

ПСИХОЛОГІЧНА І ФАХОВА ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто погляди вчених-методистів на роль словесника у становленні учня-читача, окреслено сутність і шляхи забезпечення психологічної і фахової готовності вчителя до роботи в умовах особистісно зорієнтованого навчання.

Ключові слова: особистісно зорієнтоване навчання, психологічна і фахова готовність учителя, читач, особистість, суб'єктний досвід, діалогічність, основна школа, післядипломна освіта.

The article covers views of methodologists on the role of philologist within the formation of student-teacher, gives the outline of the core essence and means of achievement of physiological and subjective preparedness of the teacher for work within the person-oriented education setting.

Key words: person-oriented education, psychological and subjective preparedness of the teacher, reader, personality, subjective experience, dialogue, general education, after graduate education.

Про роль словесника у становленні учня-читача написано чимало. Учені-методисти (Т. і Ф. Бугайки, Н. Волошина, В. Голубков, А. Градовський, Г. Гуковський, О. Ісаєва, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, М. Рибникова, А. Ситченко, Б. Степанишин та ін.) розглядають вимоги до особистісних якостей учителя, знання предмета, вікової психології тощо. Однак зміни в суспільстві, системі освіти, зокрема впровадження особистісно зорієнтованого навчання, зумовлюють потребу не лише оновити фаховий інструментарій словесника, а й забезпечити психологічну і фахову готовність до роботи в нових умовах.

Мета статті — проаналізувати традиційні й нові вимоги до вчителя, окреслити можливі шляхи їх реалізації.

Дослідник Б. Степанишин з притаманною йому публіцистичною наснагою пише: «Коли до класу заходить педагог і розпочинає священне дійство, ім'я якому урок, кермо планети і доля людства, його майбутнє — саме в руках учителя» [1, 9]! Передумовою цього, на думку Г. Гуковського, є розвиток в учителя таких особистісних

якостей, як емоційна й естетична вразливість, вміння вживатися в духовний світ учня і художнього твору: «Той, хто не переживає літературу як мистецтво, не відчуває від її сприйняття сильних, живих, людських, громадянських вражень і переживань, — не повинен узагалі викладати науку про літературу, не повинен і ступати на шлях словесника... [...] Будь-якому вчителю скажу: якщо ти не читаєш більше романів і повістей «для задоволення», тобто для життя, а не заради того, щоб пояснювати й оцінювати їх у школі, якщо душа твоя не збентежена більше звуками поезії, якщо тебе «не цікавить» сучасна, найживіша для нас, література... — перестань займатися викладанням літератури: нічого путнього про літературу ти своїм вихованцям не скажеш...» [2, 83, 86]. Словесник повинен приходити на урок насамперед як читач, наголошують Т. і Ф. Бугайки. «Діти повинні відчувати, що вчителю й самому цікаво разом з ними читати й вивчати твори...» [3, 30].

На становленні особистості вчителя-словесника зосереджував увагу В. Сухомлинський. «Як важливо, щоб у кожному слові вихователя трепетала, хвилювалася, раділа і обурювалася жива людська пристрасть! Бо, хоч який високий буде зміст слів, що їх чує дитина, вони залишаються для неї мертвими, поки в них не займеться вогнем почуття, не запальє кров. Цю душевну повноту і насиченість слова не можна почерпнути ні з яких книжок, посібників, вказівок. Вона дається тільки життям, входить у душу вихователя і віддається дітям, як найдорожче духовне багатство...», — писав Учитель [4, 162].

Проблема актуальна досі. Емоційно й образно про це сказав Ю. Потолков: «Як тільки педагог перестане розповідати учням про себе, тобто про своє світобачення, урок перетвориться у профанацію. Особливо драматичною виявиться ситуація, якщо учні помітять, що хвалу Наталі Ростовій проголошує одягнена за сучасною модою Елен Безухова» [5, 201].

