

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-42>**Лариса ГУЛА,***orcid.org/0000-0002-5775-9478**аспірантка, асистентка кафедри методики професійного навчання  
Миколаївського національного аграрного університету  
(Миколаїв, Україна) [larisa.gulaya1@gmail.com](mailto:larisa.gulaya1@gmail.com)*

## ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗВО

У статті розкрито сутність поняття «студентоцентроване навчання» як нову концепцію освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Розглянуто сутність, зміст самостійної роботи студента та визначення ролі викладача в її організації у сучасних умовах з урахуванням здобутків філософсько-педагогічної думки на різних історичних етапах розвитку людства. Показано різноманітність поглядів та їх суперечності щодо контексту філософської антропології, що вимагає по-новому розглянути проблему людини, котра змушує виведення на чільне місце концепції людиноцентризму. Ця філософія виставляє пріоритет на розвиток людської самосвідомості, розумінні саме сутності людини, котра не залишається стабільною, так чи інакше детермінована соціальними, економічними, технологічними процесами. Усвідомлення свого «Я» у філософії людиноцентризму є нарисом людського самопізнання. Звідси виникає можливість для вироблення перспектив щодо подальшого розвитку суспільства.

Традиційна модель освіти, що спрямована на передачу необхідних знань, умінь та навичок, нині втрачає свою перспективність (Зязюн, 2011: 2).

Узагальнення творчої спадщини репрезентаторів педагогічної науки показало, що протягом останніх років різними авторами запропоновані зовсім різні класифікації концепцій. Вектор системи освіти на засвоєння знань, який був традиційним і доречним ще у ХХ столітті, не відповідає сьогоденню. Теперішнє суспільство потребує « нової моделі людини » з інноваційним типом мислення, котра здатна приймати самостійні відповідальні рішення та легко адаптуватися до постійних змін у сучасному непростому соціумі. Тільки така освічена людина буде конкурентоспроможною в будь-якій сфері.

Тому, безперечно, виникає нагальна потреба в масштабних змінах освітнього процесу в Україні. Необхідне термінове запровадження студентоцентрованого підходу до студентоцентризму.

Тільки студентоцентрована освіта передбачає таку організацію освітнього процесу суб'єктів, яка максимально зорієнтована на їхні індивідуальні особливості та специфіку особистісного розуміння світу. За таких умов відбувається не тільки передача знань, вироблення умінь, але й уміння вчитися самостійно, формування життєвих планів, спрямованості пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, розвиток особистого потенціалу суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

**Ключові слова:** концепція, філософська антропологія, студентоцентрований підхід, студентоцентрована освіта, самостійна робота, професійна підготовка, конкурентоспроможність.

**Larisa GULA,***orcid.org/0000-0002-5775-9478**Postgraduate Student, Assistant at the Department of Vocational Training Methodology  
Mykolayiv National Agrarian University  
(Mykolaiv, Ukraine) [larisa.gulaya1@gmail.com](mailto:larisa.gulaya1@gmail.com)*

## HISTORICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF STUDENT-CENTERED CONCEPT AND ITS INFLUENCE ON FEATURES OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN HEI

The article reveals the essence of the concept of "student-centred learning" as a new concept of the educational process of higher education institutions (HEI). The essence, the content of independent work of the student and definition of a role of the teacher in its organization in modern conditions taking into account achievements of philosophical and pedagogical thought at various historical stages of development of mankind are considered. The diversity of views and their contradictions in the context of philosophical anthropology is shown, which requires a new consideration of the problem of man, which forces to bring to the forefront the concept of anthropocentrism.

This philosophy prioritizes the development of human self-consciousness, understanding the essence of man, which does not remain stable, one way or another determined by social, economic, technological processes. Awareness of one's "I" in the philosophy of anthropocentrism is an outline of human self-knowledge. Hence the opportunity to develop prospects for further development of society.

*The traditional model of education, aimed at transferring the necessary knowledge, skills and abilities, today loses its viability (Zyazyun, 2011: 2).*

*The generalization of the creative heritage of the representatives of pedagogical science has shown that in recent years different authors have proposed completely different classifications of concepts. The vector of the education system for the acquisition of knowledge, which was traditional and relevant in the twentieth century, does not correspond to today. Today's society needs a "new model of man" with an innovative type of thinking that is able to make independent responsible decisions and easily adapt to the constant changes in today's complex society. Only such an educated person will be competitive in any field.*

*Therefore, there is no doubt that there is an urgent need for large-scale changes in the educational process in Ukraine. There is an urgent need for a student-centred approach to student-centeredness.*

*Only student-centred education provides such an organization of the educational process of the subjects, which is maximally focused on their individual characteristics and the specifics of personal understanding of the world. Under such conditions, there is not only the transfer of knowledge, development of skills, but also the ability to learn independently, the formation of life plans, cognitive interests, values, development of their personal potential of the educational process of modern free education.*

**Key words:** *concept, philosophical anthropology, student-centred approach, student-centred education, independent work, professional training, competitiveness.*

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні зумовило запровадження у закладах вищої освіти студентоцентрованого підходу до навчання. Одним із головних завдань сучасної освіти в Україні є формування здобувача вищої освіти як суб'єкта з власними унікальними інтересами, потребами і досвідом, спроможного бути самостійним і відповідальним учасником освітнього процесу.

