

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ СКЛАДОВИХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Хейлик О. П.

*Студент магістратури ННІПППФВК
Науковий керівник – доц. Загордній С. П.*

Поняття «особистісно-орієнтований підхід» з'явилося в 80-і роки ХХ століття для постановки і вирішення проблеми пошуку шляхів подолання системою вищої освіти недоліків застосування масово-репродуктивного підходу до підготовки майбутніх фахівців за умов посилення тенденції зростання уваги до індивідуально-творчого характеру трудової діяльності. Ефективно опанувати сучасну професію можна лише на індивідуально-особистісному рівні, оскільки весь арсенал знань засвоюється в особистісному контексті. Але саме цього не враховувала вітчизняна структура уніфікованої системи освіти, що склалася на той час, тому виникла необхідність в її реформуванні.

Концепція вищої освіти, яка стала результатом наукового відображення, аналізу і проектування шляхів ефективного вирішення багатоаспектних і багаторівневих проблем підготовки дипломованих фахівців у педагогічних закладах вищої освіти, була покликана дати відповіді на весь спектр правових, економічних, організаційних, діагностичних, цільових, змістовних, технологічних, управлінських питань підготовки майбутніх учителів.

З метою вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти пропонувалися моделі монорівневого або багаторівневого навчання у ЗВО. В них робилися спроби зміни співвідношення часу, призначеного на вивчення основних блоків навчального плану, шляхом скасування ідеологізованих дисциплін, зменшення долі непрофесійних загальнорозвивальних і культуроосвітніх предметів, перерозподілу бюджету часу на аудиторну і самостійну роботу. Таким чином, створювалася ілюзія збільшення часу на вивчення загальнопредметних і спеціальних дисциплін.

У цілому це були екстенсивні підходи. Запропоновані шляхи в реальності не ставили в центр освітнього процесу особистість студента. Здобувач вищої освіти, як і раніше, виступав деяким компонентом масового процесу професійного відтворення. Тому масово-репродуктивному принципу, що домінував на той час, починає протиставлятися особистісно-орієнтований підхід, який міг би забезпечити особистісний рівень оволодіння спеціальністю, становлення і розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Це можна простежити на прикладі Концепції розвитку педагогічної освіти [7], яка стала невід'ємною частиною вищої освіти, що реформувалася. Лаконічне трактування особистісно-орієнтованого підходу, наведене в ній, стало підґрунтям наукових досліджень і практичної діяльності педагогів. Будучи концентрованим результатом багаторічних досліджень і одночасно загальним орієнтиром у перебудові підготовки вчителя, вона пропонувала: «Мінімум регламентації, максимум ініціативи, гнучкості і динамізму!» [7, с.5].

У ній враховувалося те, що педагогічна діяльність одночасно є і масовою, і творчою, тобто, з одного боку, вимагає відносно типової системи управління, а з іншого, – передбачає створення передумов для самореалізації особистості кожного педагога, виявлення і формування його творчої індивідуальності. Тому обґрунтовано формулювався висновок про те, що всі спроби на основі типової стабільної освітньої системи розвинути особистість учителя, не займаючись

фактично нею, приречені на невдачу. Цим пояснювалася головна змістовна і організаційно-методична суперечність, що нейтралізувала зусилля багатьох ЗВО з впровадження особистісно-орієнтованого підходу.

Процес науково-практичного обґрунтування, а не інтуїтивного або декларованого впровадження цього підходу, нині все ще потребує спеціального серйозного теоретичного осмислення самої ідеї. Також актуальною залишається розробка технологій здійснення особистісно-орієнтованого підходу на різних етапах освітнього процесу в педагогічному ЗВО.

