завершальний урок фактично був підготовлений самими учнями і включав ті проблеми, які дійсно хвилювали учнів, а роль учителя (дуже важлива!)

полягала в тому, щоб організувати заняття, створити комфортні умови для роботи.

Учням було запропоновано вибрати з безлічі питань три найбільш, із їхньої точки зору, важливі для їх суб'єктивного досвіду.

Форма обговорення питань (групова, а не фронтальна) також була запропонована самими учнями.

Робота, таким чином, почалася з того, що був заданий тон, настрій на творчість, включення емоційної сфери особистості, даний імпульс до діяльності.

II. СТВОРЕННЯ НА УРОЦІ СИТУАЦІЙ ВИБОРУ Й УСПІХУ

Створена у вигляді проблемних питань особистісно орієнтована ситуація себе повністю виправдала. Клас працював активно. Будь-які відповіді вислуховувалися доброзичливо; свою думку виказували всі, хто хотів.

Учні розбилися на групи за принципом: на яке питання мені хотілося б відповісти. Оскільки групова робота звична в цьому класі, розподіл «ролей» не викликав великих утруднень. Початок роботи — «мозковий штурм», коли кожен по черзі висловлює свою думку, хай навіть незначну на перший погляд. Є 2—3 учнів, які «збирають» кращі відповіді, висловлювання, навіть окремі фрази, ще 2—3 будують відповідь, звичайно — у формі міркування. Ця відповідь уважно вислуховується всіма, коригується. Робота в групі вимагає від учнів уміння не підноситися, прислухатися один до одного, приймати потрібну точку зору, будувати висловлювання так, щоб слухачам усе було зрозуміло. Діти завжди безпомилково вибирають людину, яка буде відповідати за всю групу. «Внесок» кожного члена групи теж ураховується на «Листку успіхів». Інші групи не просто слухають відповіді однокласників, а й доповнюють їх, а якщо не згодні, то і сперечаються. Вони також мають право давати додаткові бали за гарну роботу однокласника.

На уроці використовувалися і такі форми роботи, як звіт про дослідження, прес-центр тощо.

Завдання додому різнорівневі: від міні-твору за темами, що обговорювалися під час уроку («6—8») до роботи — зіставлення філософських поглядів різних письменників: «Що вкладали в поняття «спокій» Пушкін, Лермонтов, Блок, Булгаков?» («9—12») — і зіставлення художнього літературного твору з витворами образотворчого мистецтва («Висловіть свою думку про ілюстрації до роману і, якщо можливо, створіть свої») — «12». (У класі протягом

тижня було виставлено три серії ілюстрацій у різних стилях: «традиційний» живопис, модернізм, графіка).

Індивідуально-творча робота — обов'язковий елемент особистісно орієнтованого уроку. Вона дозволяє кожному висловити своє ставлення до описаного автором.

III. ВВЕДЕННЯ УЧНІВ У ДІАЛОГ

Для вирішення проблеми, заявленої на початку уроку, використовувалися різноманітні творчі завдання, виконання яких допомагало зануритися в художній світ твору, у філософію життя героїв.

В основі організації діяльності були діалогові і полілогові методи, співпраця, співтворчість усіх суб'єктів уроку (робота в невеликих групах, обговорення результатів групової роботи, підбиття підсумків діяльності прес-центру, формування учнями самостійних висновків в індивідуальній творчій роботі).

Урок особистісно орієнтованої спрямованості не може вважатися таким, що відбувся, якщо в ньому не було емоційного центру, «осяння», яке веде до відкриття істини, надихає, додає віру у свої сили. Таке відкриття було на цьому уроці: разом з автором і вчителем учні дійшли висновку: добро і зло у світі урівноважені: «Що б робило твоє добро, якби не існувало зло, і як би виглядала земля, якби з неї зникли тіні? Адже тіні виходять від предметів і людей. Чи не хочеш ти обдерти всю земну кулю, прибравши з неї геть усі дерева і все живе через твою фантазію насолоджуватися голим світлом?» Після певної паузи, що виникла в ході пошуку відповіді на питання, «народилася істина» — добро і зло у світі мають бути урівноважені справедливою, бо не може існувати тільки відплата (зло за зло) і лише всепрощення (добро за зло).

Діалог між учнями і вчителем був успішним. Цьому сприяла атмосфера співпраці. Учні бачили, що вчителю теж цікаво знати відповіді на питання, що виникли після прочитання роману, і тому всі вислови були щирими.

Якщо вчитель відчував, що відповідь дуже «гладка», нецікава, то спеціально ставив «каверзне» питання, яке змушувало учнів до більш глибокого, філософського осмислення проблеми. Наприклад: «Де знаходиться притулок?»; «Воланд — позитивний герой?» й ін.

Найбільші суперечки викликали питання: «Спокій — це нагорода або покарання?»; «Добро чи зло несе Воланд?»

Протягом усього уроку вчителю надавалася психологічна підтримка з боку учнів; вони підхоплювали незакінчену думку вчителя, швидко вловлювали суть питання, розуміли погляди і жести.

IV. ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ, СПІЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Закінчується урок підбиттям підсумків з формуванням учнями самостійних висновків. Ця робота була організована у формі прес-центру.

Оцінювання роботи проводилося як учителем, так і учнями. Учні назвали тих, хто працював краще за всіх. На аркушах були виставлені бали за роботу під час уроку, а вчитель отримав докладний звіт кожного учня за всією темою у вигляді «досьє» (таблиці), де були відображені не тільки проблеми, підняті на уроці, а й висловлено з кожної з них особисту думку, надані власні коментарі, не завжди схожі з думкою вчителя (робота з «досьє» велася протягом усього вивчення роману).

Етап рефлексії показав, що урок досяг свого надзавдання, оскільки рефлексивна діяльність продовжувала здійснюватися і після уроку; виникали нові питання; думки учнів поверталися до роману. Цікава деталь: перед початком вивчення роману проводилося анкетування, і сім учнів заявили, що зрозуміли в романі абсолютно все. Але на те саме питання наприкінці останнього уроку ніхто так уже не відповідав. Швидше, виникло бажання перечитати твір ще раз, осягаючи думки автора і роблячи нові відкриття.

Додаток 2

Конспект уроку російської мови в 8-му класі за темою: «Повторимо орфографію»

Вид уроку: навчальне заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності.

Форма уроку: ділова гра.

