

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 23

Заснований в 1996 році

Рівне – 2002

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 23. — Рівне: РДГУ, 2002. — 180 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії і практики розвивального навчання, а також з питань педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання і профорієнтації дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН

Мітюров Борис Никифорович (Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Бех Іван Дмитрович** (Інститут проблем виховання АПН України);

доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор **Воробйов Анатолій Миколайович** (заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'янчук Анатолій Степанович** (Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

доктор педагогічних наук, професор **Коваль Ганна Петрівна** (Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Лисенко Неля Василівна** (Прикарпатський педагогічний університет ім. В. Стефаника);

доктор педагогічних наук, професор **Лісова Світлана Валеріївна** (Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Павлютенков Євген Михайлович** (Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів)

доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович** (Університет "Острозька Академія");

кандидат педагогічних наук, професор **Поніманська Тамара Іллівна** (Рівненський державний гуманітарний університет)

доктор психологічних наук, професор **Савчин Мирослав Васильович** (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович** (Запорізький державний університет)

доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович** (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського);

доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН **Тищук Віталій Іванович** (Рівненський державний гуманітарний університет);

кандидат педагогічних наук, професор **Янцур Микола Сергійович** (заступник головного редактора, відповідальний секретар, Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 31.10.2002 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31.

Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 07 — 4.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2002

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ДИДАКТИЦІ

Як метод пізнання, системний підхід особливо інтенсивно входить у науку у другій половині ХХ ст. Одним із небагатьох педагогів, хто глибоко аналізував можливості його застосування у педагогіці, був Ф.Ф.Корольов. У статті, присвяченій логічному й історичному в педагогічних дослідженнях [6], він пише: „Чи відносяться педагогічні явища до системи, чи володіють вони ознакою органічної цілісності, яка презентує системоутворюючу якість? Чи не допускають педагоги свавілля, широко використовуючи поняття „система”, наприклад, система і структура народної освіти... система покарань і заохочень, система піонерської роботи і т.д. і т.п.?” І далі, ніби відповідаючи на своє ж запитання, пише: „У педагогіку ще не прийшло системне дослідження, мало хто, буквально одиниці, застосовують системний підхід у педагогічних дослідженнях. Але у педагогіці давно вкоренилося уявлення, що людину виховують не частинами, а цілісно, що виховання – цілісний процес. Хоч виховання давно розчленовують на складові частини – розумове, фізичне, моральне, трудове й естетичне, а останні ще підлягають наступному розчленуванню, у педагогіці постійно і наполегливо проводиться думка, що ці частини чи компоненти перебувають у взаємодії.

Виховання в цілому і його окремі частини, які розглядають у якості підсистем у цілісній системі виховання і в якості систем відносно елементів нижчого порядку, можуть і повинні відноситися до систем, і до їх дослідження може бути застосований системний підхід на основі інтеграції історичного і логічного методів пізнання” [6].

З того часу, як були сказані ці слова, пройшло понад 30 років, але й сьогодні стверджувати, що застосування системного підходу в дослідженнях проблем навчання і виховання було інтенсивним і призвело до одержання важливих теоретичних і практичних результатів, не можна. Застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ, фактів і процесів поки що залишається не до кінця вирішеною науково-педагогічною проблемою.

Розглядаючи погляди Е.В.Ільєнкова на історичне і логічне у пізнавальному процесі, Ф.Ф.Корольов пише, що історичне означає реальний, діючий розвиток природи, суспільства і самого пізнання, а логічне виступає як відображення у мисленні історичного розвитку об’єктивної дійсності. Взявши до уваги історичний розвиток самої предметної об’єктивної дійсності, філософи прийшли до думки, що науковий аналіз існування об’єктивної реальності вибирає шлях, протилежний її дійсному розвитку.

Спільність логічного (теоретичного) та історичного способів і методів дослідження полягає у тому, що вони застосовують абстрактно-теоретичні форми розгляду об’єкта, які допускають загальні наукові узагальнення. Але ступінь використання цих форм у першому і другому випадках різна. При теоретичному способі панує абстрактно-теоретичний розгляд дослідження об’єкта, а конкретно-історичні форми відіграють підпорядковану роль. Отже, у теоретичних дослідженнях домінують абстрактно - теоретичні форми, а в історичних – конкретно-історичні форми, тобто теоретичне пізнання виступає в абстрактній формі, а історичне – в конкретно-історичній.