На сучасному культурно-історичному етапі розвитку українського суспільства науковці все більше уваги приділяють ролі викладача у формуванні суб'єктності здобувача вищої освіти у процесі організації їхньої самостійної роботи. Розгляд сутності, змісту самостійної роботи студента та визначення ролі викладача в її організації у сучасних умовах видається неможливим без урахування здобутків філософсько-педагогічної думки на різних історичних етапах розвитку людства.

**Мета статті** – розкрити історичні засади формування студентоцентрованої концепції та її вплив на особливості самостійної роботи студентів у ЗВО, результатом якого є самостійна, творча, ініціативна особистість, котра вміє працювати в команді, що має вагомe значення для майбутнього конкурентоспроможного фахівця.

**Аналіз досліджень.** В епоху Відродження педагоги-гуманісти (С. де Бержерак, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. де Фельтре) заклали потужну основу з педагогічних ідей, які було зорієнтовано на ролі педагогів щодо розвитку індивідуальності тих, хто навчається.

Вагомий внесок у розвиток гуманістичної концепції, на думку видатних науковців Р. Беланова, С. Бондар, К. Гавриловець, Л. Кондрашова, І. Матюша, Н. Протасова, А. Смансер, В. Сущенко, Л. Хоружа, М. Гусака, Г. Костюка, П. Пелеха, М. Терехової, Б. Мітюрова, В. Стру-

мінського та інших, зробив великий педагог К. Ушинський. Він пропагував розвиток дитячої активності та самостійності під час навчання. Основна роль у розвитку саме таких якостей приділялася педагогові, котрий за допомогою книг повинен сприяти розвитку пізнавальної самостійності тих, хто навчається.

**Виклад основного матеріалу.** Основи методологічних підходів до теоретичного розв'язання проблеми розуміння особистості, становлення її в контексті освітньої діяльності були закладені у філософських трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів.

Сократ у своїх роботах робив акцент на тому, що людина повинна навчатися не шляхом несвідомого запам'ятовування, тобто передачі істини, а шляхом самостійного пошуку її смислу. Марк-Тулій Цицерон звертав увагу на те, що насамперед необхідно створювати умови для культурного й морального розвитку здатностей особистості.

У своїй праці «Жорстокі вчителі» Еразм Роттердамський писав: «Велике нещастя, коли прийоми вчителя відбивають у дитини будь-яке бажання до навчання перш ніж вона зможе зрозуміти розумні основи, за які зобов'язана любити їх. Перший крок на шляху освіченості – це симпатія до свого наставника. Дитина, що полюбила передусім навчання завдяки своєму вчителю, з часом полюбить і учителя всією любов'ю, яку буде відчувати до науки» (Культура Візантії, 1986: 6).

Мішель Монтень стверджував, що освіта повинна, скоріш за все, розвивати розумові здібності учня, самостійність його мислення, критичне ставлення до будь-яких поглядів та авторитетів. Причому прищепити смак та любов до науки. Наставник не повинен нав'язувати дитині свої думки, а виховувати в неї критичне відношення до вивченого матеріалу та й до самої себе.

Педагогічний гуманізм епохи Відродження справив великий вплив своїми ідеалами на розвиток теорії та практики виховання в наступних століттях. Хоча сам гуманізм під кінець епохи Відродження поступово набув лише філософічного характеру: перед школою ставилось завдання навчити дітей володіти досконало класичною латиною. Вивчення латинської граматики та наслідування М.-Т. Цицерона є основним змістом освіти гуманістичних шкіл XVI ст. Найбільш вдалі ідеї педагогіки Відродження були використані та розвинені далі Я. Коменським у Чехії, Д. Локком в Англії, Ж.-Ж. Руссо у Франції та ін.

XVII ст. стало поворотним пунктом у формуванні нових підходів у розвитку педагогічної думки та ролі педагога у формуванні особистості у процесі навчання. Ніхто до Я. Коменського не підносив так високо професію вчителя. Він професію вчителя називає «найпочеснішою під сонцем». Видатний педагог наголошував, що духовні сили розвиваються в особистості безпосередньо завдяки педагогу, завданням якого є допомога тим, хто навчається, у вдосконаленні їхніх чеснот. На думку Я. Коменського, головною метою навчання є створення відповідних умов для розвитку особистості.