Завдання уроку: організувати діяльність учнів з узагальнення знань і способів діяльності при повторенні орфограм, вивчених у 5—7-х класах;

- ◆ викликати інтерес до заняття, додати йому проблемно-творчого характеру, що відповідає особистісним інтересам і потребам учнів;
- ◆ розвивати в учнів потребу в творчій діяльності, самовираженні, самоактуалізації через різні види роботи.

На початку кожного навчального року проводяться уроки повторення раніше вивченого матеріалу. На жаль, школярі, що знають формулювання правил орфографії, часто не вміють спиратися на них у процесі письма. Учні не завжди знаходять у тексті місця з можливими помилками. Окрім того, традиційні форми роботи на уроці повторення не викликають інтересу й, отже, не служать підвищенню якості знань, письменності. Щоб викликати інтерес до уроку й ініціювати роботу, яка реально формує орфографічні і пунктуаційні навички на рівні «природженої письменності», вчитель звертається до творчої взаємодії з учнями.

Учитель пропонує учням таку форму роботи, коли учень стає на місце вчителя, який готує дидактичний матеріал для уроку. Починається ділова гра «Я-вчитель».

Учитель ставить проблемне завдання: підготувати текст для контрольного списування. Цим текстом будуть користуватися учні паралельного класу або однокласники. Вимоги до готового завдання: текст має допомогти перевірити, як учнями засвоєний вивчений матеріал. Щоб все правильно виконати, нічого не забути, необхідно домовитися про порядок виконання роботи, продумати додаткові завдання. Крім того, потрібно самим показати зразок виконання всіх завдань. Працювати будемо в групах по четверо.

⇒ **Евристичне завдання** — кращий спосіб миттєво викликати інтерес і увагу до завдання. Робота в групах виховує вміння обґрунтовувати

свою позицію і відмовлятися від своєї думки, якщо аргументи опонента виявляються переконливішими.

Учнім пропонується недеформований (тобто без пропуску букв і розділових знаків) текст. Разом з учнями обговорюється порядок роботи: підкреслити в тексті найбільш «помилконебезпечні» (на думку школярів) місця. Краще цю роботу спочатку виконати індивідуально, а потім обговорити її результати в групі і дійти спільної думки. Ця робота необхідна, щоб не підкреслювалися дуже прості орфограми і не пропускалися складні.

Двоє учнів на окремому аркуші виписують слова з підкресленими орфограмами і роблять їх орфографічний розбір.

Ще двоє (також на окремому аркуші) виконують додаткові завдання: це різні види розборів, про які група домовилася наперед.

Ще двоє міняються аркушами і перевіряють виконану товаришами роботу.

Далі пари міняються аркушами і перевіряють виконану товаришами роботу.

Ця робота розвиває орфографічну уважність, виховує повагу до чужої праці, дає можливість висловити свою точку зору, навести свої аргументи у разі незгоди з одногрупниками.

Після перевірки й обговорення результатів група вибирає двох редакторів, які готують остаточний варіант довідкових аркушів (при цьому необхідно мати на столах словники: тлумачний, етимологічний, словотворчий, орфографічний).

Двоє учасників групи, що залишилися, акуратно пишуть деформований текст і завдання до нього.

Таким чином, увага учнів повністю зосереджена на запропонованому тексті. Вони привчаються самостійно бачити важкі орфограми, а отже, закони орфографії стають надбанням їх творчого досвіду: закріплюється звичка працювати з довідковою літературою. Позиція учнів при цьому — не «я-екзаменований», а «я-екзаменатор», що створює інший рівень мовної поведінки, найважливішу роль у якому відіграє учень. Відбувається попутне повторення, причому, судячи з результатів, більш успішне, ніж при традиційному формулюванні завдання. При перевірці вчитель бачить орфографічні правила, важкі для учнів: саме ці орфограми виділяються при виконанні завдання.

Виконані завдання здаються вчителю, який дякує учням і особливо підкреслює те, що їх роботи стануть йому у нагоді.

Як домашнє завдання вчитель пропонує:

1-й рівень: скласти аналогічний текст із завданням і зразком його виконання.

2-й рівень: узяти недеформований текст з підкресленими орфограмами з підручника (в ньому багато таких текстів, учитель може вказати кілька) і приготувати до нього тільки довідкові аркуші.

3-й рівень: виконати традиційну вправу з підручника (з таким текстом).

Рефлексія. Учні висловлюють свою думку про виконану роботу, оцінюють свою роль у виконанні загального завдання. На цьому етапі уроку роль учителя зводиться до того, щоб стимулювати розвиток рефлексивних умінь, але при цьому уникати безпосередньої участі в роботі дітей.

Таким чином, можна дійти висновку: тільки в нових зв'язках, незвичних з'єднаннях, під новою точкою зору виявляється справжня глибина розуміння і знання. Той, хто тільки ідеально вивчив правила, ніколи не навчиться писати без помилок, лише учень, що виявив цікавість до закономірності мови, сфокусував на ній увагу, побачив її у системі конкретних і яскравих структур, готовий відповісти на пропозицію вчителя про співпрацю інтересом і активністю, оскільки навчальна мотивація сформована.

Самоаналіз особистісно орієнтованого уроку за темою:

«Повторимо орфографію» (8-й клас)

⇒ Перший варіант самоаналізу

Цей урок проведений у класі з м'якою гуманітарною профілізацією. Це навчальне заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності. Форма уроку — ділова гра «Я-учитель».

Завдання уроку:

- ♦ організувати діяльність учнів з узагальнення знань і способів діяльності при побудові правил орфографії, вивчених у 5—7-х класах;
- ♦ викликати інтерес до заняття, додати йому проблемно-творчого характеру, що відповідає особистим інтересам і потребам учнів;
- ♦ розвивати в учнів саму потребу в творчій діяльності, самовираженні, самоактуалізації через різні види роботи.

У ході самоаналізу уроку зупинимось докладніше на таких психолого-дидактичних аспектах уроку:

І. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНІ АСПЕКТИ ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

1. Орієнтація на формування діяльності (а не на передачу інформації).

Для того щоб викликати інтерес до «нецікавої», але дуже важливої теми (а саме такою є повторення раніше вивченого матеріалу), навчальне завдання було поставлене так, щоб учні подивилися на традиційне завдання (вставити пропущені букви, пояснити орфограми, провести різні види розборів і т.д.) з іншого боку, а саме — з погляду вчителя. Це дає змогу учням побачити проблеми, на які вони раніше не звертали уваги, виконати роботу не для себе, а для інших (однокласників, учнів паралельних класів і для вчителя, який буде користуватися результатами їх праці). Отже, завдання має бути виконано бездоганно і максимально самостійно.