У гносеологічному сенсі конкретне – це предметна, об’єктивна реальність, тобто чуттєво сприйманий світ, а абстрактне – мислене відображення зовнішнього, конкретного світу. У цьому розумінні говорять, що пізнання йде від конкретного до абстрактного. Інша справа, коли мова йде про конкретне й абстрактне у мисленні. Наукова картина світу у сфері теорії і в сфері історії формується у ході руху мислення від абстрактного до конкретного.

Теорія виховання й історія виховання в широкому розумінні цих понять так чи інакше відображають виховання як систему, але відображають специфічним чином.

Теоретичний метод означає дослідження і відображення переважно структури об’єкта, що розвивається, взаємовідношення його частин і функцій. Історичний метод передбачає дослідження і відображення переважно генетичних відношень об’єкта, що розвивається. Це зовсім не означає абсолютного розділення і протиставлення структурних і генетичних зв’язків об’єкта. Строго кажучи, теоретичний метод відображає структурно-генетичні відношення, а історичний – генетично-структурні.

З розвитком об’єкта відбуваються зміни внутрішньої організації його елементів, сторін, моментів, зв’язків, структури. Перехід від одного якісного стану до іншого означає: 1) деякі кількісні зміни, що відбуваються в окремих складових компонентах системи; 2) виникнення якісно нових компонентів об’єкта; 3) відмирання деяких старих елементів; 4) перетворення інших; 5) зміна структурних зв’язків системи.

Будь-який новий етап виникає в надрах старого етапу, але спочатку він існує лише у формі можливого. Дійсна власна історія об’єкта починається тоді, коли вже склалися, розвинулися специфічні для цього об’єкта відношення, коли він своїм власним рухом, власними внутрішніми протиріччями забезпечує свій подальший розвиток.

І як підтвердження цієї думки на прикладі області виховання наведемо певною мірою факт неординарний. У журналі „Советская педагогика” №7 за 1990 рік поміщено матеріал „Точка зору редактора”, у якому йдеться про те, що є намагання реанімувати системність у педагогіці. Приводом до цього стала стаття Ю.П. Сокольникова „Про системне розуміння виховання” і статтю В.П. Беспалька „Про можливості системного підходу у педагогіці”, які вміщені в цьому ж таки номері даного журналу. У матеріалі „Точка зору редактора” відзначається, що є прихильники системності в педагогіці. Але немало і таких, які скептично відносяться до цього напрямку: „Довгі роки педагогіка перебувала під могутнім впливом соціально-філософських узагальнень, у тому числі й всеосяжної системності, яскравим виразником якої був, наприклад, В.Г.Афанасьєв.” І далі: „Системний підхід... Скільки написано, скільки слів виголошено на його захист! Скільки наукових праць, книг і дисертацій! До яких тільки явищ, не застосовували цей ярлик „системний”. Прочитавши все це, так і хочеться визнати: все у нас було – і системне, і цілісне, і комплексне... І ось наші автори намагаються реанімувати системність у педагогіці...”.

Заради об’єктивності необхідно визнати, що редактор не кривить душою, хоч і сказано з явною претензією на категоричність. Якщо мати на увазі виховання, а не всю педагогіку, то все написане відповідало дійсності. Ми і сьогодні не можемо назвати такі дослідження в області виховання, які були виконані із застосуванням системного підходу, які стали б визначальними у даній галузі. Немає і таких робіт із загальних проблем та історії педагогіки. Проте не можна погодитись із редактором щодо дидактики. Ми вважаємо, що в дидактиці є роботи, які принесли велику користь педагогічній науці.