Домінантною рисою педагогічних поглядів Коменського було те, що він вбачав освіту людини й після виходу її зі школи, адже виховання та освіта повинні готувати юнацтво до майбутньої самостійності, самоосвіти й самовиховання.

Визначаючи мету та завдання виховання, Я. Коменський спирався на гуманістичне положення про те, що «людина є найвище, найдосконаліше і найпрекрасніше створіння Боже, повне завершення його творінь, дивний мікрокосм і намісник Бога серед його творінь, вінець його слави» (Коменский, 1982: 3).

Я. Коменський стверджує, що задатки знань та благочестя моралі дає природа, але вона не може дати самого знання, добродетелі і благочестя. Людина – це істота, котра здатна до навчання, і ніхто не зможе стати людиною, якщо його не навчати і він сам не буде навчатися самостійно.

Прогресивні ідеї Я. Коменського знайшли відгук у засадах так званої сентиментальної педагогіки Ж.-Ж. Руссо. Він висунув ідею вільного виховання, котре співпадає з природним процесом самого розвитку дитини, слідує за природою та допомагає їй боротися з негативними впливами.

Ж.-Ж. Руссо виступав за природну свободу та рівність людей. Учений мріяв усунути соціальну несправедливість, відводячи домінуючу роль навчанню і вихованню прогресивних суспільних

змін. Основним пунктом педагогічної програми Ж.-Ж. Руссо є природне виховання, котре передбачає зміну суспільства та індивіда. На думку мислителя, вихователь не повинен нав'язувати дитині свої погляди чи переконання, а лише дати їй можливість вільно розвиватися, відповідно до її природи.

Слушними в рамках нашого дослідження є ідеї педагогічної концепції Й. Песталоцці. Основною метою його концепції є необхідність організувати навчання відповідно до внутрішньої природи дитини та спрямувати її на розвиток усіх закладених в особистості духовних та фізичних сил. Саме в цьому і є загальнолюдська сутність та основна мета виховання.

На нашу думку, саме Й. Песталоцці започаткував концепцію формальної освіти, тому що в його працях головною думкою є те, що навчання покликане збуджувати активність учнів, стимулювати розвиток їхньої творчості, формувати необхідні уміння і внутрішню потребу самостійно здобувати знання. Вчений вважає, що найважливішим завданням педагога є вміння збудити і підтримати інтерес учня до занять. Заслугою Песталоцці є визнання вирішальної ролі виховання у формуванні особистості, бо «воно спонукає до самодіяльності саморозвитку притаманних людині природних сил і здібностей», тобто можна з упевненістю говорити про формування гуманістичної концепції як майбутньої основи студентоцентризму.

Серед видатних просвітителів зазначеного етапу, котрі збагатили вітчизняну педагогіку ідеями гуманістичної спрямованості, почесне місце належить Г. Сковороді, К. Ушинському.

Слушними у рамках нашого дослідження є ідеї Г. Сковороди, який неодноразово порушував питання про значення самостійних зусиль людини в навчанні і стверджував, що успіхів досягають лише ті, хто самостійно працює з книжкою, може міркувати, спостерігати. Він вважав, що хто хоче навчити інших мудрості життя, повинен навчатися довго сам, мати необхідний авторитет викладача, вміти поєднувати слово та діло.

Отже, на наш погляд, науково-педагогічні праці К. Ушинського, Г. Сковороди мають гуманістичний складник, бо детерміновані їх національним походженням, вихованням та моральними настановами.

Слід зазначити, що тільки у XX столітті відбувається розробка теоретичних основ гуманістичної педагогіки. Саме гуманізм є філософським підґрунтям нової (неокласичної) методології педагогіки.

У розробку теоретичних основ гуманістичного навчання вагомий внесок зробили представники педагогічної думки Г. Ващенко, В. Духнович, М. Корф, О. Огієнко, С. Русова. Ціннісні орієнтації педагога, представлені у їхніх роботах, є стратегічними завданнями розвитку сучасної освіти. У справі освіти, навчання та виховання дітей основну роль В. Духнович відводив авторитету педагога, його ролі у формуванні особистості дитини. Він вважав, що саме від особистості педагога залежить успіх освітнього процесу та всієї системи освіти. «Кто дал тебе воспитание, он больше тебе дал, чем тот, кто дал тебе жизнь», – так оцінював В. Духнович покликання вчителя.

Отже, проаналізувавши деякі педагогічні концепції вітчизняних педагогів, можна помітити, як їхні ціннісні пріоритети сходяться в площині «особистість», що може розглядатися як фундамент та основне джерело функціонування освіти. Ми вважаємо, що основою гуманістичного навчально-освітнього процесу є людина як найвища цінність. Тому, на нашу думку, він має бути спрямований на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності та формування справжнього патріота, котрий здатен забезпечити високий рівень розвитку держави, її престиж та гідне місце у світі.