Для цього учні мають домовитися між собою про порядок виконання роботи, про розподіл функцій (тобто кожний вибирає для себе посильне завдання). Таку роботу краще за все робити в невеликих (по 4—5 чоловік) групах, щоб участь кожного у виконанні спільного завдання була помічена всіма і правильно оцінена.

Це добре видно наприкінці уроку, коли учні висловлюють свою думку про виконану роботу, оцінюють свою роль у виконанні спільного завдання, відзначають успіхи, роблять висновки про те, що викликало найбільші труднощі і як їх подолати в подальшому (тобто ставлять перед собою нові завдання, які необхідно буде вирішувати далі — на уроках, при виконанні домашнього завдання і т.д.).

2. Організація розвиваючого простору (забезпечення розвиваючого потенціалу уроку).

Завдання, виконувані на уроці, мають в основному продуктивний характер: діти самі вибирають найбільш важкі орфограми, самі вирішують, які слова і речення узяти для розбору, самі придумують додаткові завдання, самі оцінюють якість своєї роботи (як групової, так і індивідуальної) — тобто виконують узятую на початку уроку роль — роль учителя. Дуже важливо, що при цьому закріплюються навички роботи з довідковою літературою. Учні і самі створюють подібність довідника — довідкові аркуші.

Під час роботи можливе виникнення проблемних ситуацій, пов'язаних із порядком виконання завдань, можуть виявитися розбіжності, суперечливі

думки. Як правило, діти прагнуть знайти компроміс, а за необхідності звертаються до вчителя, до учнів, що працюють в інших групах, тобто учні домо-вляються, вибирають найбільш продуктивні способи виконання роботи.

Для такої роботи найкраще підходить урок, побудований у формі ділової гри, оскільки вона (гра) дозволяє зробити урок повторення більш ємнішим, створює інший рівень мовної поведінки, найважливішу роль у якому грає учень. Уміння і навички розвиваються успішніше, ніж при традиційній формі проведення уроку.

3. Реалізація індивідуального підходу.

Як уже було сказано, робота на уроці була організована в невеликих групах, оскільки для такої форми уроку (ділова гра) — це кращий спосіб не тільки виявити свою індивідуальність, вибравши вподобане завдання, а й навчитися умінню обґрунтовувати свою точку зору або відмовлятися від своєї думки, якщо аргументи товаришів по групі виявляться переконливішими.

Працюючи в групі, учень вибирає собі роль, що дозволяє найбільш яскраво виявити свої здібності. Наприклад, одні беруть на себе роль дослідників і експертів; інші виконують завдання, що вимагають підвищеної уваги, уміння залучати додатковий (довідковий) матеріал; треті редагують готове завдання (тобто вдосконалюють його); четверті оформляють роботу, надають їй «товарного» вигляду, роблячи при цьому остаточну перевірку всіх завдань.

При підбитті підсумків уроку кожному буде чим пишатися, кожний буде успішний, кожного відповідно оцінять і товариші, і вчитель.

II. СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ

1. Актуалізація і збагачення суб'єктного досвіду учнів. Урок повторення неможливий без опори на раніше вивчений матеріал. Учні звичайно непомітно знають правила, але застосовувати ці правила в новій ситуації можуть далеко не всі. Багато хто просто не бачить орфограм у тексті, якщо вони не вказані вчителем або якщо в тексті немає пропущених букв. Тому робота з недеформованим текстом (як на пропонуваному уроці) добре розвиває орфографічну зіркість. Учня набагато цікавіше (хоча і складніше) самим знайти важкі орфограми, ніж діяти за підказкою вчителя. Коли пропонується вибір, учні (за рідкісним винятком) намагаються виконати не легше, а складніше завдання, а для цього їм потрібно уміти правильно оцінювати свої можливості.

2. Розвиток активності учнів у навчальній діяльності. Дослідницька діяльність учнів на уроці — одна з обов'язкових умов ділової гри. У такій ситуації учні досліджують текст з метою знайти в ньому якомога більше важких з погляду орфографії місць. Це значить, що текст прочитується неодноразово, індивідуально вибрані орфограми звіряються з орфограмами, вибраними іншими членами групи. У процесі роботи видно кожного учня, його самостійність й ініціативу.

Додому задаються трирівневі завдання (за ступенем складності), учні, як правило, виконують роботу підвищеного рівня складності, оскільки вона не тільки вище оцінюється, а й більш цікава.

3. Створення умов для розвитку готовності до самовизначення (в тому числі особистої відповідальності за результати навчальної діяльності). Створення ситуацій, що забезпечують самопізнання учнів.

Як уже наголошувалося раніше, самостійна робота не може бути цілком успішною, якщо учень не може правильно оцінити свої можливості, проконтролювати себе. Ділова гра, групова робота привчає учнів не тільки до контролю з боку вчителя (як це звичайно буває), а й до самоконтролю, самоаналізу діяльності, допомагають планувати свою роботу самостійно, а не за підказкою вчителя. Усе це наочно виявилось і на етапі вибору завдання, і в процесі його обговорення, і наприкінці уроку, коли підбивалися підсумки, і при виборі і виконанні домашнього завдання.

III. ВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ (ОСОБИСТІСНО-ГУМАННОЇ) ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА

1. Виявлення ціннісного ставлення до особистості учнів. Під час ділової гри учням, як уже було сказано, надається максимум самостійності. Але це не означає, що вчителю на цьому уроці робити нічого. Він має бачити, чути і розуміти кожного учня, показати свою особисту зацікавленість в успішних результатах роботи, звернути увагу на цікаву пропозицію учня, а при підбитті підсумків акцентувати увагу на внеску кожного в успіх загальної справи.

2. Реалізація вчителем нових педагогічних функцій (ролей). Особистісно орієнтований урок дозволяє яскравіше виявити себе не тільки учню, а й учителю. Він вступає на уроці в такі відносини з учнями, коли обидві сторони починають співробітничати між собою. На цьому уроці вчитель стає колегою учням, хай більш старшим і досвідченим, але однаковою мірою з

учнями зацікавлений у гарних результатах праці. Його роль — це не роль контролера, охоронця. Навпаки, вчитель емоційно підтримує учнів, створює умови для успішної роботи, дає консультацію, підказує (за необхідності), як краще виконати те або інше завдання, радить звернути увагу на чинись цікаву роботу і т.п.