Учені-методисти, укладаючи перелік вимог до професійного рівня учителя, виховують специфіку предмета, наголошують на потребі не лише добре знати предмет, історію, мистецтво, мати належну естетичну підготовку. «...Діти у школі будуть цінувати саме того словесника, який... дасть класові і художню виразність слова, і глядацькі враження, який зуміє використати і природу, і місто, і сценічну дію, і музейні багатства», — пише М. Рибникова [6, 62]. Дослідник Є. Пасічник наголошує на важливості таких учительських здібностей, як «вільне оперування навчальним матеріалом, докладне знання текстів художніх творів, розуміння психолого-педагогічних основ навчання і виховання..., специфіки мистецтва і особливості його сприймання дітьми різного віку, досконале володіння сучасними технічними засобами навчання» [7, 45]. Тому й підготовка словесника повинна включати філологічну, педагогічну, психологічну, методичну майстерність [7, 48].

У різні історичні періоди «вага» певних здібностей різнилася. У сучасних умовах, коли вчитель перестав бути для учнів єдиним джерелом інформації, коли дедалі більшу роль відіграють засоби масової комунікації, авторитетом може користуватися лише словесник, який сам є яскравою особистістю, який, володіючи різноманітним методичним інструментарієм, несе на урок власне сприйняття і прочитання твору, уміє налагодити діалог з класом, автором, текстом. «Учень як читач іде через можливість, які відкривають їй двоє — автор і вчитель. Щоб гідно стати поруч із митцем і дитиною, викладач повинен мати глибину власної екзистенції, переживати її динамічний рух, бути відкритим до діалогу» [8, 83]. Саме тому, зазначають автори «Наукових основ методики літератури», учитель повинен відмовитися від застосування окремих догм, його місія — «бути не диктатором, а організатором, консультантом і помічником в усіх видах діяльності школярів» [9, 6]. Учитель перестає бути ретранслятором готових знань і істин і перетворюється на помічника у їх пошуку.

Таке бачення відображено і в освітніх документах. Автори Концепції реформування педагогічної освіти (1998) вважають, що сутнісними рисами сучасного вчителя повинні бути зорієнтованість на особистісний і професійний саморозвиток, розвиток учня і здатність працювати творчо [10, 2].

Провідною тенденцією в умовах переходу від знанневої до особистішої парадигми, є посилення особистішого начала і в педагогічній діяльності вчителя. Водночас спостерігається прагнення технологізації навчального процесу. Можемо говорити і про суперечності між вимогами сьогодення і практикою роботи школи. Студент у педагогічному інституті, університеті і вчитель у школі орієнтуються на знаннєву парадигму педагогічної діяльності. Як стверджує В. Сериков, «сьогодні вчитель працює з дитиною переважно на індивідуальному, а не на особистісному рівні, тобто в полі його зору знаходяться головним чином інтелект, операційна успішність, виконання визначених функцій, а не життєві смисли, особистісна самоорганізація, особистісні функції дитини» [11, 157]. Однак обнадійливою є тенденція утвердження нового типу вчителя — неординарної креативної особистості, здатної до творчості в методиці, шкільній практиці і житті. «Людина, яка хоче бути особистістю, — наголошує О. Куцевол, — повинна творити і вкладати у свою працю хоча б мінімальний момент творчості» [12, 9].

Шлях до оволодіння методикою особистісно зорієнтованого навчання не такий простий, як це може здатися на перший погляд. Адже йдеться не лише про засвоєння певних алгоритмів, застосування відповідних методів, прийомів, засобів. Насамперед має відбутися психологічна перебудова словесника, засвоєння (й освоєння!) нової філософії освіти: усвідомлення важливості змін; прийняття у ролі альтернативи традиційному навчання особистісно зорієнтованого; визнання кінцевою метою навчання розвитку особистості, а предметних знань і вмінь лише засобом її досягнення. Треба мати на увазі й важливість уникнення певного радикалізму на шляху оновлення: інноваційні пошуки не повинні означати відмови від здобутків традиційного навчання. Психологічна підготовка вчителя передбачає:

- 1) позитивне сприйняття головної мети навчання — розвиток особистості засобами свого предмета;
- 2) зміну пріоритетів (усвідомлення того, що учень стає повноправним суб'єктом навчального процесу, орієнтації на його індивідуальність);
- 3) розвиток толерантності, сприйняття учня як цінності, емпатії (здатності відчувати учня, його почуття, переживання, подивитися на світ, на себе, свій навчальний предмет, текст його очима);
- 4) ставлення до художнього твору як засобу розвитку особистості;
- 5) формування позитивної Я-концепції, високої мотивації до праці, прагнення до самоактуалізації, спрямованості на самореалізацію, самоствердження, рефлексію, вироблення індивідуального стилю діяльності.

