

ЛІТЕРАТУРА

1. Піонтковський-Вихватень Б. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів ВНЗ / Б. Піонтковський-Вихватень // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2010. – № 1. – С. 50–54.
2. Положення про Всеукраїнський конкурс професійних PR-проектів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journ.univ.kiev.ua/files/pologenna2013.pdf>.

УДК 378.013.77

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ДОМІНАНТИ ОСВІТИ

Ремзі І.В.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті розглянуті педагогічні умови забезпечення розвивальної домінанти навчання. Обґрунтовується доцільність узгодженого поєднання у цілісний процес традиційної та розвивальної технологій навчання за регульованої домінанти.

Ключові слова: розвивальні технологія навчання та домінанта освіти.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ремзи И.В.

В статье рассмотрены педагогические условия обеспечения развивающей доминанты обучения. Обосновывается целесообразность согласованного объединения в цельный процесс традиционной и развивающей технологий обучения с регулируемой доминантой.

Ключевые слова: развивающие технология и доминанта образования.

PEDAGOGICAL SECURITY DEVELOPMENTAL DOMINANCE OF EDUCATION

Ramsey I. V.

In article pedagogical conditions for security developmental dominance of education are considered. The reason of agreemental consolidation to united process traditional and developmental technologies of education with regularly dominance is substantiated.

Key words: developmental technology and dominance of education.

В Україні стрижнем освіти XXI століття вважається її розвиваюча домінанта, яка забезпечує творчу спрямованість і здатність до безперервної самоосвіти й самовдосконалення особистості [1]. Досягнення домінуючої ролі різнобічного розвитку в освітньому процесі має передумовою чітке визначення головних факторів його практичного забезпечення за умов власного стану національної школи, зокрема розвитку наукової педагогічної думки з означеної проблеми та опанування нею педагогічним загалом. Важливим є не лише інноваційний за формою, але й суттєвий науковий історико-методологічний підхід до сучасного вирішення проблеми забезпечення розвиваючої функції навчально-виховного освітнього процесу. **Метою** даного дослідження є встановлення педагогічних умов забезпечення розвивальної домінанти освіти.

Уважне вивчення тривало актуальної проблеми, що має чималу історію розвитку і неодноразово порушувалась визначними педагогами [2, 3, 4], дозволяє дійти висновку, що її вирішення пов'язане насамперед з суттєвим збільшенням як обсягу, так і якості самостійної роботи учнів за умов усіх видів навчальної праці як на аудиторних, так і позааудиторних заняттях. Тобто як за умов співпраці учнів і вчителя в очному двосторонньому навчальному процесі, що є «союзом викладання та вчення» [4], так і переважно самостійної роботи, але з контролюючо-направляючою її перевіркою-оцінкою вчителем чи інформаційно-подавальним і розгалужено алгоритмічним контролюючим засобом у вигляді сучасного підручника або електронного автомата програмова-

ного навчання, заочного чи дистанційного. Та історичною педагогічною практикою неодноразово було доведено, що бажане збільшення самостійної роботи виправдане лише за умови апріорного, тобто попереднього оволодіння учнями стартовими знаннями та досить складною технологією самостійного навчання [5]. Набуття ж початкових знань і методологічних вмій і навичок самостійної праці передбачає їх прискорене засвоєння за умов співпраці з вчителем, котрий вже володіє ними за наукового рівня і тому ефективним способом сприяє їх набуттю своїми учнями. Отже учням конче потрібні певні початкові знання, методологічні зокрема, бо як добре відомо, «порожня голова не мислить» [2].

Таким чином, розвиваюча функція навчання неможлива як цілком самостійна, відокремлена самодостатня та самозабезпечуюча. Вона виникає лише у системі повноцінно функціонуючого, тобто виконуючого усі свої головні функції, цілісного навчального процесу.

Відомо, що процес будь-якого навчання за вирахуванням неодмінно присутньої власно чи «вузько» (за Ушинським) виховної (заслугує окремого розгляду) має щонайменше ще дві функції: пізнавальну та розвиваючу. Вони мають задовольнити дві важливі потреби людини: прагнення до пізнання оточуючого світу та набуття знань, а також прагнення до розвитку своїх здібностей та формування власної особистості. Обидві функції навчального процесу взаємопов'язані: розвиток здібностей сприяє більш глибокому розумінню оточуючого життя і навпаки – знання сприяють більш повному самовдосконаленню та використанню власних сил і самоактуалізації. Це означає, що пізнання та розвиток завжди поряд, вони притаманні будь-якій технології. Але, можливо, одне більшою, а інше – меншою мірою. Ступінь присутності того чи іншого залежить вже від особливостей (характеру) конкретного процесу навчання і в першу чергу – від ступеня ускладнення пізнавальних завдань учням і їх самостійності, тобто варіантів взаємодії з вчителем. Тому можливі «два магістральні шляхи вчення як пізнання дійсності суб'єктом» [4].

Перший у різні часи отримував назви: природний, безпосередній, елементарний, проблемний чи активний (не лише з боку вчителя, а й з боку учня), переважно самостійного набуття знань учнем (тобто тим,

хто вчить себе) і тому – інтенсивно розвиваючий його здібності та самостійність, нарешті за домінуючою функцією просто – розвиваючий шлях навчання.