Ми не проводили спеціального дослідження ефективності системного підходу у педагогіці, особливо в історії педагогіки й теорії виховання, тому не можемо аргументовано і доказово заперечити чи погодитись з редактором. Проте, стосовно дидактики, теорії й практики навчання є багато прикладів застосування системного підходу, скажімо, дослідження проблеми дидактичних принципів з метою створення їх системи. У цьому плані певний інтерес для нас становлять матеріали наради „За круглим столом” [8]. Опускаючи в цілому цікаві думки учасників наради щодо проблеми дидактичних принципів, зупинимось на тих, які мають пряме відношення до розробки системи дидактичних принципів. Не дивлячись на те, що майже всі учасники „круглого столу” ведуть мову про систему дидактичних принципів, ніхто не використовує методології системного підходу для побудови цієї системи. Тобто поняття „система” просто експлуатується, а застосування системного підходу як такого і немає. Те, що пропонував І.Я. Лернер, ближче до сумативної системи, ніж до цілісної.

Деякі автори загальнопедагогічні принципи визначають як науково обґрунтовані вимоги суспільства до педагогічного процесу, які випливають із об’єктивних законів і перспектив суспільного розвитку і закономірностей, цілей і практики виховання, освіти і навчання [3].

Система цих принципів, на думку Михеєва С.В., може бути представлена в такому вигляді: науковості і партійності (стаття була написана у 1983 р., що пояснює сусідство науковості і партійності), цілеспрямованості навчального процесу, єдності і взаємобумовленості теорії та практики, системності, комплексності у вихованні, освіті й навчанні; єдності і взаємозв’язок навчання і виховання, освіти і самоосвіти, розвитку і самовиховання; свідомості, активно-творчого відношення до колективу, до світу, природи, суспільства, до людей, до діяльності, до самої себе; колективізму в педагогічному процесі; гуманізму у вихованні, освіті й навчанні; врахування конкретних умов, особливостей об’єкта і суб’єкта, дії і взаємодії у педагогічному процесі. Автор дає коротку характеристику самої системи і механізму її утворення. Зокрема, він стверджує, що „це система, тому що має основні ознаки цілісної системи” [9].

Зауважимо, що не всі системи є цілісними і чому ця система є цілісною, невідомо, тому вище наведена думка є сумнівною. Системоутворюючим чинником системи є принцип науковості і цілеспрямованості. Кожен принцип при відносній самостійності закономірно пов’язаний з іншими і системою в цілому. Далі автор зазначає, що в суспільних науках дотримуються погляду, що жорсткої однозначної детермінуючої системи в цілому, її компонентів, їх функціонування і розвитку не може бути, посиляючись при цьому на В.Г.Афанасьєва. У вище наведеному матеріалі є низка позитивних моментів. По-перше, ставиться питання створення системи принципів. По-друге, як метод отримання цієї системи використовується системний підхід. По-третє, це один із небагатьох матеріалів, де є намагання здійснити конкретне застосування системного підходу як методу пізнання.

Але варто відзначити, як недолік, наступне. По-перше, вибір системоутворюючого чинника не є вдалим. Принцип науковості й спрямованості, який був вибраний в якості системоутворюючого чинника системи принципів, сам має такий же статус, як і інші принципи. По-друге, якщо вважати всі інші принципи компонентами системи, то зовсім невідомо, де і звідки взяли вони, адже системоутворюючий чинник сам по собі не може визначити всі інші компоненти, має бути основа для дії системоутворюючого чинника, своєрідний простір його дії. Тим і пояснюється своєрідна вільність у їх виборі. Як зрозуміло зі статті, кожен наступний принцип виводиться з попереднього як своєрідне уточнення. Такий механізм визначення компонентів системи не може бути застосований, оскільки кожен

компонент повинен бути самостійним. Невідомо, що є емерджентною властивістю. Якщо – система принципів, то що є компонентами ?

У цілому можна стверджувати, що застосування системного підходу проведено, на нашу думку, поверхово, не глибоко і неякісно. Ми вважаємо причиною цього нерозробленість самого механізму застосування системного підходу як методу пізнання на той час.

