

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Автор проводить теоретичний аналіз методичної літератури з питання особистісно-орієнтованого навчання та формулює вимоги до професійної підготовки вчителя фізики в контексті сучасної філософії освіти.

Особистісно-орієнтоване навчання – це континуум навчання, навчально-виховної діяльності, виховання, самовиховання, соціалізації, тобто єдність усіх процесів, що розвивають, пристосовують, формують, "створюють" особистість [9].

В особистісно-орієнтованому навчанні одні вбачають реалізацію індивідуального підходу через організацію і подачу навчального матеріалу різного рівня складності (звідси розподіл учнів на сильних, середніх, слабких). Інші пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, що активізувалися в останні роки у зв'язку з появою гімназій, ліцеїв, коледжів, де використовуються різні форми диференційованого навчання.

Науковими основами розробки і впровадження розглядуваної системи у навчанні фізики стали: теорія змістовного (теоретичного) узагальнення навчального матеріалу з фізики у процесі його вивчення в середній школі (В.В. Давидов, О.І. Ляшенко); теорія блочно-модульного структурування змісту навчального матеріалу, як у "просторі", так і в "часі": укрупнення дидактичних одиниць у вигляді систем задач (А.К. Волошина, П.М. Ерднієв, А.І. Павленко) та організація матеріалу, що вивчається, у блоки, схеми, опорні конспекти (В.Ф. Шаталов та ін.); психолого-педагогічна концепція індивідуалізації та диференціації процесу навчання основам наук (Ю.З. Гільбух, О.А. Кірсанов, І. Унт та ін.) і фізики зокрема (О.І. Бугайов, О.В. Сергеев та ін.) та здійснення на цій основі особистісно-суб'єктного підходу у навчанні фізики; концепція розвитку пізнавальних інтересів учнів, мотивація учіння (Г.І. Щукіна, А.К. Маркова), розвитку їх пізнавальної самостійності (А.К. Громцева, В.К. Буряк, П.І. Підкасистий та ін.) [2].

Актуальність особистісно-орієнтованого навчання зумовлена необхідністю кардинальних змін не тільки в змісті освіти (що пов'язується звичайно зі зміною навчальних планів, програм, підручників), але й у технології освітнього процесу, який розуміється як своєрідне сполучення навчання (діяльність суспільства) та навчально-пізнавальної діяльності – індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. Спеціально організоване навчання є основним, але далеко не єдиним джерелом цього досвіду.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання вчитель отримує іншу роль і функцію в навчальному процесі, зовсім не менш значущу, ніж при традиційній системі навчання. Якщо у традиційній системі освіти вчитель разом з підручником були основними і найбільш компетентними джерелами знань, а вчитель був до того ж і контролюючим суб'єктом пізнання, то за новою парадигмою освіти вчитель більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і вмінь школярів, а на діагностику їх діяльності, щоб своєчасно допомогти кваліфікованими діями уникнути труднощів, які намічаються в пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша, ніж у традиційному навчанні, і вимагає від учителя більш високого ступеня майстерності [5].

Тому **мета** дослідження полягає у розкритті сутності особистісно-орієнтованого навчання та його впливу на професійну діяльність саме вчителя фізики.

Завдання дослідження – провести теоретичний аналіз сучасної методичної літератури з питання особистісно-орієнтованого навчання та зробити висновки щодо шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя фізики у контексті сучасної філософії освіти.

Для особистісно-орієнтованого навчання надзвичайно важливими є такі положення: особистісно-орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; освітній процес особистісно-орієнтованого навчання надає кожному учню, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні навчальної діяльності, поведінці; зміст освіти, її засоби і методи відбирають та організуються так, щоб учень міг проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду і форм; критеріальна база особистісно-орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але і сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер проявів); освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня, що виступає основною метою сучасної освіти; навченість і освіченість не тотожні за своєю природою та результатами; у даному контексті традиційне навчання не може бути провідним у цілісному освітньому процесі. Значущими стають ті складові, котрі розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження; особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнанні розмаїтості змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися вчителем, вихователем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки в пізнавальному процесі, скрутних життєвих обставинах [8].

Школа завжди ставила перед собою за мету розвиток особистості. Ця мета постійно декларувалася як завдання всебічного, гармонійного розвитку особистості. Існували соціально-педагогічні моделі цього розвитку,

вони описувалися у виді соціокультурних зразків, якими було потрібно опанувати. Але особистість розумілася як носій цих зразків, як виразник їхнього змісту.

Вітчизняна педагогіка, будуючи процес навчання і виховання, виходила в основному з визнання провідної ролі (детермінації) зовнішніх впливів (ролі педагога, колективу, групи), а не саморозвитку окремої особистості.

Аналогічно розроблялися й відповідні дидактичні моделі, через які реалізовувався індивідуальний підхід у навчанні. Він зводився в основному до поділу учнів на сильних, середніх, слабких; до педагогічної корекції через спеціальну організацію навчального матеріалу за ступенями його об'єктивної складності, рівню вимог до оволодіння цим матеріалом (програмоване, проблемне, розвиваюче навчання).