Учителю на шляху освоєння технології ОЗОН очікують деякі психологічні «пастки».

1. Сприйняття часткового за загальне. Досить поширеним явищем є зведення особистісно зорієнтованого навчання як системи до однієї з ознак (педагогіки співпраці, проблемності та ін.).

Прокоментувати й допомогти перебороти цю помилку можна за допомоги індійської притчі про трьох сліпців і слона. Кожен із них мав змогу доторкнутися лише до однієї частини тіла тварини: хвоста, ноги, хобота. Зрозуміло, що цілісної картини — що ж таке слон? — вони скласти не могли. Висновок: не можна ототожнювати систему з одним із її складників.

2. Ілюзія відомого. Ототожнюючи особистісно зорієнтоване навчання й особистісно зорієнтовану освіту, «упізнаючи» знайомі методи, прийоми і технології, поняття

і терміни, учитель робить висновок про брак новизни: «Це давно відоме старе, тільки назване по-іншому». При цьому залишають поза увагою те, що новизна певного явища може визначатися і новими зв'язками між складниками, що зумовлюється метою існування системи. У нашому випадку — особистіший розвиток учня.

3. Зміщення акцентів. Часто доводиться чути: «Розвиває будь-яке навчання. І це беззаперечно. Тоді у чому ж новизна?». А полягає вона у тому, що в умовах особистісно зорієнтованого навчання розвиток особистості є метою і досягається свідомо, а не відбувається «принатіжно». І особистість у цьому процесі є активним діячем, а не об'єктом впливу.

4. Формальне використання технології чи певних методів і прийомів (якось довелося побувати на уроці, який мав структуру особистісно зорієнтованого заняття, але за духом був повністю авторитарним).

Фахова підготовка учителя до роботи в системі ОЗОН передбачає насамперед освоєння теорії особистісно зорієнтованого навчання. Серед ключових питань — що, власне, означає поняття «особистіша зорієнтованість навчання»? Що означає «розвивати особистість»? На це запитання В. Сериков відповідає так: «...мова йде про розвиток здатності бути особистістю: вибирати життєві смисли і принципи, приймати рішення, відповідати за свої слова і вчинки, бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим, володіти собою» [11, 160].

Окрім того, важливими є знання про види роботи з текстом, організацію самостійної (парної, групової) пошуково-дослідницької діяльності, засоби створення особистісно зорієнтованих педагогічних ситуацій. Саме в них виявляється сутність процесу особистісно зорієнтованого навчання, коли учень постає перед потребою виявити себе як особистість. Саме ситуація затребуваності особистішних виявів, на думку В. Серикова, і «запускає» механізм особистішого розвитку, який ніколи не буває «напрямум» пов'язаний із предметним змістом і діяльністю. Це насамперед переосмислення й переоцінка поглядів на себе, світ і на себе-у-світі, освоєння нових способів буття і їх рефлексія тощо [11, 160-161].

Тому зрозуміло, що серед двох складників педагогічної діяльності — зовнішньо-процесуальної (робота з предметним матеріалом, визначення мети діяльності, її планування, організація, проведення й оцінювання (зіставлення із заздалегідь визначеним зразком) та ірраціонально-комунікативної (спілкування, співпраця, спільне переживання життєвих ситуацій і пошук смислів) — в умовах особистісно зорієнтованого навчання щораз більшої ваги набуває остання.

Для цього вчителю потрібно перебороти в собі такі риси представника традиційної педагогіки, як *монологічність, затеоретизованість мислення, невизнання творчого потенціалу дитинства*.