Розгляд суті і змісту особистісно-орієнтованого підходу не можливий без аналізу низки інших понять (за допомогою яких він визначається), без вивчення конкретних явищ освітнього процесу у ЗВО, що означають цими поняттями. Особливо, на наш погляд, варто зупинитися на наступному: індивідуальність, творчість, індивідуальний підхід, творчий підхід, що зумовлює можливість співвідношення особистісно-орієнтованого підходу з однопорядковими явищами, визначення його місця в їх системі, охарактеризування психолого-педагогічних умов його застосування на етапі здобуття вищої освіти в педагогічному ЗВО.

Сьогочасний період у педагогічній науці характеризується обережним, а іноді і не виправданим переглядом методологічних основ вивчення освітнього контексту проблем вищої школи: піддаються справедливій критиці певний схематизм і догматизм філософських аспектів дослідницьких парадигм [1; 2; 3; 6]. Проте не витримують критики висловлювання про те, що саме це стримувало вивчення проблем індивідуальності і творчості. Філософське осмислення цих проблем скоріше випереджало і відкривало простір дослідникам і в психології, і в педагогіці вищої школи. Іншим є питання про те, який зміст, тобто що саме відбиралося з цих досліджень. Дослідження індивідуальності і творчості проводилися в річищі різних педагогічних і психологічних концепцій досить автономно, якщо не навмисно ізольовано. До поняття «індивідуальності» ставилися достатньо стримано. Його визначення відсутнє у Великій Радянській Енциклопедії, включаючи видання 1975 року.

Етимологічна близькість і семантична спільність понять «індивідуальність» і «індивідуалізм» через різко негативне ставлення до останнього зробили неможливим подолання цієї роз'єднаності, що виступала наріжним каменем методологічних основ педагогічної науки. «Індивідуалізм, – читаємо в Словнику української мови, – тип світогляду, в основі якого лежить протиставлення окремого індивіда суспільству. Моральна орієнтація індивідуалізму – еґоїзм, що у крайніх формах призводить до анархізму і нігілізму» [8, с. 488]. Така негативна орієнтація трактування терміну в умовах переважання моноідеології призвела до того, що цілі десятиліття спостерігалася фактична відмова від офіційного дослідження індивідуальності.

Ситуація змінилася на початку сімдесятих років ХХ століття. Філософські дослідження індивідуальності цього періоду [11], завдяки постановці і вирішенню складних методологічних, теоретичних і практичних проблем досі аналізуються в психологічних і педагогічних працях, хоча в їх трактуванні зберігається деяка інерційність. Так, за умов підходу, розробленого Г. Гертом, як у філософських, так і педагогічних працях, йому приписувалися спроби зведення індивідуальності до унікальності [3]. Між тим науковець виступав проти такого розуміння унікальності, що зводить тільки обраних у сан індивідуальностей. «Індивідуальність, – за визначенням дослідника, – це те унікальне, неповторне в прояві всього загального, що відрізняє одного індивіда від іншого» [3, с. 13]. Г. Герт

спеціально підкреслював думку про те, що насправді індивідуальність полягає у неповторному прояві загального, а не в чомусь понад це. Ця ідея визначила собою праці інших науковців про співвідношення індивідуального і типового, що були сприйняті як абсолютно нові, оригінальні.

На межі 60-х – 70-х років у вітчизняній психології зароджується ідея багатоструктурної і багаторівневої побудови людської індивідуальності. Найвужче трактування, що пропонується з позиції її співвідношення лише з якостями людини на різних рівнях особистості, представлено, зокрема, К. Платоновим [6].

Дослідник виокремлює у структурі індивідуальності людини як особистості такі підструктури: індивідуальність організму, індивідуальність психодинамічних властивостей (темперамент, форми відображення, рівень розвитку знань і навичок, активність), індивідуальність відображеного, зафіксованого [6, с. 192]. Таке розуміння індивідуальності багато в чому виправдовувало тривалу відсутність у вітчизняній психології дослідницького інтересу до цього феномену, що трактував як окремих випадок розгляд особистості.

