

вони використовують у своїй праці. Робота над проектом змушує приймати нестандартні рішення, пов'язувати лінгвістичну практику з реаліями інших дисциплін та різноманітних культурних явищ.

Література

1. Голобородько В.В. Наукова робота учнів / В.В. Голобородько. – Х. : Основа, 2005. – 208 с.
2. Кочан І.М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І.М. Кочан, Н.М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
3. Микитюк О.М. Наукові дослідження школярів / О.М. Микитюк, В.О. Соловійов, С.О. Васильєва. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
4. Сучасні проблеми дидактики : збірник наукових праць / за ред. В.І. Лозової. – Х., 2003. – 256 с.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://distant.ioso.ru/project/>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.seun.ru/bulluten/6/frames.html>.

ДРАМАРЕЦЬКА Л.Б.

ОСНОВНІ ФОРМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Про наявність особливого особистісного досвіду в структурі змісту освіти йдеться в багатьох дидактичних концепціях. І.Я. Лернер і М.Н. Скаткін говорять про досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; В.С. Ледньов – про досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності тощо.

Особистий досвід спочатку ніякої іншої форми, крім діяльній, не має. Особиста сторона будь-якої діяльності – це її суб'єктне начало, дослідження ситуації з метою виявлення її значення [1].

Активізація функцій особистості забезпечується таким змістом, який може порушити цілісність світосприймання особистості, ієрархію значень, статус. Проходить зіставлення колишніх і нових значень, їх критична ревізія. Стимулом до такої діяльності може бути частіше за все спілкування суб'єктів, причому взаємореферентних, взаємозначущих один для одного.

Актуальність статті визначається тим, що різноманітні форми особистісно орієнтованого навчання недостатньо досліджені у вітчизняній науковій літературі, тому нові факти необхідні для продовження досліджень.

Мета статті – розкрити основні форми особистісно орієнтованого навчання в рамках викладання гуманітарних дисциплін у спеціалізованих ВНЗ.

Дослідженням цих проблем займається багато російських та вітчизняних педагогів: В.А. Алексєєв, П.Я. Гальперін, Е.Л. Григоренко, В.В. Давидов, В.І. Данильчук, А.В. Зеленцова, В.З. Ільїн, Т.В. Корнілова, О.Г. Кузнецова, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер та ін.

Проблемам методології пошуку особистісно орієнтованих освітніх технологій і розробки конкретних технік створення розвивальних освітніх і виховних ситуацій присвячено багато досліджень, виконаних у науково-педагогічних лабораторіях вищих навчальних закладів.

На думку педагогів, навчальне завдання розв'язується на особистісному рівні, коли воно переживається як життєва проблема, що, у свою чергу, мобілізує і, відповідно, розвиває потужні структури інтелекту. Однак і зміст освіти, і форма функціонування в реальному навчальному процесі в тому вигляді, як вони існують сьогодні,

мало відповідають механізмам особистісного розвитку. Тому розвивальна функція більше декларується, ніж реально виконується існуючим навчальним процесом [3].

Думка про необхідність включення до змісту, крім стандартних компонентів, що задаються ззовні, ще й емоційно-ціннісних, особистісних елементів, які невід'ємні від самого процесу навчання з властивим йому міжсуб'єктивним спілкуванням, уже є в різних концепціях освіти (В.З. Ільїн, М.З. Каган, І.Я. Лернер та ін.) [3].

Розвиваючи це положення, ми виходимо з того, що: цілісний зміст освіти реально постає перед суб'єктом і складається з дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, існуючого до й незалежно від процесу навчання, у вигляді навчально-програмних матеріалів ("освітній стандарт") та досвіду особистості, набутого на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування й відповідних ситуацій, що проходять у формі переживання [2].

Переживання як спосіб існування досвіду особистості передбачає адекватні йому суб'єкт-суб'єктні форми навчальної взаємодії: спілкування-діалог, ігрові думки-дії, рефлексію, розуміння-творчість.

