

*Сергій Моїсєєв, завідувач науково-методичної лабораторії
з фізичної культури та захисту Вітчизни
Південноукраїнського регіонального інституту
післядипломної освіти педагогічних кадрів
м. Херсон*

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ-ГУМАНІСТІВ НА ПРОБЛЕМИ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні погляди педагогів-гуманістів на проблеми традиційної системи освіти. Виділяються недоліки традиційного педагогічного процесу, які не дають змоги задовольнити у повному обсязі освітні потреби як окремої особистості, так і сучасного науково-інформаційного суспільства.

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень публікацій. Реалії науково-інформаційного суспільства та процеси глобалізації світу вимагають від України якнайшвидшого переходу від традиційної, авторитарної системи освіти до особистісно орієнтованої, дитиноцентричної педагогіки. На думку президента АПН України В. Кременя, якщо цього не зробити вчасно, то українська нація може залишитися на узбіччі загальнолюдського історико-культурного прогресу.

Для інтенсифікації окреслених змін виникає потреба уточнити системні вади традиційної педагогіки. Деякі характерні риси традиційного виховання розкривали у своїх працях відомі науковці І. Бех, Е. Бондаревська, О. Пехота, Г. Селевко [2]; [3]; [7]; [8] та ін., але й на сьогодні у психолого-педагогічній науці залишаються недостатньо вивчені через призму особистісно орієнтованого підходу недоліки традиційної педагогіки.

Метою статті є вивчення поглядів педагогів на недоліки традиційної системи освіти.

Термін “традиційне навчання”, перш за все, має на увазі класно-урочну систему організації навчання, яка сформувалася у XVII столітті на дидактичних принципах Я. Коменського.

Виклад основного матеріалу. Традиційний навчально-виховний процес, на думку Г. Селевко, є авторитарною педагогікою вимог, за якої навчання дуже слабко пов'язано з внутрішнім життям дитини з її різноманітними запитами та потребами. Авторитаризм педагогічного процесу проявляється в регламентації діяльності учнів; централізації контролю за їх навчанням та вихованням; орієнтації на “середнього учня” (“школа вбиває таланти” та індивідуальність). За цих умов школяр – не повноцінна особистість, а бездуховний “гвинтик”, підлеглий об’єкт

навчальних впливів. Вчитель у цьому контексті займає протилежну позицію, він – командир, ініціатор навчальної діяльності, суддя, який “завжди” має рацію.

Науковець зазначає, що за змістом цілі традиційної освіти орієнтовані переважно на засвоєння знань, умінь та навичок, а не на розвиток особистості. Це призводить до того, що масова, традиційна школа залишається “школою знань”, де зберігається перевага інформованості особистості над її культурою та домінування раціонально-логічної сторони пізнання над почуттєво-емоційною.

Методи засвоєння навчального матеріалу ґрунтуються на повідомленні готових знань; навчанні за зразком; індуктивній логіці; механічній пам’яті; вербальному викладанні навчального матеріалу; репродуктивному відтворенні засвоєних знань.

Процес навчання характеризується недостатньою самостійністю, слабкою мотивацією навчальної праці школярів. У складі навчальної діяльності дитини самостійне ціле покладання майже відсутнє, цілі, як правило, ставить учитель; планування діяльності ведеться ззовні, зміст освіти нав’язується учню всупереч його бажанням; підсумковий аналіз та оцінювання діяльності здійснює вчитель.

Кількісна оцінка навчальних досягнень учнів – часто стає засобом примусу, зброєю влади учителя над учнями, психологічного та соціального тиску на школяра. Оцінка за цих умов часто ототожнюється з особистістю дитини у цілому та поділяє клас на “хороших” і “поганих” учнів.

Також до недоліків традиційної форми навчання Г. Селевко відносить шаблонну побудову, одноманітність; нераціональний розподіл часу уроку; учні ізольовані від спілкування один з

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ-ГУМАНІСТІВ НА ПРОБЛЕМИ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

одним; недостатня мовленнєва діяльність (середній час говоріння учня 2 хвилини на день) та відсутність індивідуального навчання [8].

У контексті нашого дослідження цікавими є думки Е. Бондаревської щодо підґрунтя становлення традиційної системи освіти за радянських часів. Вона вважає, що класична характеристика традиційної освіти, як освіти інформаційного типу, що продукує знання, вміння та навички, а не особистісний розвиток, – не зовсім справедливо!