IV. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТИСНО-ГУМАННИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧАСНИКАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

1. Організація рівноправного партнерського спілкування в ході навчальної взаємодії.

Оскільки урок проводиться у формі ділової гри, неможливо обійтися без діалогічних форм спілкування протягом усього заняття: на самому початку вчитель і учні домовляються про порядок виконання роботи, продумують і коментують передбачувані завдання і способи їх виконання; далі, у разі утруднень, учні ставлять питання вчителю, один одному (при роботі в групах), пропонують свої варіанти, наприкінці уроку обговорюють результати.

Ділова гра — це співпраця учнів один з одним, з учителем. Спілкуючись, учні мимоволі прислухаються до різних думок, вчаться відстоювати свою точку зору, при цьому не боючись критики, оскільки вона йде не «згори», від учителя, а від рівноправних партнерів. Кожний учень, у свою чергу, може висловити свої критичні зауваження, не боючись образити когось, оскільки всі зауваження торкаються не особистості партнера (за цим стежить вчитель), а лише якихось його конкретних дій, і потрібні ці висловлювання для того, щоб успішніше виконати поставлене завдання. Таким чином, створюються умови не тільки для діалогу «вчитель—учень», а й «учень—учень».

Учитель протягом усього уроку одержує від учнів «зворотний зв'язок», але не як незаперечний авторитет, а як партнер, учасник гри: ще на самому початку заняття вчитель звернувся до творчої взаємодії з учнями, поставивши їх у позицію не «я-екзаменований», а «я-екзаменатор», що припускає абсолютно інші взаємостосунки.

Тісно спілкуючись із учнем, учитель уточнює для себе, які правила за-своєні міцно, а над якими ще належить попрацювати на наступних уроках; у яких учнів сформовано уміння співпрацювати, а які воліють працювати поодиночці (тобто вирішує і виховні завдання, але непомітно для дітей).

2. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці, атмосфери доброзичливості і комфорту.

Проведення ділової гри неможливе без особливого настрою і багато в чому залежить від доброзичливості, спокою і врівноваженості вчителя. Усе це обов'язково наявне на уроці. Учителю уважно вислуховує всі думки (навіть неправильні) і пропонує розібратися у всьому разом, у результаті чого без тиску з боку вчителя сам учень доходить до правильного рішення, робить правильний вибір самостійно (наприклад, пошук «помилкобезпечних» місць у тексті відбувається спочатку індивідуально і лише потім кожний, пропонуючи «свої» орфограми, добре бачить, наскільки він успішно впорався з поставленим завданням, порівнюючи свій результат з результатами інших учасників. Учителю при цьому не втручається в обговорення, що дозволяє кожному вільно і повно висловлюватися. Це спонукає до нестандартного мислення і забезпечує постійні «кроки назустріч» вчителя до учнів, а учнів один до одного.

3. Створення атмосфери взаємної зацікавленості в роботі один одного (співпраці).

У діловій грі постійно виникають ситуації, коли учням необхідна порада, причому не тільки вчителя, а й товаришів. Особливо це виявилось при підготовці довідкових аркушів. Найлегше таку допомогу отримати при роботі в групах. Протягом уроку учні опиняються в різних групах для вирішення різних завдань. Коло спілкування постійно міняється: діти працюють і в парах, і в групах по троє, і з групами-«суперниками», й індивідуально. Усе це допомагає перетворити звичайний монотонний урок повторення в гру, яка завжди цікава учням. Відбувається на уроці й обмін виконаними завданнями для взаємоперевірки, що розвиває орфографічну зіркість (а заради цього, власне, і організована ця ділова гра). Учні вступають у ділові взаємини з достатньо великою кількістю учасників гри, пробують себе в різних ролях — від редактора до простого «переписувача» готового завдання (що, до речі, також дуже важливо для закріплення навиків грамотного, акуратного письма), від керівника до виконавця (що дозволяє вирішити деякі виховні завдання). Протягом усього уроку вчитель підкреслює важливість виконуваної роботи не тільки для учасників гри, а і для допомоги вчителю в підготовці дидактичного матеріалу до уроків в інших класах. Учням дуже важливо, що результатом їх спільної праці будуть користуватися інші учні і навіть учитель, тому потрібно виконати роботу якомога більш ретельно і акуратно. Наприкінці уроку, при підбитті підсумків учитель обов'язково дякує учасникам гри і особливо зазначає, що їх роботи стануть

у нагоді йому для уроків. Домашнє завдання дає учням можливість продовжити «творчий порив», виконавши аналогічну роботу як індивідуально, так і парами, або вибрати більш легке, традиційне завдання за підручником.

Таким чином, вибрана вчителем форма уроку дозволяє організувати рівноправне, партнерське спілкування, створити сприятливий психологічний клімат і атмосферу співпраці.

⇒ Другий варіант самоаналізу

Цей урок проведений у класі з м'якою гуманітарною профілізацією. Це навчальне заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності. Форма уроку — ділова гра «Я-учитель».

У ході самоаналізу уроку особлива увага буде надана забезпеченню особистісно-гуманних взаємин між учасниками навчального процесу.

Зупинимося докладніше на таких психолого-дидактичних характеристиках уроку:

І. ОРГАНІЗАЦІЯ РІВНОПРАВНОГО ПАРТНЕРСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ В ХОДІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Оскільки урок проводиться у формі ділової гри, неможливо обійтися без діалогічних форм спілкування протягом усього заняття: на самому початку вчитель і учні домовляються про порядок виконання роботи, продумують і коментують передбачувані завдання і способи їх виконання; далі — у разі утруднень — учні ставлять питання вчителю, один одному (при роботі в групах), пропонують свої варіанти; наприкінці уроку обговорюють результати.

Ділова гра — це співпраця учнів один з одним, з учителем. Спілкуючись, учні мимоволі прислухаються до різних думок, учаться відстоювати свою точку зору, при цьому не боючись критики, оскільки вона йде не «згори», від учителя, а від рівноправних партнерів. Кожний учень, у свою чергу, може висловити свої критичні зауваження, не боючись образити когось, оскільки всі зауваження стосуються не особистості партнера (за цим стежить учитель), а лише якихось його конкретних дій, і потрібні ці вислови для того, щоб успішніше виконати поставлене завдання. Таким чином, створюються умови не тільки для діалогу «вчитель—учень», а й «учень—учень».

Учитель протягом усього уроку одержує від учнів «зворотний зв'язок», але не як незаперечний авторитет, а як партнер, учасник гри: ще на самому початку заняття вчитель звертається до творчої взаємодії з учнями, поста-

вивши їх у позицію не «я-екзаменований», а «я-екзаменатор», що припускає абсолютно інші взаємостосунки.