Учитель традиційно заходить у клас як людина, що знає відповіді якщо не на всі, то на багато запитань. Принаймні в межах свого предмета. І оскільки учень, зрозуміло, знає менше, це ще більше утворює словесника у тому, що він у всьому має слухність. Інколи аж до непохитності. І він справді починає вчити, власне, повчати. Зрозуміло, що форма цього повчання — монолог. Наслідок — учні не хочуть читати: «Учні мало читають тому, що не відчують сюжет як розповідь про себе. Якщо ж школяр буде приходити на урок літератури для того, щоб через твір пізнати самого себе, він буде читати, так само як хворий, що прагне одужати, уживає усі необхідні ліки. До себе можна прийти тільки через співпереживання» [5, 204].

Вчитель повинен оволодіти спеціальними знаннями, уміннями й навичками:

- організації роботи із суб'єктивним досвідом власним і учнівським («Розкрити зміст суб'єктивного досвіду учня, максимально спиратися на нього під час організації навчання — основне завдання учителя», — зазначає з цього приводу І. Якиманська

[13, 75]. Саме на основі суб'єктного досвіду учитель створює індивідуальну програму розвитку школяра);

- планування своєї діяльності згідно з вимогами особистісно зорієнтованого навчання;
- визначення читацького надзавдання, яке на уроці стає одним із засобів налагодження діалогу з учнями, текстом, автором;
- створення особистісно зорієнтованих навчальних ситуацій;
- оволодіння методами, прийомами, технологіями інтерактивного навчання.

На думку В. Серикова, професійна готовність учителя до роботи в умовах особистісно зорієнтованого навчання передбачає такі вміння:

1. Діагностика особистісних властивостей і функцій учнів.
2. Постановка цілей особистісного розвитку учнів на основі вікових норм соціалізації особистості, вивчення індивідуально-особистісного потенціалу вихованців.
3. Проектування новоутворень в особистісній сфері учнів, характерних для цього етапу онтогенезу.
4. Визначення можливостей створення особистісно зорієнтованої педагогічної ситуації засобами своєї навчально-предметної діяльності.
5. Застосування прийомів контекстуалізації, діалогізації та ігровізації матеріалу.
6. Застосування критеріїв для оцінювання розвитку учнів, особистісно-розвивальних можливостей уроку, власної ефективності [11, 162].

Оскільки спілкування учителя й учня відбувається на рівні «смислів», а не «значень», ядро професійної позиції становить особистісно зорієнтований стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у зміщенні установок зі змістово-процесуальних аспектів спілкування (що засвоїв, що зробив, як мислить) на ціннісно-смислові. Важливу роль відіграє внутрішня мотивація діяльності вчителя, усвідомлення ним самоцінності своєї праці, володіння навчальним предметом на особистісному рівні, що передбачає:

- вільне володіння навчальною інформацією з предмета;
- уміння виділяти суб'єктивний контекст історії науки (діяльність і особу дослідника);
- здатність визначати ціннісно-смислові можливості навчального матеріалу; уміння вибирати відповідний спосіб викладу.

В учителя має бути сформована установка «зробити навчальний матеріал предметом спілкування, діалогу» (В. Сериков).

Окрім того, існують деякі інваріантні характеристики професійної готовності. Назвімо кілька:

- самообґрунтування власних дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- цілевизначення і цілереалізація в рамках авторської моделі навчання;
- спільне з учнями осмислення (наділення смислами) елементів змісту освіти;
- постійна рефлексія діяльності;
- орієнтація на діалог як провідну форму спілкування [11, 171].

Додамо також формування організаційно діяльнських умінь. Дослідниця І. Якиманська називає такі критерії діяльності учителя в умовах особистісно-орієнтованого уроку:

- 1) наявність навчального плану проведення уроку залежно від готовності класу;
- 2) використання проблемних творчих завдань;
- 3) застосування завдань, які дають змогу учневі самому обирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);

- 4) створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів у ході уроку;
- 5) повідомлення на початку уроку не тільки теми, але й організації навчальної діяльності в ході уроку;
- 6) обговорення з дітьми наприкінці уроку не тільки того, що «ми дізналися» (чим оволоділи), але й того, що сподобалось (не сподобалось) і чому; що б хотілося виконати ще раз, а що зробити по-іншому;
- 7) стимулювання учнів до вибору і самостійного застосування різних способів виконання завдань;
- 8) оцінювання (заохочення) під час опитування на уроці не тільки правильної відповіді учня, але й аналіз того, як учень розмірковував, який спосіб використовував, чому і в чому помилився;
- 9) оцінка, яка виставляється учневі в кінці уроку, аргументується за кількома параметрами: правильність, самостійність, оригінальність;
- 10) під час оголошення домашнього завдання зазначається не тільки тема й обсяг завдання, а й докладно пояснюється, як потрібно раціонально організувати свою навчальну роботу під час його виконання [13, 56].