Знаннєва орієнтація, як зазначає Е. Бондаревська, склалася у той час, коли за допомогою освіти держава розв'язувала гострі соціальні проблеми: спочатку навчання всіх громадян грамоті, потім – підвищення рівня освіченості населення, підготовка професійних кадрів для промисловості. За цих умов знаннєва орієнтація була необхідна та продуктивна.

Однак становленню особистості в системі традиційної освіти перешкоджали ідеологізація та регламентація наукового ядра знань, які повинні бути засвоєні учнями. Заважали авторитарний дух школи, нормативно-охоронна виховна система, де розвиток дитини не мислився інакше, як у рамках соціального замовлення на людину певного типу. На думку Е. Бондаревської, буде більш правильним, якщо ми будемо називати радянську систему освіти не традиційною, а соціократичною, суть якої полягала у використанні освіти для цілеспрямованого формування особистості, потрібної державі, яка відповідала його держзамовленню. Це не означає, що в цій моделі абсолютно ігноруються індивідуальні запити і потреби школярів, але вони заохочуються лише у тому випадку, коли відповідають інтересам держави [3].

До противників соціоцентризму у вихованні, беззаперечно, належить академік І. Бех. На думку визнаного науковця, соціоцентризм виступає основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування.

До недоліків соціоцентричної, традиційної освіти школярів І. Бех відносить такі.

1. Ставлення до учнів, як правило, без справжнього інтересу і поваги; в результаті в них немає підстав для сприйняття самих себе на серйозному рівні.

2. Особистісно орієнтоване виховання не знає ситуацій, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, проте будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, наголошується на його невідповідності тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою її хотіли б бачити дорослі.

3. Підлягає також безумовному запереченню та обставина, коли, замість конструктивного використання природної дитячої потреби в доброму ставленні до неї значущих людей, для заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень вихователі пригноблюють її, не дають їй реалізуватися, вимагають від дитини неможливого, а коли вона не справляється з цими вимогами, постійно принижують [2].

Переймаючись проблемою підвищення ефективності педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, науковці О. Пехота та А. Старєва сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризують як перехідний: від традиційної освіти до особистісно орієнтованої. Вони поділяють думку, що традиційна освіта – це освіта інформаційного типу, головним продуктом якої є знання, вміння і навички, а не особистісний розвиток учня [7].

Відомий теоретик особистісно орієнтованого навчання І. Якіманська зазначає, що традиційна педагогіка своїм пріоритетним завданням завжди висувала як мету – розвиток особистості, і у цьому сенсі була особистісно орієнтованою. З цих позицій І. Якіманська існуючі моделі особистісно орієнтованої педагогіки, поділяє на три основні групи.

1. Соціально-педагогічна модель. Вона жорстко реалізує соціальне замовлення суспільства: виховати особистість за заздальгідь заданими властивостями. Особистість при цьому розумілась як деяке типове явище, як носій та відтворювач масової культури. Звідси основні соціальні вимоги до особистості: підпорядкування індивідуальних інтересів суспільним, конформізм, слухняність, колективізм, авторитарність, одноманітність навчальних програм, методів, форм навчання, глобальні цілі та завдання.

2. Предметно-дидактична модель. Сутність її полягає в організації наукових знань у системі з урахуванням їх предметного змісту. Це своєрідна предметна диференціація, що забезпечує індивідуальних підхід у навчанні. Однак засобом індивідуалізації навчання служили самі знання, а не їх конкретний носій – учень. В основі предметної диференціації були: 1) схильність учня до роботи з матеріалом різного предметного змісту; 2) інтерес до його поглибленого вивчення; 3) орієнтація учня до занять різними видами предметної діяльності. Організаційні форми варіативного навчання, зазвичай сприяли його диференціації, але навчальна ідеологія при цьому не змінювалась, оскільки особистість – продукт навчальних впливів, значить організуємо їх за принципом диференціації.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ-ГУМАНІСТІВ НА ПРОБЛЕМИ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

3. Психологічна модель. Сутність її полягає у визнанні відмінностей у пізнавальних здібностях людини, розумінні їх як складного психічного утворення, обумовленого генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами і факторами в їх складній взаємодії та взаємовпливі. Освітній процес, на думку психологів, повинен бути орієнтований на цілі розвитку особистості, її здібностей.