Гуманістичний напрям розвитку навчання на початку ХХ століття презентований авторськими доробками західноєвропейських дослідників Д. Дьюї, М. Монтессорі, С. Френе, Г. Шаррельмана, Р. Штейнера.

У контексті досліджуваної нами проблеми актуальною є також ще одна педагогічна система гуманістичної спрямованості – це вальдорфська педагогіка. Вона може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності у партнерстві з педагогом. В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основними компонентами якої є тіло, душа і дух.

Мета вальдорфської школи, на думку науковців О. Боделан, С. Гозак, О. Іонова, С. Лупаренко, В. Новосельської, С. Сисоєвої, полягає в тому, щоб постійно розвивати здібності, а не збирати знання. Вальдорфська школа являє собою варіант такої гуманної школи, про яку пише Ш. Амонашвілі, й уже тільки тому в неї багато чого можна й потрібно вчитися. Головне завдання педагога вальдорфської школи – допомогти дитині в її самовизначенні та створити максимальні умови для розвитку і закріплення її індивідуальності.

На нашу думку, слід коротко охарактеризувати концепцію педагогічного прагматизму Д. Дьюї.

Основу цієї концепції становлять ідеї педоцентризму, і вчений окреслює головну функцію педагога як функцію керівництва самостійною діяльністю дітей у розвитку їхньої допитливості. Д. Дьюї вважав, що дитина – це вихідна точка, центр і кінець усього, а тому потрібно завжди мати на увазі її особистісне зростання та розвиток, оскільки саме розвиток може слугувати мірилом її виховання.

За М. Монтессорі, педагог виступає спостерігачем і помічником. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Тренування цих якостей сприяє, на думку М. Монтессорі, подоланню «хаотичності» та є основою для «самовиховання і самодисципліни». Педагог нічого не робить за дитину, а допомагає їй досягти успіху самостійно, вірить, що дитина відкриває себе у роботі, особливо у тій, яка її цікавить.

Таким чином, ми можемо окреслити три провідні положення, котрі характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі, а саме те, що виховання повинно бути: тільки вільним, індивідуальним та спиратися на результати спостережень за дитиною. Звернення дитини до педагога: «Допоможи мені це зробити самому» – девіз педагогіки Монтессорі.

Представниками гуманістичного підходу у психології є Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. А. Маслоу розглядає особистість як складну, індивідуальну цілісність та неповторність, яка має потребу в самоактуалізації – реалізації своїх можливостей. К. Роджерс вважає, що особистість здатна розвивати свої природні ресурси, розум та серце, допитливість, робити вибір, вибирати рішення, відповідати за них, виробляти власні цінності в процесі навчальної та іншої діяльності (Амонашвілі, 1989: 1).

У концепції А. Маслоу, представника гуманістичної психології, самореалізація сприймається як рух до можливої досконалості. Завдання людини полягає в тому, щоб «навчитися вивільнити свої пригнічення, пізнавати своє «Я», прислухатися до «голосу імпульсу», розкривати свою величну природу, досягати розуміння, проникнення, осягати істину» (Маслоу, 1982: 7).

Особистісний ріст і самореалізація стають можливими тільки тоді, коли вже досягається певний рівень задоволення потреб нижчих рівнів.

Отже, можна зазначити, що за вченням А. Маслоу викладачу необхідно бути самому особистістю, котра самоактуалізується та сприяє самоактуалізації вихованця, тобто розкриттю його особистісного потенціалу, внаслідок цього сприяє

особистісно-професійному зростанню викладача як професіонала.

Слід акцентувати на тому, що, за баченням К. Роджерса, прагнення до самоактуалізації не зменшується, а навпаки, підвищується у системі «людина – навколишній світ», людина шукає нових стимулів і можливостей зростання (Роджерс, 1994: 9).

З точки зору цих позицій автора можемо зауважити, що саме взаємодія учня та вчителя дає нові стимули і можливості щодо їх особистісного зростання, а загалом сприяє їх самоактуалізації. Головним завданням педагога К. Роджерс вважає аналіз та усунення перешкод, що заважають вихованцеві у його саморозкритті та психічному розвитку. Він стверджує, що внутрішні здібності та нахили дитини мають вивільнятися, а не спрямовуватися ззовні.

Таким чином, ми вважаємо, що саме такий підхід означає, що вчитель як організатор навчального середовища може активно взаємодіяти з учнями та надавати їм свою емоційну підтримку і сприяти пробудженню їхніх пізнавальних інтересів та формувати їхню самостійність.