Особистісний компонент змісту освіти неможливо подати у звичайній програмно-інструктивній формі. Особистісно орієнтований зміст може бути заданий лише на основі моделей ситуацій, які актуалізують у навчально-виховному процесі колізії, вимагаючи проявів особистісних функцій того, хто навчається. У цьому специфічна особливість особистісно орієнтованого змісту: воно не може задаватися у відриві від процесуальної форми його існування.

Всяка цінність матиме значення для суб'єктів освітнього процесу лише через подання її у вигляді завдання-колізії, що вимагає зіставлення цієї цінності з іншими; у формі діалогу, що передбачає дослідження її значення; через імітацію життєвої ситуації, що дає змогу апробувати цю цінність у дії та спілкуванні з іншими людьми, порівняти з іншими цінностями [4].

Завдання технологізації педагогічної діяльності, будучи складним саме по собі через відому суб'єкт-суб'єкту природу педагогічного процесу, значно ускладнюється, коли йдеться про розвиток особистісної функції того, хто навчається. У теорії й практиці є досвід створення технологій, орієнтованих на розвиток когнітивних структур, але в цьому випадку він не може бути безпосередньо використаний [3].

Відповідні структури мають аналог у світі об'єктів і можуть моделюватися та освоюватися через відповідну їх діяльність. Цим пояснюється висока ефективність технологій навчання, заснованих на концепціях формування розумових дій (П.Я. Гальперін), "змістовної абстракції" (В.В. Давидов) та ін.

Освіта на особистісному рівні – це значеннєве, суб'єктне сприйняття реальності, і ніяка діяльність не гарантує утворення "необхідного значення". Тому говорити про технології дії на особистість можна лише з високою часткою умовності, маючи на увазі, що особистість завжди виступає дійовою особою, співучасником, а то й ініціатором будь-якого процесу своєї освіти [2].

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує особистісні функції тих, хто навчається. Конструювання такої ситуації, як показали наші дослідження, пропонує реалізацію трьох основних умов: 1) подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань ("технологія підходу на основі завдань"); 2) засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно значуще спілкування, рефлексію, самореалізацію особи ("технологія навчального діалогу"); 3) імітація соціально-рольових і

просторово-часових умов, які потребують від вихованця прояву особових функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання (“технологія імітаційних ігор”) [1, с. 45].

Тріада “завдання – діалог – гра” розкриває основи своєрідного “технологічного комплексу” особистісно орієнтованого навчання [4].

Не важко побачити, що ці основні особистісні характеристики людини і якість базової характеристики педагогічних засобів, що забезпечують їх розвиток, передбачають такі дії: 1) створення ситуації, що забезпечує відповідальність; 2) для самореалізації необхідне створення умов гри з властивими їй свободою та змагальністю; 3) функція рефлексії розвивається в умовах діалогу – взаємодії особи зі світом культури, що відкривається перед нею [3].

Суть педагогічної технології в цьому випадку полягає в тому, щоб забезпечити створення ситуацій для визначення особистісних проявів людини.

В основі традиційних освітніх технологій лежить включення студента в певну діяльність, що характеризується спеціальними властивостями, внутрішньою організацією, завдяки яким суб’єкт, який робить цю дію, опановує наперед заданий досвід.

Такий багато разів перевірений на практиці об’єктно-діяльнісний підхід до розробки освітніх технологій, що чудово зарекомендував себе при проектуванні когнітивних аспектів освіти, у плані особистісно орієнтованої освіти виявився не цілком прийнятним, оскільки в цьому випадку йшлося про формування не об’єктно-когнітивних, а змістовних відносин суб’єкта [2].

Створити, запрограмувати значення наперед, до того, як проблема потрапить у реальне значуще поле суб’єкта, в освіті неможливо.

Педагогіка, яка звикла “учити”, “розвивати”, “стимулювати діяльність викладача і студента” натрапляє на обмеженість своїх можливостей “впливати” на особу. Діалог виступає тут, таким чином, не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як спосіб життєдіяльності суб’єктів в освіті. Стирається принципова грань між змістовними і процесуальними аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Навчання втрачає традиційні риси штучності й зовнішньої регламентації та наближається до природної життєдіяльності людини [1].