Підсумовуючи аналіз охарактеризованих вище моделей побудови педагогічного процесу, І. Якіманська знаходить між ними багато спільного:

- визнання за навчанням головної детермінанти розвитку особистості на всіх етапах її вікового становлення;

- декларування основної мети навчання як формування особистості із заданими типовими характеристиками;

- побудова освітнього процесу, який забезпечує оволодіння ЗУН як основного результату освіти; реалізація, головним чином, інформативної, а не розвивальної функції;

- уявлення про учення як індивідуальну пізнавальну діяльність, основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціальна організована та задана навчанням.

За такого розуміння сутності особистісно орієнтованого підходу, дитина спочатку особистістю не є. Вона лише стає нею в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів за умов спеціальної організації навчання та виховання [9].

Досліджуючи культурологічні аспекти розвитку суспільства, М. Князева наголошує, що навчання та освіта давно стали для більшості дітей світу примусовими. Сьогодні навіть розумово відстала дитина повинна закінчити школу та отримати хоча б мінімальний обсяг знань, щоб якось адаптуватись до реалій інформаційного суспільства.

У даному контексті науковець наголошує, що традиційна педагогіка не націлює молоду людину на оцінку власних якостей та психічних меж. "Боле того, презрительный оттенок, которым окрасили такое занятие, назвав его "самокопанием", отнеся к разряду никчемных, пустых и даже вредных, отбил охоту разбираться в себе даже у завзятых интровертов..." [5, 164].

Саме тому М. Князева вважала, що навчання позбавлене інтересу, яке здійснюється силою примусу, вбиває в учнів бажання навчатися, без якого вони не можуть досягнути значних вершин.

Також проблеми традиційного навчання підіймає у власних працях Д. Белухін. На думку

науковця, у шкільній практиці дидактогенія (шкода завдана дитині словом, поглядом, жестом або будь-якою дією вчителя) дуже часто виявляється у діях педагога на підсвідомому рівні. Це призводить до того, що діти неохоче йдуть до школи, смертельно лякаються деяких вчителів, ненавидять їх уроки та плідно вчать ся рятувати себе та свою психіку від подібних негативних впливів. Дидактикогенії настільки багато у навчально-виховному процесі, що вона стала звичним явищем, яке вже в силу своєї повсякденності не викликає особливо тяжких наслідків. Школярі навчилися свідомо або підсвідомо захищати свою психіку від агресії, грубощів, образ шляхом замкнення у собі, відключенням від спілкування або будь-яким способом пристосовуючись до вимог учителя, вмільо імітуючи бажану уважність, активність, покірність та розкаяння. Однак у цьому явищі немає нічого доброго. Шкоди тут більше, ніж користі, адже, отримавши дозу агресії, дитина відповідно до закону компенсації розряджає її на іншому об'єкті, дуже часто менше його самого за віком та силою, але не завжди невинному ні в чому перед нею [1].

Багаторічна співпраця з вчителями-практиками та власний педагогічний досвід є підґрунтям переконань Б. Житника у тому, що саме традиційна парадигма визначає практику сучасної української школи. Основні її характерні особливості:

- лінійний характер навчання (без можливості повернутися назад і розглянути ту саму проблему, але на вищому рівні);

- орієнтація на досягнення якнайшвидших результатів (оцінки і рейтинги є самоціллю, не використовуються для прогнозування і передбачення навчальних досягнень);

- створення ситуацій, коли вміння аргументувати власні думки фактично заперечуються регламентацією діяльності того, кого навчають;

- предметоцентризм та догматизація знань;
- централізований контроль над ресурсами (навчальними планами та програмами, методикою та тривалістю навчання);

- авторитарний стиль професійної діяльності педагога;

- батьки учнів виступають як сторонні особи (недовіра до школи, виникнення конфліктних ситуацій) [4].

У зазначеному аспекті проблеми, цікаві погляди В. Сухомлинського. Геніальний педагог усією своєю педагогічною працею довів, що під натиском, наказом особистість не створюється.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ-ГУМАНІСТІВ НА ПРОБЛЕМИ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Особистість будується та формується за допомогою із ззовні, але вона – результат більше саморозвитку, ніж регульованого розвитку.