Щоб забезпечити психологічну і фахову готовність вчителів-словесників до роботи в умовах особистісно зорієнтованого навчання автор статті розробив програму і курс лекцій для слухачів курсів післядипломної освіти. На заняттях вирішували такі завдання:

1. Усвідомлення слухачами потреби реформування освітньої галузі.
2. Осмислення сутності особистісно зорієнтованого навчання, його системної природи, психологічних і дидактичних основ, відмінностей від інших методик.
3. Засвоєння відомостей про ознаки ОЗОН, структуру особистісно зорієнтованого уроку та види робіт на таких заняттях.
4. Зрозуміння сутності психологічних перешкод на шляху впровадження ОЗОН.
5. Вироблення практичних умінь організації особистісно зорієнтованого навчання (складання календарного та поурочного планів, організації та аналізу уроку, формування загальнонавчальних умінь, роботи із суб'єктивним досвідом, розвитку критичного мислення учнів тощо).

Часові параметри спецкурсу (12 аудиторних годин) визначені з огляду на потребу засвоєння теоретичних знань і набуття певних практичних умінь.

Організаційно заняття вибудовувалися за структурою особистісно зорієнтованого уроку, що сприяло практичному засвоєнню теоретичних знань, виробленню відповідних умінь, зокрема аналізу особистісно зорієнтованого уроку. Переважала парно-груповою робота, активні та інтерактивні технології.

Ця робота виявилася результативною: підвищився фаховий рівень вчителів-словесників, їхня психологічна готовність до впровадження особистісно зорієнтованого навчання. Члени творчої групи Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти опублікували 18 методичних розробок, серед них методичні посібники «Особистісно зорієнтоване планування та моделювання уроків з української літератури» для 7-8 класів. Вони очолюють районні творчі групи, навчаючи своїх колег.

Однак сьогодні мова має йти про створення зональних і всеукраїнських об'єднань, «замкнутого циклу» психологічної і фахової підготовки учителя до роботи в умовах особистісно зорієнтованого навчання: педагогічний виш — інститути післядипломної освіти — міські (районні) методичні об'єднання — школи.

Учасники фестивалю «Мій особистісно зорієнтований урок» (м. Новоград-Волинський, 14-15 квітня 2010 р.) звернулися до науковців, працівників вищої школи та інститутів післядипломної освіти, методистів, учителів із закликом об'єднати

зусилля для популяризації і поширення ідей особистісно зорієнтованого навчання, наповнення задекларованих в освітніх нормативних документах концептуальних положень конкретним змістом, перетворення технології на дієвий засіб модернізації української школи.

Література

1. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. — К.: Проза, 1995. — 256 с.
2. Гуковський Г. Изучение литературного произведения в школе. Методологические очерки о методике / Г. Гуковский. — М.; Л.: Просвещение, 1966. — 267 с.
3. Бугайко Т. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. — К.: Рад. школа, 1967. — 264 с.
4. Сухомлинський В. Слово про слово // Вибрані твори: в 5 т. — К.: Рад. школа, 1976-77. — Т. 5. — С. 160-167.
5. Потолков Ю. Урок літератури — урок переживання // Народное образование. — 2009. - №5. - С. 200-205.
6. Рыбникова М. Очерки по методике литературного чтения. — 4-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с.
7. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник / Є. Пасічник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
8. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. — К.: Міленіум, 2002. — 320 с.
9. Наукові основи методики літератури / за ред. д-ра пед. наук, професора, чл.-кор. АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
10. Концепція педагогічної освіти. — К., 1998. — 20 с.
11. Сериков В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. — М., 1998. — 199 с.
12. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. — Вінниця: Глобус-прес, 2006. — 348 с.
13. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.