Другий (хоч історично він був першим) згодом дістав подекуди непривабливі назви: штучний (тобто неприродний), посередній (тобто непрямий), науковий чи університетський, інформаційний або повідомлення-засвоєння готових знань. Цей шлях за «нових часів» масового (всієї молоді) навчання набув переважного поширення завдяки доступності для широкого кола як учнів, так і вчителів. Він економний за засобами та часом, тому й сьогодні лишається найбільш поширеним в усьому світі і має цілком пристойну назву традиційного.

На відміну від традиційного, перший з визначених шлях навчання, що сьогодні набув назву розвиваючого (у недалекому минулому – проблемного чи активного), є тривалим і важким, тому не всім доступним, хоч і довічно привабливим завдяки універсальному різнобічному розвитку учня, що сприяє досягненню ним продуктивного (творчого) рівня його знань. Суть цієї переваги полягає у наближенні навчального процесу до завжди психічно напруженого наукового, котрим те чи інше знання вперше було отримано. Таке вирішальне значення набуває інтенсифікація розумової праці й активність обох суб'єктів. У нагоді стає історико-методологічний підхід як принцип науки у разі його використання у навчанні, що заслуговує окремого розгляду [6].

Розвиваючий шлях з давніх давен мав і має своїх відвертих прихильників – від Демокріта і Сократа через Ушинського, Дістервега та багатьох інших до сучасних новомодних технологій. Так, А. Дістервег повчав німецьких вчителів: «веди навчання не науковим, а елементарним способом...» [3].

Діалектичне порівняння двох «магістральних» шляхів, визначених лише за умовного протиставлення, вказує на наявність у них протилежностей, що надають навчанню однобічного характеру, який робить кожен з них окремо не завжди доцільним. Тому життєздатні варіанти сучасного навчального процесу поєднують обидва «магістральні» шляхи. Вони відрізняються лише тією чи іншою їх пропорцією. Отже протиставлення шляхів як «магістральних», поширене серед недостатньо компетентної частки «нових освітян», не має наукових підвалин.

Науково не виправдане штучне покваліфіковане реформування шкільного навчального процесу у бік нібито кращого розвиваючого шляху. Тоді як насправді будь-який реально існуючий сучасний навчальний процес може бути більш-менш розвиваючим і традиційним одночасно. Тому «в кого він не перший, в того він другий». З цього погляду не заслуговують повної довіри новітні «розвиваючі» чи «авторські» школи. Вони здебільшого не витримують перевірки «детектором історії», науковим узагальненням якого слугує дидактика. Остання передбачає гармонійне, залежне від передумов і кінцевих цілей поєднання обох шляхів.

За умов і особливостей масової школи доцільно говорити про доповнення більш доступного традиційного навчання розвиваючим. Цей висновок стосується насамперед масової загальноосвітньої середньої та чотирирічної (бакалаврату) вищої школи. Тоді як розвиваючу домінують можливо й доцільно застосувати у спеціалізованій школі, де і коли надійними засобами апріорно визначені особисті здібності та забезпечена достатня попередня підготовка до розвиваючого навчання майбутніх спеціалістів чи магістрів. Лише в цьому разі можна сподіватись на доведення більшості учнів до творчого рівня засвоєння знань і набуття здібностей самостійного наукового дослідження [7].

В усякому разі умовне протиставлення традиційного та розвиваючого компонентів навчання має за основу (критеріальну відзнаку) суттєву різницю у співвідношенні рольових активностей суб'єктів – вчителів і учнів. Тому так звані «нові технології» навчання містять у собі не стільки нові методи викладання (вони відрізняються лише індивідуалізованими «авторськими» комплексами, що складаються з відомих загальних методів, які подекуди забарвлені власними «знахідками»), як переважно різний характер і співвідношення індивідуалізованої самостійної роботи учнів (передбачуваної вчителем-керівником за ознаками завдань, організаційних форм, змісту, методології, поетапного розподілу часу тощо). Учні, за Дістервегом [3], лише самі здатні набути потрібні їм знання, котрі вимушено будуть мати індивідуально зумовлений і тому різний кінцевий рівень власних як знань, так і розвитку здібностей.

Характер самостійної праці учнів за розвиваючого (проблемного) шляху навчання є акцентованим на використання насамперед власних

пізнавальних можливостей або сил, подекуди навіть евристичних (незалежних від викладених вчителем умовно однакових для учнів групи первинних уніфікованих знань і методологій). Технологічний цикл «майже самостійного» вчення містить одразу всі необхідні етапи пізнавального процесу [4], а саме:

- виявлення невідомих предметів чи явищ (створення проблемних ситуацій);
- усвідомлення виникаючих питань і пошук шляхів їх розв'язання (з'ясування завдань і висунення гіпотез рішення);
- спостереження явищ і перевірка (верифікація) рішень;
- абстрактне мислення задля узагальнення спостережень (систематизації);
- конкретне мислення, практичне творче застосування набутих знань.