Не можна обминути увагою й інший матеріал у цьому ж журналі („Советская педагогика”, №2, 1982). Мова йде про статтю В.О.Пунського „Чи потрібен принцип системності у дидактиці?”. Автор намагається з позиції системного підходу обґрунтувати необхідність введення в дидактику принципу системності. Він звертає увагу на те, що зміст принципу систематичності й до цього часу точно не визначений, сама назва принципу формулюється по-різному. Він зазначає, що формування систематичних і системних знань – злитий процес здійснення однієї й тієї ж логічної операції – систематизації знань, тобто зведення їх у певну систему, при цьому він посиляється на Л.Я.Зоріну, яка розвела дидактичні поняття системності й систематичності. Зокрема систематичність – „така якість знань, яка характеризує наявність у свідомості учня змістово-логічних зв’язків між окремими компонентами знань”, а системність – „така якість деякої сукупності знань, яка характеризує наявність у свідомості учня структурних зв’язків (зв’язків будови), адекватних зв’язкам між знаннями всередині наукової теорії” [5]. Не будемо зараз аналізувати суть системності в розумінні Л.Я.Зоріної, а проаналізуємо поняття систематичності.

Звернемося до тлумачних словників. У словнику В.Даль сказано, що систематичне – це „стройное, порядочное, порядливое, последовательное, разумное, правильное, обдуманное, постепенное”. Стрункість, порядок, послідовність, розумність і т.д. – усе це певною мірою характеризує систему, але це не є атрибутивні характеристики системи. Словом, В.Даль у поняття „систематичний” не вкладає поняття „системний”, тобто тут немає навіть натяку до приналежності до системи, сам вираз більше тяжіє до розуміння його як постійного, регулярного, періодичного, послідовного. Отже, принцип систематичності й послідовності у навчанні не передбачає системності. В усякому разі, системність цим принципом не закладена. Автор же вважає, що поняття „системність” за обсягом більше, ніж „систематичність”, і тому якість знань „системність” значно ширше якості їх систематичності.

Думку про введення принципу системності подав П.М.Ерднієв. Підкреслюється, що системність є загальнопедагогічним законом. З цього закону випливає дидактичний принцип системності. Варто однак відзначити, що необхідність введення принципу системності не була обґрунтована переконливо, не був застосований системний підхід чи будь-який інший метод пізнання процесу навчання.

Проблему застосування системного підходу в теорії навчання намагався ще розглянути і Ф.Ф.Корольов, проте все залишилося на рівні загальних міркувань.

Певного поширення набув комплексний підхід до виховання. Проте в загальному можна стверджувати, що спроби застосування системного підходу як методу пізнання дидактичних об’єктів дали небагато. Ми вважаємо, що в першу чергу через недостатню розробленість самої технології його використання. Напівфілософське, напівнаукове розуміння системного підходу не сприяло його конкретно-практичному застосуванню при розв’язанні знову ж таки конкретних наукових дидактичних проблем.

В.О.Онищук у „Дидактиці сучасної школи” [3] окремо виділив цілий параграф, присвячений системному підходу у педагогіці, зокрема у навчанні. Зупинившись на характеристиці окремих понять (система, структура), він відзначив, що дослідження показують, що застосування системного підходу в процесі навчання є бажаним [с.92], але при цьому „необхідна певна реконструкція або переструктурування змісту навчального матеріалу, тобто надання йому такої структури, яка б сприяла засвоєнню знань у цілісну систему” [с.92]. Він виділяє два шляхи застосування системного підходу, а саме:

- від розгляду цілісної системи або цілісного системного об’єкта до аналізу її структури;
- від розгляду елементів і аналізу структури до об’єднання знань в систему, що відповідає особливостям цілісного системного об’єкта [с.92].

Відзначаючи, що це одна з перших спроб дати у навчальній педагогічній книзі характеристики системного підходу та особливостей його застосування в навчанні, необхідно звернути увагу на істотну неповноту характеристики системного підходу, її фрагментарність та своєрідну туманність у розкритті особливостей застосування системного підходу в навчанні. Навряд чи читач отримає достатнє уявлення про те, що ж усе-таки дає застосування системного підходу в навчанні знань учнів і вищий рівень розумового розвитку підходу навчання.

Відомі також спроби застосувати системний підхід до навчання. Навчання як шлях освіти – це в першу чергу процес взаємодії учителя і учнів, в ході якого на основі передачі досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, відбувається трансформація досвіду кожного конкретного учня. Як відомо, будь-яка взаємодія здійснюється з участю середовища, через яке передається дія від одного об’єкта взаємодії до іншого. Наприклад, при педагогічній взаємодії таке середовище складає дидактична

система. Але дидактична система відіграє роль не тільки середовища – передатчика взаємодії. У дидактичній системі акумулюються всі цільові, змістові, методично-операційні процесуальні та інші зміни. Тому кожен компонент дидактичної системи, та й вся система в цілому має бути змістово конкретизована.