Тісно спілкуючись із учнем, учитель уточнює для себе, які правила засвоєні міцно, а над якими ще належить попрацювати на наступних уроках; у яких учнів сформовано уміння співпраці, а які вважають за краще працювати поодиноці (тобто вирішує і виховні завдання, але непомітно для дітей).

II. СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НА УРОЦІ, АТМОСФЕРИ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ І КОМФОРТУ

Проведення ділової гри неможливе без особливого настрою і багато в чому залежить від доброзичливості, спокою і врівноваженості вчителя. Усе це обов'язково є на уроці. Учитель уважно вислуховує всі думки (навіть неправильні) і пропонує розібратися у всьому разом, внаслідок чого без тиску з боку вчителя сам учень доходить до правильного рішення, робить правильний вибір самостійно (наприклад, пошук «помилконебезпечних» місць у тексті проводиться спочатку індивідуально, і лише потім кожний, пропонуючи «свої» орфограми, добре бачить, наскільки він успішно вправся з поставленим завданням, порівнюючи свій результат з результатами інших учасників. Учитель при цьому не втручається в обговорення, що дозволяє кожному вільно і повно висловлюватися). Це спонукає до нестандартного мислення і припускає постійні «кроки назустріч» учителя до учнів, а учнів один до одного.

III. СТВОРЕННЯ АТМОСФЕРИ ВЗАЄМНОЇ ЗАЦІКАВЛЕНOSTІ В РОБОТІ ОДИН ОДНОГО (СПІВПРАЦІ)

У діловій грі постійно виникають ситуації, коли учням необхідна порада, причому не тільки вчителя, а й товаришів. Особливо це виявилось при підготовці довідкових аркушів. Легше за все таку допомогу отримати при роботі в групах. Протягом уроку учні опиняються в різних групах для вирішення різних завдань. Коло спілкування постійно міняється; діти працюють і в парах, і в групах по троє-четверо, і з групами-«суперниками», й індивідуально. Усе це допомагає перетворити звичайний монотонний урок повторення в гру, яка завжди цікава учням. Відбувається на уроці й обмін виконаними завданнями для взаємоперевірки, що розвиває орфографічну зіркість (а заради цього, власне, і організована ця ділова гра). Учні вступають у ділові взаємини з досить великою кількістю учасників гри, пробують

себе в різних ролях — від редактора до простого «перепишувача» готового завдання (що, до речі, також дуже важливо для закріплення навиків грамотного, акуратного письма), від керівника до виконавця (що дозволяє вирішити деякі виховні завдання).

Протягом усього уроку вчитель підкреслює важливість виконуваної роботи не тільки для учасників гри, а і для допомоги вчителю в підготовці дидактичного матеріалу до уроків в інших класах. Учням дуже важливо, що результатом їх спільної праці будуть користуватися інші учні і навіть вчитель, тому потрібно виконати роботу якомога більш ретельно й акуратно.

Наприкінці уроку, при підбитті підсумків, учитель обов'язково дякує учасникам гри і особливо зазначає, що їх роботи стануть йому в нагоді для інших уроків.

Домашнє завдання дає учням можливість продовжити «творчий порив», виконавши аналогічну роботу як індивідуально, так і парами, або вибрати більш легке, традиційне завдання за підручником.

Таким чином, вибрана вчителем форма уроку дозволяє організувати рівноправне, партнерське спілкування, створити сприятливий психологічний клімат і атмосферу співпраці.

Додаток 3

Конспект уроку математики в 6-му класі за темою: «Відсотки. Розв'язання задач». Проблема «Жити або палити?»

Форма уроку: вирішення проблемного питання «Жити або палити?» за допомогою розв'язання задач, урок-бесіда, обговорення.

Цілі уроку:

- ♦ актуалізувати особистісний смисл учнів до вивчення теми навчального матеріалу «Відсотки», допомогти розвинути пізнавальний інтерес до обчислення відсотків;
- ♦ сприяти грамотному засвоєнню теми «Відсотки» на прикладах розв'язання задач на обчислення відсотків, вироблення практичних навичок в обчисленні відсотків;
- ♦ сприяти свідомому розумінню актуальності питання «Жити або палити?»;
- ♦ сприяти розвитку у школярів уміння виділяти головне в розумінні поставленого питання, розширенню знань про шкоду куріння і поняття про здоровий спосіб життя.

Анотація до уроку

Зростаюча потреба зв'язку математики і різних життєвих ситуацій примушує вчителя часто замислюватися про організацію різноманітних форм проведення уроків, що дозволяють донести різні знання до учнів якомога цікавіше, доступніше, різноманітніше. Таких форм уроків безліч, одним із яких є урок-проблема з подальшим обговоренням питання і бесідою з учнями.

Урок-проблема, або урок-обговорення з конкретно поставленим проблемним питанням широко використовується як засіб навчання, виховання і розвитку учнів. Основна навчальна дія такого уроку належить дидактичному матеріалу, питанням-проблемам, які, залучаючи учнів до обговорення, вирішення конкретного питання на прикладах розв'язання задач, ніби автоматично ведуть навчальний процес, скеровують активність учнів у потрібне русло. Дидактична ціль ставиться перед учнями у формі вирішення проблеми; навчальна діяльність підкоряється правилам бесіди-обговорення; навчальний матеріал використовується як засіб для вирішення проблем-

ного питання; в навчальну діяльність уводиться елемент зацікавленості про здоровий спосіб життя.

Правила уроку-проблеми мають ураховувати цілі уроку й індивідуальні можливості учнів. На уроці створюються умови для вияву самостійної розумової активності при вирішенні заданого питання й ухваленні правильного рішення.

Урок-проблема має певний результат, який є фіналом обговорення, надає уроку закінченість, а учню при ухваленні правильного вибору шляху — моральне і розумове задоволення. Цей урок-проблема розроблений відповідно до вимог особистісно орієнтованого уроку. У ньому створені умови для самореалізації учня через пізнавальний інтерес, через різноманіття життєвих ситуацій і відповідальний вибір учнів.

Створення проблемних ситуацій на уроках математики підвищує інтерес до предмета, вносить різноманітність і емоційне забарвлення в навчальну роботу, знімає втому, розвиває увагу, кмітливість, допомагає розібратися в правильності вибору життєвого шляху.