У вітчизняній психології найбільш відомими представниками зазначеного етапу були Л. Виготський, П. Каптерев, С. Рубінштейн та інші. В цей період було доведено, що навчання випереджає розвиток, який відбувається лише доти, доки особистість навчають.

Найбільш відомою концепцією в педагогіці стало визначення Л. Виготським «зони найближчого розвитку», він робив акцент на тому, що навчання є двигуном психічного розвитку. Л. Виготський вважав, що навчання в поєднанні з розвитком повинне весь час перебувати на щабель вище, а дитина під час цього процесу потребує безперервної підтримки дорослого, оскільки, осмислено копіюючи його дії, дитина розвивається. «Зоною найближчого розвитку» є відстань між актуальним рівнем розвитку (наявними можливостями дитини) та потенційним, коли дитина справляється з поставленими завданнями під керівництвом педагога.

Ми вважаємо за потрібне зробити акцент на ідеях П. Каптерева, який приділяв особливу увагу питанням удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Педагогічна майстерність, вважав він, проявляється в глибокому знанні вчителем предмета, що викладається, і обов'язкових знаннях з психології, педагогіки та методики викладання. Педагог вважав: «Неможливо учити з успіхом дітей, не знаючи, що таке взагалі діти, які їх особливості порівняно з дорослими, і не знаючи,

крім того, учнів зокрема; неможливо з успіхом навчати науки, не знаючи її ґрунтовно; неможливо з успіхом навчати за відомим методом, не опанувавши цей метод, не зробивши його своїм надбанням» (Каптерев, 1982: 4).

Видатний педагог підкреслював, що хороший учитель не може бути рабом ні програм, ні методик, він завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем (Каптерев, 1982: 5).

Дуже цікавими, на нашу думку, є теоретичні положення С. Рубінштейна, який зазначав, що саме у самостійності проявляється свідомо мотивована дія та її обґрунтування (Рубінштейн, 2002: 10).

Отже, ми вважаємо, що у дидактичному розумінні самостійність постає системою навичок свідомої самоорганізації, котра в освітньому процесі має відповідати певному рівню навчальних досягнень того, хто навчається, певному рівню саморегуляції його навчальної та професійної діяльності.

Як зазначали видатні науковці (А. Леонтьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), розвиток самостійності є однією з кінцевих цілей освіти та відбувається не хаотично, а в результаті педагогічного управління з боку педагога, що сприяє активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Тому з упевненістю можна стверджувати, що самостійна робота тих, хто навчається, – це одна з ефективних і перспективних форм удосконалення підготовки майбутніх фахівців. Самостійна робота має забезпечувати безперервний розвиток і вдосконалення особистості, формування неповторної творчої індивідуальності, самосвідомості майбутнього фахівця.

Різноманітність поглядів та їх суперечності щодо контексту філософської антропології вимагають по-новому розглянути проблему людини, що змушує виведення на чільне місце концепції людиноцентризму. Ця філософія виставляє пріоритет на розвиток людської самосвідомості, розумінні саме сутності людини, котра не залишається стабільною, так чи інакше детермінована соціальними, економічними, технологічними процесами. Усвідомлення свого «Я» у філософії людиноцентризму є нарисом людського самопізнання. Звідси виникає можливість для вироблення перспектив щодо подальшого розвитку суспільства.

Саме в рамках цієї філософської концепції, на нашу думку, змінювалися уявлення суспільства, розширювалося наукове знання і слідом за ними виникали нові погляди на освіту, її заснування, цілі і можливості. Час запрограмованих рішень відходить у минуле, зростає невизначеність завдань і ситуацій. Це тягне за собою перегляд значущих професійних якостей педагога.

Видатний педагог В. Сухомлинський стверджує, що педагог повинен бути не тільки наставником, а й товаришем вихованця, разом з ним переживати та радіти. Отже, справжній учитель, на його думку, повинен уміти організовувати такий навчальний простір, у котрому дитину ніщо не пригнічує, не нівечить та не вбиває в ній гарного, доброго і людського.

Ідеї В. Сухомлинського знайшли своє відображення в педагогіці співробітництва учителів-новаторів 70–80-х років ХХ століття (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, А. Хуторський, В. Шаталов та інших). Педагогіка співробітництва – могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає у себе педагогіку співробітництва та дає філософське обґрунтування для ідей людиноцентризму загалом та ідеям студентоцентризму зокрема.

Розглянемо головні ідеї педагогіки співпраці, спираючись на текст «Маніфесту», котрий був опублікований «Учительською газетою» 18 жовтня 1986 року (Лисенкова, 2006: 8).