Тому процес такого самостійного вчення водночас сприяє розвитку здібностей спостереження, уявлення, продуктивного мислення, логічного запам'ятовування, утримання уваги, а головне – забезпечує майже миттєву готовність до практичного застосування набутих знань і вмінь.

Таким чином, розвиваючий шлях є дійсно всеохоплюючим, але саме тому довгим і важким як для учня, так і вчителя. Від останнього вимагає значно складнішої, ніж за традиційного викладання, різнобічної режисури з урахуванням значно точніших не лише загальновікових, а переважно індивідуальних особливостей учнів, що при поширеному груповому навчанні є проблематичним. Питання забезпечення взаєморозвитку за колективної форми навчання потребує окремого розгляду. Численні ймовірні помилки вчительської режисури знецінюють перевагу рафінованого (позбавленого підтримки, наприклад, фронтальної форми роботи групи) проблемного навчання. По досягненні свого критичного рівня вони роблять процес недоступним для великої частки учнів навіть з достатнім апріорним (стартовим) розвитком і знаннями. Такі очевидні переваги й недоліки умовно розвиваючого шляху.

Якщо акцент з самостійного здобуття знань учнем перенести на повідомлююче викладання їх вчителем, то наблизимось до умовно традиційного шляху навчання. Основу цього «штучного» шляху складає

використання «готових», іншими здобутих, відібраних і педагогічно оброблених уніфікованих наукових знань, які вчитель «дарує» учневі, від якого вимагає щонайменше, а саме: лише їх запам'ятовування і репродуктивного відтворення. Зрозуміло, чому за спрощеного завдання, активного вчителя та зовні пасивного учня шлях стає швидким і доступним кожному, але ненадійним. Результат надто залежить від свідомої активності самого учня, мотивувати й утримувати яку досить важко. Таким чином, шлях має інші переваги і недоліки. Та до нього як найпростішого за умови обмеженого завдання освіти сповзає будь-яке реальне навчання,

Відновлення більш складного завдання – забезпечити гарантований і високий творчий рівень знань і вмінь – відповідно ускладнює процес навчання. Інтегрально ускладнення виливається у поширення активної самостійної роботи учнів, тобто посилення розвиваючої функції навчання. Полегшене традиційне, з якого починається навчання, вимушено доповнюється розвиваючим і перетворюється на ускладнене об'єднане. Процес навчання, що поєднав окремі риси розвиваючого та традиційного, універсально й адаптивно виконує обидві головні функції практично у найкращий спосіб. Тому умовно рафіновані чи магістральні перший і другий шляхи відіграють роль асимптотичних, крайніх або граничних станів, що обмежують інтервал множини можливих становищ-варіантів реальних процесів навчання. А впадати у крайності, як відомо, не слід. Наведені міркування є інваріантними відносно шляхів навчання: їх можна міняти місцями. Тому маємо замкнене коло одвічного діалектичного протиріччя типу аналіз-синтез, по якому можна нескінченно кружляти, по черзі займаючи позицію то з одного, то з протилежного боку. Отже, настав час поставити крапку.

Висновки. Цілоком слушно припинити протиставлення традиційного та розвивального шляхів навчання. Варто кожний з них гармонійно поєднати з іншим. Не виникає сумніву, що розвиток здібностей самостійного мислення й поведінки складає передумову будь-якої творчої діяльності. Їх неможливо розвинути за одностороннього шляху. Та не обов'язково порушувати національну традицію. Достатньо безпосередньому розвитку психічних здібностей свідомо відводити відповідне місце і час, спрямувавши на нього кваліфіковані зусилля. А знання

подавати у кількості, достатній для придбання навичок самостійного їх здобування, після чого головну увагу зосередити на самостійній роботі учнів. Вчителям усвідомити і не поступатись тією істиною, що створення належних умов всебічного розвитку школярів ґрунтується насамперед на самостійності учнів у цілісному навчальному процесі за забезпечення розвиваючої домінанти чи навіть без її підкреслення. Достатньо гармонійно поєднати методи штучного та природного пізнання дійсності, надати учням змогу самостійного вирішення життєво мотивованих проблем, спочатку навчальних, згодом науково-дослідних, а прикінцево – набути повної самостійності як вирішальної умови успіху самоактуалізації та самореалізації за суспільного життя і праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта України. – К.: 2002, № 21.
2. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання (Педагогічна антропологія) // Тв. в 6 т. Т. 5 – К.: Рад. шк., 1952.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. // Хр. по ист. зар. пед. Сост. Пискунов. – М., 1981. – С. 354-414.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. – М., ВШ, 1990. – 382 с.
5. Гапон Е.В. Пед. умови підвищ. ефект. самост. роб. студентів. Канд. дис. – Х.: ХДУ, 1991.
6. Гапон В.І., Гапон Е.В. Історико-методологічний підхід до вивчення педагогіки. // Наук. зап. каф. педагог. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XI. – Х.: Вид. ХНУ, 2007. – С. 51-57.
7. Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В. Педагогічні умови розвитку мислення студентів. // Наук. зап. каф. педагог. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XXVI. – Х.: Вид. ХНУ, 2011. – С. 31-39.