Про поняття “принцип”, “закон”, “правило” у дидактиці. Розглянемо спочатку суть вищезазначених понять, яку їм надають у філософії та науці. Принцип – термін латинського походження (*principium* – основа, першоначало), він означає основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності. У філософії поняття “закон” визначається як філософська категорія для позначення об’єктивних, істотних, необхідних, таких, що повторюються, загальних, стабільних за певних умов зв’язків явищ, предметів, процесів, дійсності, що виражають їх самоорганізацію, порядок чи послідовність змін і розвитку. Практична значимість закону визначається його передбачувальними функціями. Тобто, оскільки в законі відображається стабільність, повторюваність зв’язків між явищами, то він може служити основою для реалізації однієї з найважливіших функцій наукової теорії – функції наукового передбачення протікання даного явища, його результату.

Якщо принцип – це загальна керівна норма дії, то правило – це норма дії, що має конкретне робоче значення. Але закони – об’єктивні діючі зв’язки, у той же час як принципи і правила – норми діяльності, що встановлені людьми. Як бачимо, за своїм походженням – це різні речі, проте, як це впливає із самого означення закону і принципу за своєю суттю – це певні закономірності, тільки один з них (принцип) виявляє більше нормативну дію, а інша “закон” – прогноуючу, передбачувальну.

Педагогічні закони є суспільними, тому їм притаманні всі особливості суспільних законів. Вони передбачають цілеспрямовану свідому діяльність людей. Суспільні закони мають статистичний характер. Вони діють як тенденції, які пробивають собі дорогу через випадковості. Суспільні закони мають історичний характер. Отже, педагогічний закон – це такий компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об’єктивні, внутрішні, істотні й відносно стійкі зв’язки педагогічних явищ, сприяє науковому управлінню виховної діяльності, передбаченню результатів управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту форм, методів виховної діяльності [10, 11].

Аналізуючи проблему принципів навчання, багато педагогів вважають, що за своєю суттю принципи навчання – це закономірності навчання, але віднесені вони до конкретно історичних умов розвитку суспільства. Ми розглядаємо принципи навчання як загальні вимоги, які пред’являє середовище системи навчання до самої системи. Ці вимоги окреслюють той простір, у якому функціонує система навчання, і будучи за своєю суттю зовнішніми зв’язками системи навчання і її середовища, вони визначають, а точніше вказують на спрямованість процесу навчання. Одним словом, ці положення створюють основу для руху учня у ході якого зміст навчання перетворюється в його індивідуальне надбання. Вони виражають зв’язки між чинниками, що обумовлюють умови функціонування системи навчання. За своєю суттю вони виражають певні закономірності процесу навчання і цілком можливо, що принцип навчання – це форма, у якій виявляється, або ж проявляється та чи інша конкретна закономірність, хоч можливо сама суть цієї закономірності ще нам невідома. За законами пізнання ми фіксуємо в першу чергу явище, форму і лише потім розкриваємо саму суть явища. Якщо взяти до уваги, що закон – це етап у пізнанні явища, то рух, динаміка, розвиток пізнання йде в напрямі від зовнішньої характеристики явища до встановлення принципу, а далі – до закону, то принципи навчання – це етап у пізнанні механізму і процесу функціонування системи навчання. Зміна статусу закономірності (перехід принципу в закон) визначається тим, наскільки наука заглибилась і розкрила даний бік функціонування системи навчання.

Ми вважаємо, що принципи навчання – це форма вираження закономірності навчання, але це не сама закономірність. Перехід від форми до сутності – процес історичний. Розкриваючи все глибше і повніше принципи навчання, ми дедалі більше наближаємося до розкриття суті закономірності. Відомо, що пізнання йде від явища (формули) до суті, тому й не дивно, що людина спочатку зафіксувала форму зв’язку у вигляді вимог, практичних правил до процесу навчання, його змісту, форм і методів. Принципи не є раз і назавжди прийнятними категоріями. Виражаючи певні закономірності, вони постійно поглиблюються і видозмінюються.