У теперішній час провідними педагогами (Монахов В.М., Талізін Н.Ф., Махмутов М.І., Машбіц Е.І., Подмазін С.І.) розробляється інший підхід до розуміння й організації особистісно-орієнтованого навчання. В основу його покладено визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, його розвитку не як "колективного суб'єкта", але насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом.

Реалізація особистісно-орієнтованої системи навчання вимагає зміни "векторів" у педагогіці: від навчання, як нормативно побудованого процесу (і в цьому значенні жорстко регламентованого), до навчально-пізнавальної діяльності, як індивідуальної діяльності школяра, його корекції та педагогічної підтримки.

Навчання не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови. Тим самим істотно змінюється функція навчання. Завдання навчання - не планувати загальну, єдину й обов'язкову для всіх лінію психічного розвитку, а допомагати кожному учню з обліком наявного в нього досвіду пізнання вдосконалювати свої, індивідуальні здібності, розвиватися як особистість.

Розвиток здібностей учня – основне завдання особистісно-орієнтованої педагогіки, і "вектор" розвитку будується не від навчання до навчально-пізнавальної діяльності, а, навпаки, від учня до визначення педагогічних впливів, що сприяють його розвитку. На це повинен бути націлений увесь освітній процес.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання вимагає розробки такого змісту освіти, куди включаються не тільки наукові знання, але й метазнання, тобто прийоми і методи пізнання. Важливим є розробка спеціальних форм взаємодії учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків).

Визнання учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу становить сутність особистісно-орієнтованої педагогіки.

Побудова особистісно-орієнтованої системи навчання виходить з наступних положень: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самотності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а споконвічно є суб'єктом пізнання); освіта - єдність двох взаємозалежних складових: навчання і навчально-пізнавальної діяльності; проектування освітнього процесу повинно передбачати можливість відтворювати навчально-пізнавальну діяльність як індивідуальну діяльність з трансформації (перетворення) соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих у навчанні; при конструюванні і реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота з виявлення досвіду кожного учня, його соціалізації ("окультурення"); контроль за способами навчальної роботи, співробітництво учня і вчителя, спрямоване на обмін різного змісту досвіду; спеціальна організація колективно розподіленої діяльності між всіма учасниками освітнього процесу; в освітньому процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, і даного (суб'єктивного) досвіду учня, реалізованого ним у навчанні; взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного й індивідуального) повинна йти не за лінією витиснення індивідуального "наповнення" його суспільним досвідом, а шляхом їхнього постійного узгодження, використання всього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання в його власній життєдіяльності; навчально-пізнавальна діяльність учнів саме тому не є прямою проекцією навчання; розвиток учня як особистості (його соціалізація) йде не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку; навчально-пізнавальна діяльність як діяльність учня, що забезпечує пізнання (засвоєння), повинна розвертатися як процес, описуватися у відповідних термінах, що відбивають його природу, психологічний зміст; основним результатом навчально-пізнавальної діяльності повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями й уміннями [8].

Урок був і залишається основною формулою освітнього процесу, але в системі особистісно-орієнтованого навчання істотно змінюється його функція, форма організації. В цьому випадку урок націлений не на повідомлення і перевірку знань (хоча й такі уроки потрібні), а на виявлення суб'єктивного досвіду учнів щодо змісту, який викладається вчителем. Нерідко вчитель та учень по-різному сприймають той самий зміст. У зв'язку з цим необхідне їхнє узгодження, переклад того змісту, яким володіє учень, на науковий зміст, тобто своєрідне "окультурення" суб'єктивного досвіду учня. Саме таке завдання повинен вирішувати вчитель за допомогою всього класу на уроці.

Робота на уроці з суб'єктивним досвідом учня потребує від учителя спеціальної підготовки: не просто викладу свого предмету, а аналізу змісту матеріалу, який вже засвоїли учні з теми [3].

У цих умовах змінюється режисюра уроку: учні не просто слухають розповідь учителя, а постійно співробітничать з ним у діалозі, висловлюють свої думки, діляться своїми знаннями, обговорюють те, що пропонують однокласники, відбирають за допомогою вчителя той зміст, який закріплений науковим знанням. Вчитель постійно звертається до класу з питаннями типу: що ви знаєте про це; які ознаки, властивості могли б виділити (назвати, перелічити і т. ін.), де вони, на вашу думку, можуть бути використані; з якими з них ви вже зустрічалися тощо. У ході такої бесіди немає правильних (неправильних) відповідей, просто є різні позиції, погляди, виділивши які, вчитель потім починає "відробляти" їх з позиції свого предмета, дидактичних цілей. Він повинен не примушувати, а переконувати учнів прийняти той зміст, що він пропонує з позиції наукового знання. Учні не