Відповідно, взаємодія учасників навчальної діяльності втрачає формальність і функціоналізм, набуває рис повноцінного міжособистісного, міжсуб’єктного спілкування. Завдяки цьому педагог постає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній світ стає частиною змісту освіти. Через діалог засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання й уміння), а сама ця цілісність, що передбачає щонайменше імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій.

Особистісна парадигма не прямо впливає на побудову змісту й форм навчання. У цьому значенні це достатньо “делікатна педагогічна теорія”, що стосується в першу чергу внутрішньої організації суб’єктів навчального процесу і меншою мірою впливає на будову об’єктно-змістовної сфери навчання [3].

Ефективність будь-якої концепції визначається її здатністю виводити практику на якісно нові й ефективні технології освіти, здатні забезпечити цілісне вирішення багатьох освітніх завдань. Якщо розвиток особистості неможливо забезпечити механічно відтворюваною об’єктною діяльністю, то проектування особистісно орієнтованої освіти приводить до якісно нових педагогічних ідей.

Їх суть полягає в тому, що проектується не тільки матеріал і спосіб його подання, а цілісна ситуація, в якій матеріал, що вивчається, виступає і як своєрідний привід для ціннісно-змістовних пошуків особистості.

Навчальна ситуація, яка потребує виявлення особистої позиції (особистісних функцій) того, хто навчається, позначена в наукових дослідженнях спеціальним поняттям *особистісно орієнтованої ситуації*.

Пошук технологій створення особистісно орієнтованої ситуації на матеріалі різних предметів у галузі гуманітарних дисциплін у спеціалізованих вищих навчальних закладах, сфер життєдіяльності і вікових періодів розвитку особи – один з найперспективніших напрямів педагогічного дослідження [2].

Висновки. Таким чином, у процесуально-методичній стороні навчання діють ті самі тенденції гуманізації, що й у його змістовній сфері. Йдеться про послідовне розширення меж спілкування, орієнтування, вибору – від вибору форм і методів до вибору змісту й мети навчання. Сутнісною межею цього процесу є включення діяльності навчання до структури процесів саморозвитку й унаслідок цього отримання тим, хто навчається, нових життєвих значень.

Література

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: проблемы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 1997. – С. 66–67.
2. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис... канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 22 с.
3. Данильчук В.И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе : дис. в форме научного доклада... докт. пед. наук / В.И. Данильчук. – Волгоград, 1997. – С. 13.
4. Корнилова Т.В. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, О.Г. Кузнецова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 1. – С. 16–17.

ДРУГАНОВА О.М.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ ГРУП ВІТЧИЗНЯНИХ МЕЦЕНАТІВ, ЩО НАДАВАЛИ БЛАГОДІЙНУ ДОПОМОГУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Актуальність обраної теми зумовлена декількома чинниками, серед яких необхідність активізації участі сучасної інтелігенції у вирішенні нагальних проблем вітчизняної освіти, формування духовно багатого особистості відповідно до національної культури українського народу.

У зв'язку із цим особливого значення набуває творче використання історико-педагогічного досвіду, який є невичерпним джерелом розбудови й оновлення сучасної освіти, розв'язання актуальних питань її теперішнього й майбутнього.

Зазначимо, що названа проблема лише побічно висвітлена в працях вітчизняних дослідників: В. Корнієнко, І. Левченко, А. Нарадько, Н. Сейко та ін.

Мета статті – схарактеризувати соціальні групи вітчизняних меценатів, що надавали добродійну допомогу навчальним закладам та освітнім установам у кінці XVIII – на початку XX ст.

Установлено, що наприкінці XVIII ст. у суспільному житті України відбулася зміна форм організації, видів добродійної діяльності: на зміну приходській благодійності прийшла казенна. Однією з причин цього стала заміна священиків вибо-