Подивимось на природу принципів і закономірностей навчання під кутом зору системного підходу. Навчальна система функціонує в середовищі, до якого входять природа і суспільства, які створюють зовнішні зв’язки для даної системи. Ці зв’язки можуть бути настільки міцними, що спроможні навіть зруйнувати систему. У нашому випадку зв’язки – суть вимоги, які формулює середовище до навчальної системи. Ці вимоги окреслюють той простір, у якому діє навчальна система. Це і є принципи навчання. Однак, тільки виходячи з природи середовища, ці вимоги не можна сформулювати. Вони є результатом взаємодії навчальної системи і її середовища. Але взаємодія – система, отже має характерні для системи її атрибутивні ознаки. Однією з таких ознак є наявність системоутворюючого чинника. Таким чинником є відповідність усіх впливів на учня його психологічній природі, іншими словами ним є принцип природовідповідності, як своєрідна аксіома

педагогіки. Саме він гармонізує взаємодію навчальної системи і середовища. Цей принцип є тим положенням, яке породжує, корегує, задає, направляє функціонування навчальної системи. І як системоутворюючий чинник, він взаємодіє як із кожним компонентом цієї системи, так і зі зв'язками її і емерджентною властивістю. Таким чином, принципи навчання є вимогами середовища навчальної системи до вчителя, до учнів, до дидактичної системи, до зв'язків між цими трьома компонентами системи.

Які ж вимоги ставить суспільство до учителя як до компонента навчальної системи? Очевидно, учитель має бути не тільки носієм того досвіду, який передається молодшому поколінню, але й володіти досвідом організації такої передачі, тобто бути професіоналом. У цьому досвіді основною вимогою є вміння діяти відповідно до природи учня і до його інтересів. Ця вимога розкриває характер природовідповідного та особистісно-орієнтованого навчання, вона і складає суть **принципу врахування індивідуальних особливостей та вікових відмінностей учнів**.

Наступний принцип – принцип цілеспрямованості в навчанні, він є результатом дії середовища навчальної системи на елемент дидактичної системи “цілі навчання”. Оскільки цілей навчання є не одна, а чотири групи; політехнічна, освітня, виховна і розвиваюча, то вимога цілеспрямованості діє одночасно з вимогою єдності й цілісності навчання. Тому цей принцип – **це принцип цілеспрямованості й цілісності навчання**.

Вимоги суспільства, природи до змісту навчання зводяться до того, що зміст навчання має бути науковим, відповідати сучасному рівню розвитку науки та віковим можливостям особистості, він має бути побудований, організований у систему, відповідно проструктурований. Тому ця вимога знаходить своє відображення у **принципі науковості й доступності та у принципі системності**.

Дія середовища системи на елемент дидактичної системи “методи навчання” призводить до появи таких вимог: методи навчання мають відповідати природі учня, його віковим особливостям і можливостям, доповнювати один одного, діяти в комплексі, забезпечуючи найвищу ступінь досягнення даної цілі навчання. Цей принцип можна назвати **принципом врахування вікових особливостей учнів у виборі методів навчання та принципом оптимального поєднання методів навчання**.

Наступний компонент дидактичної системи – засоби навчання. Вимоги, які формує середовище системи до нього, зводяться до такого: оптимальне з точки зору досягнення конкретної цілі навчання поєднання різних засобів навчання. Тому цей принцип навчання можна було б назвати принципом **оптимального вибору засобів навчання**.

Взаємодія середовища з організаційними формами навчання призводить до появи вимоги оптимального поєднання індивідуальної та групової форм організації навчання. Цей принцип можна було б назвати **принципом оптимального поєднання індивідуальної та групової форм організації навчання**.

Які вимоги формує суспільство до кожного конкретного учня? Щоб учень хотів і був спроможний відповідно до рівня свого розвитку засвоювати матеріал, щоб мав певний інтерес до навчання. Ці принципи можна було б назвати **доступності та формування пізнавального інтересу учнів**.