просто засвоюють готові знання, а усвідомлюють, як вони отримані, чому в їхній основі лежить той чи інший зміст. Учень при цьому є "творець" цього знання; учасник його породження. Тому засобами збагнення вчителем цього процесу є: використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, що дозволяють розкривати суб'єктний досвід учнів; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу; стимулювання учнів до висловлень, використання різних способів виконання завдань без остраху помилитися, одержати неправильну відповідь і т. ін.; використання в ході уроку дидактичного матеріалу, що дозволяє учню вибирати найбільш значущі для нього види і форми навчання; оцінка діяльності учня не тільки за кінцевим результатом (правильно – неправильно), але і в процесі його досягнення; заохочення прагнення учня знаходити свій спосіб роботи (рішення задачі); аналізувати способи роботи інших учнів у ході уроку, вибирати й освоювати найбільш раціональні; створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, які дозволяють кожному учню виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створення обстановки для природного самовираження учня [8, 9].

Ці загальні цілі і засоби організації особистісно-орієнтованого уроку, природно, повинні бути конкретизовані вчителем у залежності від призначення уроку, його тематичного змісту. Учитель повинний сам складати "режисуру" уроку в залежності від його теми, рівня підготовленості класу, цільової настанови, часу проведення уроку і т. ін. Тому в залежності від типу уроку повинні існувати різні критерії ефективності його проведення. Єдиних критеріїв не може бути.

Критерії, що дозволяють аналізувати діяльність учителя на уроці з особистісно-орієнтованою спрямованістю, можуть бути такими: наявність в учителя навчального плану проведення уроку в залежності від готовності класу; використання проблемних пошуково-творчих завдань; застосування завдань, що дозволяють учню самому вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну); створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів у ході уроку; повідомлення на початку уроку не тільки теми, але й організації навчальної діяльності в ході уроку; обговорення з учнями наприкінці уроку не тільки того, що "ми довідалися" (чим опанували), але й того, що сподобалося (не сподобалося) і чому; що б хотілося виконати ще раз, а що змінити; стимулювання учнів до вибору й самостійного використання різних способів виконання завдань; оцінка (заохочення) при опитуванні на уроці не тільки правильної відповіді учня, але й аналіз того, як учень міркує, який спосіб використовував, чому й у чому помилився; оцінка, що виставляється учню наприкінці уроку, повинна аргументуватися по ряду параметрів: правильності, самостійності, оригінальності; при домашньому завданні називається не тільки тема й об'єм завдання, але докладно роз'яснюється, як варто раціонально організувати свою навчальну роботу при виконанні домашнього завдання [9].

Технологія навчання фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання ще має ряд актуальних проблем, які потребують подальшого аналізу та розв'язку, або ж перевірки альтернативних модельних варіантів їх практичного вирішення. До таких треба віднести: проблему організації планування та реалізації навчально-виховного процесу, створення спеціального комплексу дидактичних засобів; проблема зв'язків, взаємодії та інтеграції "у часі" уроків фізики в окремо взятому семестрі з іншими навчальними предметами природничо-математичного циклу; проблема оптимального вибору часу проведення уроку і його диференціації за даною ознакою; проблема адаптації використання існуючих підручників і посібників з фізики.



1. Болотов В.А. Развитие творческой личности учня. // Все для учителя. – 2002. – №25 - С.2-4.
2. Вагіс О.В. Проблеми організації і відбору змісту навчання фізики в середній школі в умовах семестрово-заликової системи // Дидактичні проблеми фізичної освіти в Україні: Матеріали науково-практичної конференції. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 1998. – С. 24 –26.
3. Гузик М.П. Комбінована система як одна з форм організації особистісного орієнтованого навчання // Завуч, 2002. – №20. С.3-36.
4. Зарецкий Ф.А. Урок физики: поиск эффективности. – М.: Высш. шк., 1987. – 88 с.
5. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактика дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційний видавничий відділ, 2002. –Вип. 8. – 392 с.
6. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко та ін. За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К.: Вища шк., 1991. – 183 с.
7. Пилипенко В., Мовчан В. Азимут та семестрово-блочне навчання. // Завуч, 1999. – №1. - С.2-5.
8. Подмазин С.И. Семестрово-зачётная форма организации учебного процесса в школе. – Запорожье: Просвіта, 1994. – 69 с.
9. Подмазин С.И. Теория и практика семестрово-блочного-зачётного режима обучения и 12-бального оценивания знаний учащихся. – Запорожжя: Просвіта, 2000. – 88 с.

Матеріал надійшов до редакції 15.09.03 р.

Сосницькая Н.Л. Требования к профессиональной подготовке учителя физики в условиях личностно-ориентированного обучения.

Автор проводит теоретический анализ методической литературы по проблеме личностно-ориентированного обучения и формулирует требования к профессиональной подготовке учителя физики в контексте современной философии образования.

Sosnickaya N.L. Requirements to the professional training of teacher of physics in the context of personal-oriented study.

The author describes the theoretical analysis of methodical literature dedicatec to the issue of personal-oriented study and formulates the requirements to professional training of teacher of physics in the context of modern philosophy of education.