В. Сухомлинський – один із небагатьох педагогів, які замислювалися над питанням “Які причини призводять до того, що процес виховання іноді нагадує безглузду, жорстоку боротьбу, в якій часто перемагають недовіра та підозра”. Згідно з його баченням, виховання перетворюється в насильство над особистістю там, де вихователь забуває дитинство, нехтує суверенністю особливого світу дитинства, не може охопити поглядом життя дитини. Слово милує й оберігає душу підлітка лише тоді, коли воно правдиве і йде від душі вихователя, коли в ньому немає фальші, упередженості, бажання “розпекти”, “пробрати”. Добір гострих слів спеціально для того, щоб викликати в підлітка сильні переживання, є показником елементарної педагогічної неграмотності. Якщо крик педагога – взагалі нікчемний інструмент у вихованні, то щодо підлітків цей інструмент свідчить про педагогічне невігластво. Бажання криком придушити непокірність підлітка, довести його до стану трепетного послуху і підкорення можна порівняти зі стискуванням пружини: чим сильніше ми на неї натиснемо, тим більша небезпека, що вона трісне, або ж, випрямившись, ударить того, хто її стискає [6].

Таким чином, проведений аналіз сучасних поглядів науковців на проблеми традиційної системи освіти дозволив виділити такі негативні риси, які у своїй сукупності не дозволяють задовільнити сучасні освітянські потреби як держави, так і учнів:

- у переважній більшості поза увагою педагогів залишається такий важливий напрямок виховання, як формування самокеруючих механізмів особистості школярів;

- педагоги недостатньо уваги приділяють самопізнанню школярами власного психофізичного потенціалу та стимулюванню процесу його самоактуалізації з боку учнів;

- головна мета – гармонійний розвиток особистості, а не максимальна (за наявних умов) реалізація психо-фізичного потенціалу дитини;

- роль педагога полягає у виконанні державного замовлення на формування особистості учня із заданими властивостями;

- авторитарний стиль педагога та суб’єкт-суб’єктний характер взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу;

- поведінка та діяльність учня у навчально-виховному процесі жорстко детермінована;

- зміст занять складає різноманітний соціально схвальний досвід, а не особистісно значимий, який

необхідний для самореалізації потенціалу дитини;

- у навчанні школярів переважає зовнішня мотивація, що спрямована на уникнення невдач;

- основним організатором навчально-виховного процесу є педагог, взаємодія між учасниками педагогічного процесу будується на основі монологу, фронтальних та групових форм роботи;
- сумісна діяльність вчителя і учня жорстко регламентується та відбувається у відповідності за заздалегідь розробленим планом;

- у педагогічному процесі переважають репродуктивні методи навчання та виховання;

- оцінка результатів одного учня порівнюються з досягненнями інших учнів;

- у навчанні переважають негативні емоції, страх перед осудженням, покаранням.

Висновок. Отже, що для свого часу традиційна, радянська система освіти успішно розв’язувала завдання соціалізації молодого покоління, але нові вимоги часу вимагають переходу на особистісно орієнтовану парадигму освіти.

Проведене дослідження потребує – продовження у напрямі з’ясування методологічного підґрунтя побудови особистісно орієнтованого підходу до виховання школярів.

1. Белухин Д.А. *Основы личности ориентированной педагогики: Курс лекций. Часть 1.* – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК. – 1996.

2. Бех І.Д. *Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання.* – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

3. Бондаревская Е.В. *Гуманистическая парадигма личности ориентированного образования // Педагогика.* – 1997. – №4. – С. 11 – 17.

4. Житник Б. *Основы сучасного навчання // Завуч.* – 2002. – №1 (115): *Наша вкладка.* – С. 1 – 8

5. Князева М.Л. *Ключ к самосозданию.* – М: Молодая гвардия, 1990. – 255 с.

6. Мілков Л. *Ідея рефлексії у вихованні в педагогічній практиці В. Сухомлинського // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога.* – К., 1993. – 104 с.

7. Пехота О.М., Старєва А.М. *Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія.* – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв: Вид-во “Гліон”, 2006. – 272 с.

8. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие.* – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Якиманская И.С. *Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии.* – 1995. – №2 – С.31 – 41.