З тих досліджень, що проводяться нині у межах цього напряму, найбільший теоретичний і практичний інтерес мають роботи, безпосередньо звернені до індивідуальності фахівця. У зв'язку з цим, проаналізуємо запропоновану М. Мажаром модель розвитку і прояву індивідуальності вчителя як суб'єкта професійної діяльності.

У розробленій ним концепції [5] індивідуальність учителя як суб'єкта професійної діяльності є аспектом індивідуальності особистості і є вершиною такого ланцюжка: індивідуальність індивіда – індивідуальність особистості – індивідуальність особистості вчителя – індивідуальність учителя. Таким чином індивідуальність учителя розглядається як вищий рівень розвитку особистості.

Відповідно до цієї моделі, науковець стверджує, що «...кожна людина, будучи унікальною, індивідуально своєрідною, «індивідуальним індивідом», щоб стати вчителем-індивідуальністю, повинен сформуватися як особистість і через певну індивідуальну прийнятну форму (стиль) діяльності, через формування професійної самосвідомості добитися ефективності педагогічної діяльності» [5, с. 17].

М. Мажар охарактеризував прояви особистості вчителя в двох аспектах – формальному (зовнішньому) і змістовному (внутрішньому). Перший аспект пов'язується ним із зовнішнім актуальним вираженням індивідуального стилю педагогічної діяльності, індивідуального стилю педагогічного спілкування, індивідуального стилю розвитку, індивідуального стилю поведінки та ін.

Другий аспект представлений з двох боків: «... це, по-перше, індивідуально своєрідне поєднання властивостей різних ієрархічних рівнів – біохімічних, морфологічних, фізіологічних, властивостей темпераменту, особи, соціальної перцепції; по-друге, це унікальний, неповторний результат індивідуальної діяльності і поведінки вчителя: професійна самосвідомість, індивідуальний досвід, ефективність педагогічної діяльності, неповторний «образ» учителя, авторитет, «зразок» для наслідування – для учнів, учителів, батьків» [5, с. 17]. Відповідно до цього підходу, як особистість у цілому, так й індивідуальність фахівця кваліфікуються як характеристики відповідних рівнів розвитку людини. Вони виявляються разом із загальними типовими властивостями і надають проявам суб'єкта діяльності неповторних якостей.

За умов іншого підходу до дослідження сутності індивідуальності, Б. Ананьев і його послідовники розглядають її через співвідношення з тріадою «індивід»,

«особистість», «суб'єкт». Перший компонент тріади використовують для характеристики людини як природної істоти і синонімічний поняттю «організм», другий – для позначення соціальної сутності людини, третій – для ідентифікації людини як суб'єкта діяльності. Названа тріада утворює грані єдиної системи, цілісна структура якої виступає у формі синтезу в людині всіх її властивостей як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності [9, с. 226-227].

У результаті теоретичного аналізу Б. Ананьєв доходить висновку про те, що «...індивідуальність – це завжди індивід з комплексом природних властивостей, хоча, звичайно, не будь-який індивід є індивідуальністю. На наш погляд,... для цього індивідові треба стати особистістю. Складні субординаційні й ієрархічні зв'язки тут можна представити так: індивід – особистість – індивідуальність» [9, с. 226].

За умов такого розуміння індивідуальності виникає необхідність чіткого розмежування її з поняттям особистості. Це може бути здійснено з опертям на висловлювання С. Рубінштейна про те, що «...людина є індивідуальністю завдяки наявності в неї особливих, одиничних, неповторних властивостей; людина є особистістю внаслідок того, що вона свідомо визначає своє ставлення до того, що її оточує» [10, с. 94].

У межах цього напрямку визначення індивідуальності людини може бути уточнене на основі зіставлення виокремлених О. Асмоловим чотирьох типів образу людини: «людина», що відчуває, «запрограмована людина», «людина – споживач» і «людина-діяч» [1]. Їх аналіз дозволяє виявити, що пошук адекватного цій групі досліджень педагогічного підходу необхідно вести у межах образу «людина-діяч» на особистісному рівні прояву індивідуальності.