Хід уроку

І. Організаційний момент

Учитель: Сьогодні у нас незвичайний урок. Проведемо ми його, обговорюючи проблему людства — наше майбутнє, здорове людське майбутнє без шкідливих звичок, однією з яких є згубна звичка — паління.

Ваше домашнє завдання на сьогодні було таке — провести невелике анкетування вдома (анонімно).

Питання анкети:

- 1. Чи палять батьки?*
- 2. Палить брат або сестра? Хто?*
- 3. Чи пробував(ла) ти сам(а) палити?*
- 4. Чи палиш ти зараз?*
- 5. Тобі це подобається?*

Протягом уроку ми з вами порахуємо і з'ясуємо процентне відношення ваших відповідей.

Більшість учених країн Заходу, досліджуючи отруйну дію тютюнового диму на організм людини, дійшли висновку, що куріння — небезпечний ворог здоров'я і життя людини. У розвинутих країнах світу за останні 30 років курців стало менше. Їх кількість скоротилася в 2—3 рази, що явно не

відбувається в нашій країні. У нас кількість курців збільшилася в 3 рази. І це не межа.

Можна сміливо сказати, і я думаю, що більшість скаже: «Це модно».

А ми давайте подумаємо — чи модно це?

А може, варто замислитися над проблемою «Жити або палити?»

На ці питання ми спробуємо відповісти сьогодні на уроці, розв'язуючи задачі на знаходження відсотків, закріпивши тему «Відсотки».

II. 1. Усне рахування (повторення раніше вивченого)

Учитель: Проведемо «зарядку для розуму» (*Відповідають «ланцюжком»*):

а) Прочитати число і подати у вигляді %.

На дошці записаний ряд чисел (дробів):

0,5; $1/2$; 0,17; 1,01; $2/5$; $1/25$; $3/4$; 0,017;

б) Наступний ряд чисел — % подати у вигляді дробу:

13%; 4%; 25%; 1,3%; 112%; 50,3%.

2.

Учитель: До нас прийшов старшокласник. Він вирішив послухати, як ви умієте розв'язувати задачі на процентне співвідношення, а разом із тим — дізнатися вашу думку про таке «модне» питання серед підлітків: чи палиш ти?

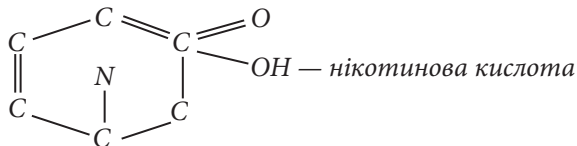
Старшокласник: У мене до вас прохання — допоможіть визначити процентний вміст деяких речовин у тютюновому димі.

Зачитується задача.

Задача № 1. У тютюновому димі однієї цигарки міститься багато отруйних речовин, що руйнують організм. Визначте процентний вміст найотруйніших речовин — синильної кислоти, тютюнового дьогтю, окису вуглецю, полонію — в одній цигарці, якщо нікотину 2%, а синильна кислота складає $1/2$ частину нікотину; тютюнового дьогтю в 7,5 разів більше, ніж нікотину; окис вуглецю складає $3/5$ від кількості тютюнового дьогтю, полоній-210 складає $2/3$ від кількості окису вуглецю.

Старшокласник показує формули хімічних речовин:

CO — окис вуглецю; HCN — синильна кислота



Коло дошки учень робить короткий запис умови. Діти обговорюють колективно.

Учитель: Усі отруйні речовини впливають на організм людини. Курці страждають від різних захворювань. Наприклад? *(Обговорення питання всім класом.)*

Учні відповідають на питання і наводять приклади захворювань: легені, серце, печінка, хвороби ніг.

Учитель: Мимоволі виникає питання: чому ж все-таки люди палять?

Відповіді учнів, з яких робиться узагальнення: цікавість, копіювання, звичка, так зване «зняття нервової напруги».

4.

Учитель: Коли ж найчастіше починають палити? Звичайно ж, у підлітковому віці. *(Учні надають свою інформацію.)*

Задача №2. Статистика показує, що підлітків, які палять: хлопців — 60%, дівчаток — 40%. Визначте, скільки дітей, що палять, є у школі, якщо в ній 450 хлопчиків і 620 дівчаток.

Задачу розв'язують самостійно. Коло дошки розв'язує учень. Відповіді порівнюють, звіряють з тим, що розв'язано коло дошки.

Висновок:

Учитель: Майже половина учнів школи не замислюється над тим, що у них погіршується зовнішність, починають псуватися зуби і з'являється неприємний запах, погіршується зір, слух, розвиваються хвороби внутрішніх органів, з'являється дратівливість, нерівноваженість, через швидку стомлюваність різко погіршується успішність.

5. Усна робота. *(Обговорюється всім класом.)* При перевірці стану здоров'я групи учнів школи з 20 чоловік зі стажем куріння 3—5 років видно, що 70% із них мають по 2 захворювання — органів дихання і травлення. Інші — по 1 захворюванню. Визначте, скільки учнів цієї групи мають по 2 захворювання і скільки по одному?

Учитель: Ну і як ви думаєте, чи потрібно палити? Чи потрібно дотримуватися цієї моди?

6. Робота коло дошки. *(Завдання на картках. Учень зачитує умову, робить короткий запис і розв'язує. Інші розв'язують самостійно.)*

Задача №3. Діти, що палять, скорочують життя на 1,5%. Визначте, яка тривалість життя (імовірно) нинішніх дітей, що палять, якщо середня тривалість життя в Україні 56 років (відповідь: 47,6 років).

Обговорюють, чи варто починати палити, якщо тривалість життя скорочується.

7.

Учитель: Як ви думаєте, хто є прикладом для наслідування? (На цьому етапі можна оголосити підсумки домашнього анкетування.)

Учні: У першу чергу — дорослі і, звичайно ж, батьки. Діти, народжені в сім'ях курців, у 4—5 разів частіше хворіють на застудні захворювання, хронічні запалення. Такі діти більш дратівливі. Давайте порахуємо середню вагу новонародженої дитини, батьки якої палять.

Задача № 4. Середня вага новонародженої дитини 3 кг 300 г. Якщо у дитини батько палить, то її вага буде менше за середню на 125 г, якщо палить мати — менше на 300 г.

Визначте, скільки % втрачає у вазі новонароджений, якщо:

а) палить батько;

б) палить мати.

Відповідь округліть до одиниць (3 %; 9%).

Задача на картці. Коло дошки два учні: а) і б) окремо розв'язують. А на місцях розв'язують за варіантами I в. — а), II в. — б).