У зазначеному маніфесті було висловлено такі ідеї:

- ідея зміни стосунків з вихованцями, котра заснована на увазі вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, викликаючи у них почуття успіху, руху вперед, розвитку;

- ідея важкої мети (В. Шаталов, С. Лисенкова) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться найскладніша мета, але педагог всіма засобами має вселити в учнів упевненість у тому, що така мета буде досягнена, а тема добре вивчена. Учнів у цьому разі поєднує не просто мета, а впевненість у можливості подолання труднощів;

- ідея опори (І. Іванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних сигналів (схем, таблиць, символів, слів та ін.) для забезпечення ліпшого розуміння, структурування, запам'ятовування навчального матеріалу та для побудови відповіді;

- ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) виключає всі засоби примусу з арсеналу педагогічних засобів і оцінки також. Успіх навчання залежить від повторення. Багаторазові повторення приводять до того, що хоче учень чи не хоче, він усе одно буде знати і вміти все, що необхідно;

- ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у навчальному процесі, зокрема, учень може вибирати завдання, тему твору, навіть сам брати участь у складанні завдань для одно-

класників; так учні почуваються партнерами педагога в навчанні;

- ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Никитин, В. Шаталов) дозволяє вставляти у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Випередження програми приносить учням задоволення, викликає гордість, а педагог перестає залежати від програми та вільніше розпоряджається часом на уроках;

- ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинин) полягає у тому, що у великому блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки та виокремити головну думку чи поставити та розв'язати проблему. Вивчення матеріалу блоками звільняє дітей від страху перед труднощами: блок пройдений і основна думка схоплена;

- ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) ґрунтується на тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається;

- ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки викладачем, але й колективом, вони і поведуться гідно, і працюють набагато старанніше;

- ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, В. Шаталов, М. Щетинин) полягає у створенні загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, котра її цікавить, давати свободу творчості. Педагогу потрібно створити обстановку співробітництва, підсилити прагнення до різноманітних знань, а не тільки шкільних;

- ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинин) ґрунтується на тому, що дітей навчають колективної суспільної творчості з першого класу до випускного. Девіз цієї методики: «Усе творчо, інакше навіщо»;

- ідея співпраці з батьками передбачає відкриті, довірливі ставлення дітей до дорослих як у школі, так і у родині. Педагогам не можна сварити дітей з батьками. Учитель не повинен скаржитися батькам на дітей, необхідно показати батькам, що їхні діти навчаються добре, учити їх любити своїх дітей;

- ідея особистісного підходу до дитини підсумовує всі вищеперелічені методики. Пропонуються такі прийоми, за яких кожен учень почу-

вається особистістю та відчуває увагу викладача особисто до себе;

- ідея співробітництва вчителів полягає в тому, щоб не примушувати, а взаємодія вчителів – впроваджувати ідеї нової педагогіки, наголошується на тому, що не можна вчителів протиставляти один одному.

Слід зазначити, що основні ідеї філософської концепції людиноцентризму лягли в основу теоретичного обґрунтування нової педагогічної концепції особистісно орієнтованого спрямування. Поняття «особистісно орієнтоване навчання» входить до педагогічної лексики вчителів-практиків тільки у 90-х роках ХХ сторіччя.

Аналіз сучасної літератури (С. Кульневич, О. Пехота, А. Плігін, С. Подмазін, Г. Селевко та інших) дає підстави стверджувати, що на зазначеному вище етапі особистісно орієнтоване навчання майже одночасно набуває подальшого розвитку у різних концепціях. На особливу увагу заслуговують ті концепції, які найбільш повно теоретично обґрунтували особистісно орієнтоване навчання.

Особистісно орієнтована модель навчання нині цікавить багатьох учених. Серед великої кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання варто розглянути психолого-дидактичну концепцію І. Якиманської та дидактичну модель особистісно орієнтованої освіти В. Серикова, які, можна сказати, найбільше відповідають новим потребам освіти. Саме І. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в котрій реалізується його суб'єктний досвід, а саме досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом.

Отже, мета навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом та створити умови для розвитку індивідуальності учня. А тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, котрий реалізується в дидактичних вимогах до змісту навчального процесу, таких як:

- навчальний матеріал повинен забезпечити виявлення змісту суб'єктного досвіду учня;
- спрямованість викладу знань не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду учня;
- постійне узгодження досвіду учня з науковим змістом отриманих знань;
- активне стимулювання учня до самооцінної освітньої діяльності з тим, щоб забезпечити

можливості самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

- створення можливості вибору під час виконання завдань та вирішення задач;
- стимулювання учнів до самостійного вибору та використання найбільш виправданих для них способів опрацювання навчального матеріалу;
- виділення специфічних прийомів навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку;
- забезпечення контролю й оцінки не тільки результату, а і процесу учіння, котрі здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал;
- забезпечення побудови, реалізації, рефлексії, оцінки учіння як суб'єктної діяльності.