Відповідно до нього «... особистість розуміється як суб'єкт відповідального вибору, що породжується життям у суспільстві, прагне до досягнення цілей і відстоює своїми діями той або інший соціальний спосіб життя, а в центр педагогічного процесу ставиться пошук оптимальних форм організації спільної діяльності і спілкування між людьми» [1, с. 520]. У цьому контексті підкреслюється єдність самореалізації особистості і збагачення життя суспільства, що здійснюються в процесі і результаті перетворення світу, інших людей і себе.

За таких умов розмежується сутність понять: індивіда як продукту антропогенезу, особистості як результату соціалізації індивіда, індивідуальності як феномену створення і перетворення зовнішнього і внутрішнього світу. Для уточнення сутності цих процесів використовується містка лаконічна формула: «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють» [1, с. 520]. Хоча при цьому поняття «індивідуальність» застосовується для позначення системної якості, проте використовується разом з виокремленими компонентами тріади як різними однопорядковими характеристиками цілісної людської істоти.

Обґрунтування у межах цього підходу сутності індивідуальності фахівця можна розглянути на прикладі дослідження Л. Лузана. Він визначає і характеризує психологічні механізми уподібнення і відособлення, за допомогою яких відбуваються диференціація і становлення індивідних, особистісних й індивідуальних властивостей людини : «...індивід повинен уподібнюватися, а особистість відокремлюватися, щоб у процесі соціалізації сформувалася людина як особистість та індивідуальність» [4, с. 25]. Уточнюючи попереднє висловлювання, науковець при цьому підкреслює, що особистість характеризує способи зв'язку і структура окремих ознак людини. Це індивідуальна форма громадського буття,

що відрізняється від колективної як механізмом поведінки, так і основними мотивами й інтересами.

Таке розуміння особистості зумовило соціоцентричне обґрунтування завдань виховання, що зводяться до тенденції зробити громадські інтереси і цілі особистими, внаслідок чого людина в умовах індивідуальних форм діяльності продовжить керуватися загальними інтересами. Запропоновані відповідно до цього підходу шляхи реалізації завдань на етапі професійного становлення фахівця у ЗВО передбачають поєднання «...свідомого і цілеспрямованого формування соціальної індивідуальності вчителя» [4, с.70], якого можна досягти за допомогою «...усієї сукупності організації індивідуального життя і діяльності студентів...» [4, с. 71], спрямованої на формування «...цілісної особистості, що передбачає гармонію інтелектуальної, емоційної і мотиваційної сторін» [4, с. 95].

Таким чином, за умов визначення специфіки індивідуальності фахівця, з одного боку, визначається стрижнева частина людини в образі цілісності особистості, а з іншого боку, виокремлюють її індивідуальні професійні властивості, що вказують на їх відмінність від природних або соціальних характеристик.

В той же час було розроблено третій напрям вивчення особистості, пов'язаний з працями В. Мерліна і його учнів. Інтегральне дослідження індивідуальності, що зародилося в надрах цієї школи, дозволило ввести в науку, за влучною оцінкою Є. Клімова, «дійсно оригінальний теоретичний об'єкт», – «інтегральну особистість». Відповідно до цього підходу, інтегральна особистість є великою ієрархічною біосоціальною системою, що містить сукупність індивідуальних властивостей людини, яка саморегулюється. «Біохімічні властивості, властивості нервової системи, темпераменту, властивості особистості й особистісні статуси є різними ієрархічними рівнями цієї системи», – підкреслює В. Мерлін [2, с. 15].

В. Мерліним виокремлені три підсистеми, кожна з яких відповідає нейродинамічному, психодинамічному або особистісному рівню системи інтегральної індивідуальності:

«1. Система індивідуальних властивостей організму. Її підсистеми: а) біохімічні; б) загальносоматичні; в) властивості нервової системи (нейродинамічні).

1. Система індивідуальних психічних властивостей. Її підсистеми: а) психодинамічні (властивості темпераменту); б) психічні властивості особистості.