Далі — обговорення і висловлювання думок учнів.

Учні: Погодимося з тим, що повністю здоровим цей малюк не буде і все життя йому доведеться розплачуватися за легковажність батьків.

Учитель: Увесь світ вважає, що палити не модно, не естетично, та і для здоров'я шкідливо. Можливо, хтось із вас наведе докази корисності? (Думки.) Так от, у всьому світі йде боротьба з тютюном. У багатьох країнах заборонене паління на робочому місці.

Серйозний роботодавець може відмовити в прийомі на роботу або звільнити курця. Причину цього може пояснити такий приклад.

Якщо хороша секретар-друкарка палить, то на сторінці друкарського тексту у 800 знаків у неї буде 4% помилок.

Задача №5. Скільки зробить помилок друкарка на цій сторінці? Скільки буде у неї помилок на сторінці, де знаків в 1,5 рази більше? (Відповідь: 32 помилки; 48 помилок) (Розв'язують колективно, коло дошки учень.)

10.

Учитель: Ну, а зараз спробуємо зробити висновок на основі відповіді цієї задачі. Я думаю, вам зрозуміла причина звільнення людини, яка палить. Щорічний приріст курців в Україні складає 3%. 1998 року зі 100 чоловіків

палили 80, а зі 100 жінок — 40, ну а на 2002 рік — чоловіків 90, жінок — 45. (На основі отриманої інформації ставиться питання задачі для розв'язання за варіантами (самостійна робота) (I в. — чоловіків, II в. — жінок).

Питання: Визначити кількість курців на кінець 2004 року. (Відповідь округлити до цілого числа.)

Перевіряють колективно, порівнюють.

III. Підбиття підсумків

Обговорення — висновок учня.

Учитель: Величезну шкоду курець завдає здоров'ю оточуючих. Перебування протягом 8 годин в прокуреному приміщенні рівносильне п'яти викуреним цигаркам. Тютюновий дим «ефективний» в радіусі 10 м від цигарки.

Досить гучний скандал відбувся наприкінці 80-х років в Англії. Близько 30 років співробітниця однієї компанії пропрацювала в кімнаті з чотирма чоловіками, що палили, результатом чого стало захворювання — рак легенів. На підставі рішення суду компанію примусили сплатити родичам померлої грошову компенсацію.

Повідомлення учня.

Учитель: У багатьох країнах світу заборонено паління в громадських місцях. У Франції, наприклад, з 1996 року заборонено палити в ресторанах і барах.

Повідомлення учня.

Учитель: Всесвітня організація охорони здоров'я висунула тезу: «Право некурців на чисте повітря вище за право курців на паління».

Учитель: Чи не час і нам серйозно замислитися над питанням «Жити або палити?» і вибрати ту правильну відповідь, що необхідна кожному з нас.

IV. Інструктаж домашнього завдання

Учитель: Домашнє завдання таке.

Задача № 6. Визначити, скільки % свого річного доходу витрачає на цигарки людина, що викурює одну пачку на добу, якщо пачка цигарок коштує 4 гривні, а щомісячна зарплата 2000 гривень (в місяці 30 днів).

Домашнє завдання записують у зошиті.

Учитель: На цьому у нас всі завдання закінчилися, ми відповіли на поставлені питання і розв'язали задачі на визначення відсотків і відсоткового співвідношення. Залишилося зробити висновок, який необхідний кожному з нас: «Модно? Корисно? Чи варто починати? А все-таки — жити або палити?»

Пропонуються відповіді на поставлені вчителем питання.

Додаток

Підсумки домашнього анкетування:

1. Хто палить у сім'ї?

Тато — 13 чол.

Брат — 2 чол.

Ніхто — 15 чол.

Мама — жодного

2. Чи палить брат або сестра? Брат — 2 чол.

3. Чи палиш ти? Чи пробував?

Ні — 30 чол.

Ні — 27 чол.

Так — жодного

Так — 3 чол.

4. Чи подобається тобі?

Подобається — жодного

Не подобається — 30 чол.

Самоаналіз особистісно орієнтованого уроку з математики за темою: «Відсотки. Розв'язання задач».

Проблема «Жити або палити?»

Цей урок проведений у вигляді уроку-проблеми з постановкою питання «Жити або палити?» Це навчальне заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності.

Завдання уроку:

- ♦ організувати діяльність учнів з узагальнення знань і способів діяльності при закріпленні умінь розв'язання задач;
- ♦ викликати інтерес учнів до заняття, додати йому проблемно-творчого характеру, що відповідає особистісним інтересам і потребам учнів;
- ♦ розвинути в учнів потребу в творчій діяльності, самовираженні через різні види роботи.

I. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНІ АСПЕКТИ ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

1. Орієнтація на формування діяльності.

Урок-проблема з теми «Розв'язання задач з постановкою питання «Жити або палити?» проходив у класі, де навчаються 17 хлопчиків і 12 дівчаток, і основний наголос був поставлений на це питання внаслідок більшої кількості хлопчиків. Заразом виникає питання, чому ж саме жити або палити? Швидше за все тому, що наше суспільство різко змінилося у ставленні до

свого здоров'я, до оточуючого дорослого населення і, звичайно ж, у підлітковому віці відбувається великий стрибок від дитинства в доросле життя. І, природно, підліток, намагаючись самоствердитися, виражаючи власне «Я», починає дуже швидко переймати шкідливі звички дорослого життя, частіше за все не замислюючись про наслідки.

Цей урок належить до типу уроку-узагальнення і закріплення знань і проведений у вигляді обговорення проблеми відповіддю на поставлене питання.

У ході уроку на первинному етапі була яскраво виражена постановка навчальних завдань: освоєння навчальних дій простежується протягом усього уроку.

2. Організація розвиваючого простору (забезпечення розвиваючого потенціалу уроку).

В організації розвиваючого простору видно переважання навчальних завдань продуктивного характеру, що чітко простежується в підборі і підготовці інформації старшокласника про вміст і хімічний склад сигаретного диму, який вдихає курець і, звичайно ж, оточуючі люди, яких називають «пасивними курцями».

У ході уроку на багатьох етапах яскраво виявляються знання, що раніше нагромадилися, і уміння учнів з теми, яка вивчається (в процесі розв'язання текстових задач з інформацією про наслідки куріння, підрахунок відсотка народження здорового населення залежно від стану здоров'я батьків).

II. СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ

1. Актуалізація і збагачення суб'єктного досвіду учнів.