Концепція І. Якиманської, на нашу думку, показує можливості виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, котрі створюються самим учнем у процесі навчання і самостійної пізнавальної діяльності.

Аналіз наукових доробок дає підстави стверджувати, що в основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим, покладено теорію особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію. Слід зазначити, що головною ідеєю концепції є створення умов для повноцінного прояву та розвитку таких функцій особистості учня: вибірковості, тобто здатності людини до вибору; рефлексії, адже особистість повинна оцінювати власне життя; буття, котре полягає в пошуках сенсу життя і творчості; формувальності, для формування образу «Я»; відповідальності під девізом: «Я відповідаю за все» та автономності особистості. Освіта, котра орієнтована на особистість, досягає своєї мети такою мірою, якою створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя та сил саморозвитку.

На нашу думку, у нових концепціях особистісно орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість навчального процесу; розглядається особистість, котра наділена суб'єктними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, саморегуляції); особистість же виступає системоутворюючим початком педагогічного процесу; основними освітніми цілями стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; поряд з інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) вагомим значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Але ми вважаємо, що сучасний освітній процес потребує використання нових педагогічних підходів до його організації та застосування ефективних способів взаємодії не тільки у системі загальної освіти, а й у системі вищої освіти. Ці потреби сьогодення диктують необхідність зміни чинної концепції традиційного дидактичного навчання на навчання, орієнтоване на студента, його особливі академічні потреби, попередній досвід та власне бачення майбутнього шляху на ринку праці. Лише такий перехід до студентоорієнтованої освітньої діяльності став основним педагогічним підходом у сучасній вищій освіті. Студентоцентризм же базується на засадах особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку та саморозвитку особистості, формує ефективну систему цінностей, в основі якої так званий «Трикутник знань» – освіта–наука–інновації у колі чи площині студентоцентризму» (рис. 1).

Саме цією площиною, цим колом і є студентоцентризм. За концепцією студентоцентризму продовжують працювати деякі дотеперішні судження, аксіоми, гасла про те, що знання, уміння та навички належать студенту; що студент прийшов в університет задля того, щоб отримати сучасні теоретичні та практичні знання. Але на часі перегляд твердження, що остаточна відповідальність за здатність і готовність отримання знань покладається лише на студента; що навчання зосереджене на потреби, уподобання, інтереси студента, уміння працювати в команді, уміння вчитися впродовж життя, готовність до змін, уміння діяти у нестандартних ситуаціях і т. д. Впровадженню студентоцентрованого освітнього середовища передують зміна ролей та відповідальності між

викладачем і студентом. Якщо роль студента як активного учасника власного навчання, відповідального за прийняті рішення та розробку стратегії навчання, вже визначена досить конкретно, то на педагогічній ролі викладача, зміні концепції саме його позиції у системі «викладач–здобувач» слід зупинитись окремо. Звісно, сучасний викладач, безпосередньо імплементований в освітнє середовище на принципах студентоцентризму, повинен показувати навички обізнаності та використання різних форм навчання, структуру побудови заняття, вміння вислуховувати та поважати точку зору кожного студента, здатність заохочування та допомоги студентам приймати самостійне рішення, формування досвіду, визначення мотиваційних підстав для не пасивного отримання знань.

**Висновки.** Саме тому вважаємо, що робота стосовно запровадження принципів студентоцентризму повинна насамперед бути спрямована на переосмислення самої ролі викладачів, зміну їх традиційної академічної педагогічної позиції на формат лідера-хелпера, котрий організовує, спрямовує та вмотивовує здобувача вищої освіти на активний процес збагачення багажу знань із обов'язковим урахуванням як попереднього досвіду, так і розуміння майбутнього місця на ринку праці.

Слід зазначити, що у разі студентоцентрованого підходу не зменшується, а змінюється роль викладача, адже він має стати для студента референтною особистістю. Сучасний викладач перетворюється на систематизатора та коректора знань, керівника студентів у процесі засвоєння нової інформації. Тепер він має забезпечити

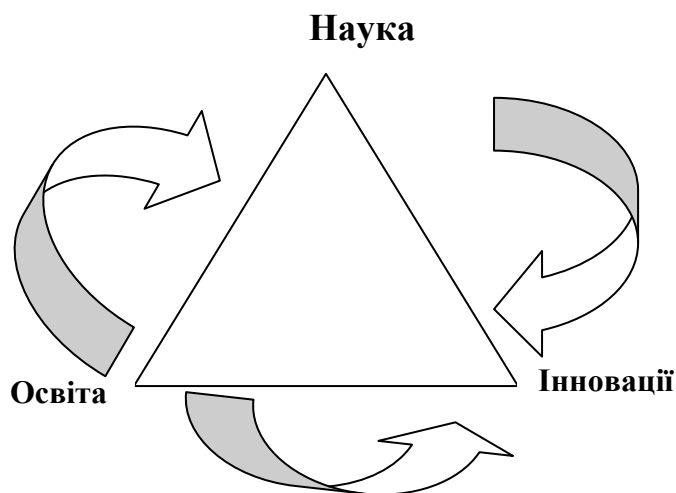


Рис. 1. «Трикутник знань»