2. Система соціально-психологічних індивідуальних властивостей. Її підсистеми: а) соціальні ролі в соціальній групі і колективі; б) соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах (клас, народ)» [2, с. 15-16].

У нашому дослідженні прийнято за основу трактування особистості, запропоноване В. Мерліним, оскільки воно забезпечує розуміння процесу оптимізації будь-якої діяльності людини, в тому числі і такого її специфічного виду, як професійне становлення майбутнього фахівця. За цим визначенням інтегральна особистість (а не окремі її рівні) розглядається як суб'єкт активності. На додаток до цього, опертя на цю концепцію забезпечує науково обґрунтований підхід до врахування і використання всієї сукупності взаємно-однозначних, одно-багатозначних, багато-однозначних і багато-багатозначних однорівневих і різнорівневих зв'язків індивідуальних властивостей у процесі оволодіння професією.

Відповідно до вище зазначеного, поняттям «особистість майбутнього фахівця» в дипломній роботі визначається прояв інтегральної індивідуальності людини на етапі оволодіння професією, а поняттям «особистість фахівця» – на

етапі реалізації професійної діяльності. Характеристика єдності і специфіки особистісних проявів майбутніх учителів відкриває для нас шлях наукового обґрунтування системи педагогічного впливу, що використано на етапі формувального експерименту.

Література

1. Асмолов О. Психология личности. Москва: Знание, 2015. 522.
2. Вяткин Б., Дорфман Л. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность. Образование и наука. 2018. С. 12-20.
3. Герт Г. Индивидуальность та індивідуалізація людини. Психологічні науки. 2008. С. 11-29.
4. Лузан Л. Шляхи формування індивідуальності вчителя. Київ: А.С.К., 2011. 284 с.
5. Мажар М. Є. Теоретичні основи розвитку творчої індивідуальності вчителя: монографія. Київ: Аконті, 2009. 308 с.
6. Платонов К.К. Психология личности: структура и функции. Москва: Знание, 1980. 248 с.
7. Проєкт Концепції розвитку педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України, Комітет з науки та освіти Верховної Ради України. 22 лютого, 2018 року.
8. Словник української мови в 11 томах. АН УРСР; Ін-тут мовознавства. За ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, Т.2. С. 488.
9. Соціальна психологія особистості. За ред. В.Моляко. Київ, 2003. 266 с.
10. Ткачук Р. Теорія особистості С. Рубінштейна. Тернопіль: Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2009. 120 с.
11. Філософія трансдисциплінарних досліджень. За ред. І.П. Білецького. Київ: Наукова думка, 2016. 300 с.

РОЛЬ ПРОЦЕСУ САМОВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Цукрук Л.

*Студентка факультету історії, права і публічного управління
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.*

Основним методом формування професійної компетентності вчителя варто вважати самовиховання.

А. Дістервег наголошував, що: "вчитель лише до того часу може виховувати і допомагати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою". Таким чином, учитель зобов'язаний постійно працювати над собою, аби відчувати задоволення від своєї роботи.

Самовиховання – це діяльність, що спрямована на повну реалізацію людини в суспільстві; процес формування естетичних, моральних, розумових та позитивних якостей, що сприяють успішному самовдосконаленню особистості [1].

Процес самовиховання є індивідуальним, але однозначно має розпочинатись з самопізнання. Аби вміти працювати над собою, необхідно знати про свої недоліки та переваги. Досвідчені вчителі зазначають, що процес самовдосконалення варто розпочинати з аналізу своєї діяльності, рекомендацій колег, які допоможуть поліпшити роботу.

Самовизначення в житті – це свідомий вибір кожної людини, що передбачає формування власних ціннісних орієнтацій, прийняття етичних норм, вибір професії та створення умов свого життя [3].

Основними прийомами самовиховання є: самоаналіз – це роздуми про свою діяльність, учинки, що сприяє розумінню початкових проявів кризових