Урок повторення і закріплення знань неможливий без опори на раніше вивчений матеріал. Учні звичайно непогано знають теоретичний матеріал, а в застосуванні на практиці припускаються помилок, прорахунків, багато хто не замислюється про вивчений матеріал, тому задачі підібрані так, щоб змусити учнів вибирати найбільш цікавий хід розв'язання, не чекаючи підказки вчителя. Для цього необхідно вміти правильно оцінювати свої можливості.

2. Розвиток активності учнів у навчальній діяльності.

Дослідницька діяльність учнів на уроці є однією з додаткових форм вирішення поставленого питання. Яскраво видно постановку й організацію

вирішення проблемної ситуації: учням було дано завдання провести опитування в сім'ї про ставлення близьких і самого себе до куріння. Тим самим була створена ситуація, що дозволяє учням виявити свої здібності, інтереси, самостійність і ініціативу.

3. Створення умов для розвитку готовності до самовизначення (у тому числі особистої відповідальності за результати навчальної діяльності). Створення ситуацій, що забезпечують самопізнання учнів.

Як було вже відзначено, проблема уроку поставлена таким чином, що в ході розв'язання задач кожний учень бачить за результатами зроблених обчислень своє уявлення про заявлене на уроці питання: «Жити або палити?», таким чином, учитель акцентує важливість думки і участь кожного в урочній діяльності, в обговоренні питання, поставленого на початку уроку.

III. ВИЯВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА

1. Вияв ціннісного ставлення до особистості учня.

Часто в ході уроку створюється ситуація, коли учню необхідно виявити самопізнання. Учитель на уроці виступає в ролі співбесідника, що допомагає спрямувати свідомість підлітків у правильне русло, тим самим виявляючи емоційну підтримку. Він бачить, чує і розуміє кожного учня, показує свою особисту зацікавленість в гарних результатах роботи.

2. Реалізація вчителем нових педагогічних функцій.

Особистісно орієнтований урок дозволяє яскравіше виявити себе не тільки учню, а й учителю. Він виступає на уроці за співпрацю з учнями. Протягом усього уроку простежується діалогічне спілкування, добре видно співпрацю учнів між собою при роботі в парах. Учитель звертається до учнів на ім'я, заохочується в навчальному процесі вільне висловлення учнями своєї думки без побоювання критики вчителя. З боку вчителя виявляється доброзичливість, спокій, урівноваженість. Усе це створює сприятливий психологічний клімат на уроці.

IV. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ГУМАННИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧАСНИКАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

1. Організація рівноправного партнерського спілкування в ході навчальної взаємодії.

Оскільки, по суті, урок є уроком-проблемою, то, звичайно, неможливо обійтися без діалогічних форм спілкування протягом усього заняття. Учні

ставляють питання, розв'язують задачі, пропонують свої варіанти розв'язання, обговорюють проблему, що назріла, і наприкінці уроку доходять якоїсь певної думки.

У ході уроку, спілкуючись із учнями, вчитель уточнює для себе, які теми засвоєні міцно, а над якими слід попрацювати на подальших заняттях; у яких учнів сформовано уміння до співпраці, а які воліють працювати поодиноці.

2. Створення сприятливого психологічного клімату на уроці, атмосфери доброзичливості і комфорту.

Процес уроку багато в чому залежить від доброзичливості, спокою, врівноваженості вчителя. Педагог уважно вислуховує думку учнів і пропонує розібратися в усьому разом, унаслідок чого учень доходить правильного рішення без тиску з боку вчителя. У ході уроку передбачається рух назустріч: учителя до учнів, а учнів — один до одного.

3. Створення атмосфери співпраці.

Протягом усього уроку вчитель підкреслює важливість вирішення певної проблеми. Наприкінці уроку підбивається підсумок навчального процесу, тим самим учні ніби спрямовуються на рефлексію. Учні охоче розбирають свої дії на уроці, роблять висновок за отриманою інформацією, аналізують психологічний стан, висловлюють свої «за» і «проти».

Можна дійти висновку, що така форма уроку дозволяє організувати рівноправне спілкування, створити сприятливий психологічний клімат і атмосферу співпраці.

Зміст

Вступ.....	3
Розділ I. Теоретико-методологічні основи організації особистісно орієнтованого уроку	5
1.1. Суть особистісно орієнтованої освіти: психолого-дидактична характеристика.....	5
1.2. Технологічні аспекти особистісно орієнтованої освіти	20
Розділ II. Методика аналізу особистісно орієнтованого уроку за предметами основної школи	35
2.1. Сутнісні характеристики особистісно орієнтованого уроку як структурні компоненти його аналізу і самоаналізу.....	35
2.2. Деякі підходи до аналізу особистісно орієнтованого уроку.....	38
2.3. Методика комплексного аналізу і самоаналізу особистісно орієнтованого уроку	46
Розділ III. Навчальна ситуація як основа і механізм реалізації особистісно орієнтованого уроку	62
3.1. Структура й основні ознаки особистісно орієнтованої ситуації на уроці	62
3.2. Нетрадиційні методи, що забезпечують створення на уроці особистісно орієнтованої ситуації	75
3.3. Специфіка особистісно орієнтованих ситуацій на предметах гуманітарного і природничонаукового циклу.....	84
Розділ IV. Розвиток особистісних якостей учнів під впливом особистісно орієнтованої взаємодії на уроці	98
4.1. Обґрунтування і опис особистих якостей учнів, пріоритетних для розвитку на особистісно орієнтованому уроці.....	98
4.2. Способи діагностики суб'єктності учнів в освітньому процесі.....	106
4.3. Способи діагностики мотивації досягнення успіху.....	112
4.4. Способи діагностики ціннісних орієнтацій школярів	117
4.5. Способи діагностики прагнення школярів до самоактуалізації	131
Висновки	141
Додатки 1—3. Конспекти особистісно орієнтованих уроків з основних навчальних предметів (зразки)	143

Зміст цього методичного посібника є не тільки результатом наукового пошуку його автора, але й підсумком апробації відбитих у ньому наукових ідей і методичних рекомендацій у власній і масовій управлінській практиці. Матеріали, запропоновані увазі читача, як правило, мають інваріантний характер. І це не випадково, бо вони розраховані на творчих керівників і шкільні колективи, здатні відібрати ідеї й технології їх реалізації, прийняті в їхній практиці, і адаптувати їх до умов власної діяльності з урахуванням специфіки освітніх закладів і особливостей створеного в них освітнього середовища.