більш високий рівень набуття різних компетенцій, консультування та мотивації тих, хто навчається, з питань саме критичного відбору інформації, організації адекватних навчальних ситуацій тощо. Тому можна сформулювати кредо для викладачів, що працюють на принципах студентоцентризму: «дивись на мене, слухай, пізнавай, проєктуй, вибирай, діалогізуй, наслідуй, перевершуй мене та художньо твори разом зі мною».

З упевненістю можна стверджувати, що реалізація принципів студентоцентризму сприяє роз-

витку самостійності, творчої активності, креативного мислення та ініціативності студента, котрий здатний критично мислити, виявляти ініціативу, вміє формулювати проблему, аналізувати та знаходити шляхи її вирішення, вміє працювати в команді фахівців, що має велике значення у майбутній професійній діяльності.

Отже, партнерські стосунки між викладачем та студентом забезпечують кінцевий результат навчання – ефективне працевлаштування випускника.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1989. 280 с.
2. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 22–27.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
4. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Москва : Педагогика, 1982. С. 270–652.
5. Каптерев П. Ф. Метод и его применение. Москва : Педагогика, 1982. С. 35–48.
6. Культура Византии. IV – первая половина VII в. / М. А. Поляковская. Византийский временник. Москва : Наука, 1986. С. 244–248.
7. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва : МГУ, 1982. С. 108–117.
8. Лысенкова С. Н. Педагогика сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов. *Учительская газета*. 2006. № 42. С. 4–5.
9. Роджерс К. Р. Взгляды на психотерапию. Становления человека / пер. с англ. Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Питер, 2002. 720 с.
11. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин. 2012. С. 114–117.

### REFERENCES

1. Amonashvyly, Sh. A. Osnovaniya pedahohyky sotrudnychestva / pod red. A. V. Petrovskoho [Foundations of cooperation pedagogy / ed. A. V. Petrovsky.] Moskva: Pedahohyka, 1989. 280 p. [in Russian].
2. Ziazun, I. A. Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational paradigms and pedagogical technologies in the dimensions of the philosophy of education]. *Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. Pedahohichni nauky*, 2011. Vyp. 1.33, pp. 22–27 [in Ukrainian].
3. Komenskiy, Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2-h t. [Selected pedagogical compositions: in 2 volumes]. Moskva: Pedahohyka, 1982 p. 656 [in Russian].
4. Kapterev, P. F. Didakticheskie ocherki. Teoriya obrazovaniya [Didactic sketches. Education theory]. Moskva: Pedahohyka, 1982. Pp. 270–652 [in Russian].
5. Kapterev, P. F. Metod y eho prymenenye [Method and its application]. Moskva: Pedahohyka, 1982. Pp. 35–48 [in Russian].
6. Kultura Vyzantyy. IV – pervaia polovyna VII v. / M. A. Poliakovskaia. Vyzantyskiyi vremennyk [Culture of Byzantium. IV – first half of the 7th century Byzantine timeline]. Moskva: Nauka, pp. 244–248 [in Russian].
7. Maslou, A. Samoaktualizatsiya. Psihologiya lichnosti: teksty. / Pod red. Yu. B. Gippenreyter, A. A. Puzyreya [Self-actualization. Psychology of personality: texts]. Ed. Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyreya]. Moskva. MHU, 1982. Pp. 108–117 [in Russian].
8. Lyisenkova, S. N. Pedagogika sotrudnychestva: otchet o vstreche uchiteley-eksperimentatorov [Pedagogy of cooperation: report on the meeting of experimental teachers]. *Uchitelskaya gazeta*. 2006. No. 42. Pp. 4–5 [in Russian].
9. Rodzhers, K. R. Vzgladyi na psihoterapiyu. Stanovleniya cheloveka / per. s angl. E. I. Iseninoy [Views on psychotherapy. Formation of man / per. from English E. I. Isenina]. Moskva. Prohress, 1994. 480 p. [in Russian].
10. Rubinshteyn, S. L. Problemyi obschey psihologii [General psychology problems]. Pyter, 2002. 720 p. [in Russian].
11. Shevchuk, M. O. Pedahohichni umovy efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv [Pedagogical conditions of efficiency of independent work of students]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Ser. Psykholoho-pedahohichni nauky*. Nizhyn. 2012. Pp. 114–117 [in Ukrainian].