Вимоги середовища до зв'язку “учитель – дидактична система” зводяться до такого: учитель розробляє і реалізує тільки таку дидактичну систему, яка найповнішою мірою відповідає можливостям, задаткам і здібностям учня, тобто його природі, і розвиває його. Тому цей принцип можна було б назвати **принципом розвиваючого навчання**.

Зв'язок “дидактична система – учень” передбачає, що кожному учневі має відповідати своя дидактична система, а це означає, що середовище вимагає індивідуалізувати систему навчання. Тому цей принцип можна було б назвати **принципом індивідуалізації навчання**.

Зв'язок “учень – учитель” передбачає постійне отримання учителем об'єктивної інформації про досягнення учня та реалізацію корекційних заходів на основі порівняння реального ступеня досягнення цілей навчання із запланованим. Цей принцип навчання варто назвати **принципом контролю і корекції знань учнів**.

Емерджентною властивістю системи взаємодії “середовище – навчальна система” є така навчальна система, яка побудована на засадах гармонійності дій учителя й учня в інтересах максимально можливого ступеня досягнення цілей навчання. Вимоги середовища до такої взаємодії передбачають активність обох суб'єктів взаємодії на основі конкретної дидактичної системи. Цей принцип можна було б назвати **принципом активності й поєднання освіти і самоосвіти учня, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання**. Це фактично два різні принципи.

Зважаючи на те, що вимоги щодо норм діяльності в процесі навчання в деяких принципах повторюються, виділимо, узагальнимо і впорядкуємо їх у певну систему, яка виглядатиме так:

- принцип природовідповідного та особистісно-орієнтованого навчання;
- принцип цілеспрямованості й цілісності навчання;
- принцип науковості й доступності;

- принцип системності;
- принцип оптимізації змісту методів засобів та організаційних форм навчання;
- принцип оптимального поєднання індивідуальної та групової форм організації навчання;
- принцип формування в учнів пізнавального інтересу;
- принцип розвивального навчання;
- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип контролю і корекції знань учнів;
- принцип систематичності й послідовності;
- принцип активності;
- принцип поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання.

Ці принципи становлять систему принципів навчання, адже всі вони описують цілісне, системне педагогічне явище, яким є процес навчання. Елементами цієї системи є вище перераховані принципи. У кожній системі, як відомо, є два системоутворюючі чинники: зовнішній та внутрішній. Як видно з побудови даної системи зовнішнім системоутворюючим чинником є принцип природовідповідності в навчанні, внутрішнім – вимога доповняльності. Усі разом ці принципи повно окреслюють той простір, у якому цілеспрямовано і ефективно функціонує навчальна система.

Щодо структури цієї системи, то вона, на наш погляд, виглядає так: базовим і таким, який є своєрідним джерелом для всіх останніх принципів і має пояснювальну силу, є принцип природовідповідності, його уточнюють принципи науковості, доступності, активності й розширюють всі інші принципи.

Емерджентна властивість даної системи полягає в тому, що одночасне дотримання і врахування всіх принципів забезпечує таке цілеспрямоване функціонування навчальної системи, яка у максимально можливій мірі забезпечує досягнення конкретних цілей навчання незалежно від предмету навчання класу, учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике. //Советская педагогика. – 1990. - №7.
2. Блауберг И.В., Юдин Е.Г. Становление и сущность системного подхода. – 1973. – 272с.
3. Дидактика современной школы: Пос. для учителей/ Под ред. В.А. Онищука – К.: Рад.шк., 1987. – 351с.
4. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов. //Советская педагогика. – 1978. – №10.
5. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний. – М., 1976, – 64с.
6. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях. //Советская педагогика. – 1970. - №3.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980, 96с.
8. Материалы совещания „За круглым столом”. //Советская педагогика. – 1980. - №12.
9. Михеев С.В. К проблеме построения системы принципов обучения. //Советская педагогика. – 1983. - №4.
10. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2001.
11. Пунский В.О. Нужен ли принцип системности в дидактике? //Советская педагогика. – 1982. - №2.
12. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России. – 416 с.
13. Точка зрения редактора. //Советская педагогика. – 1990. - №7.

Одержано редакцією 24.04.2002.

УДК: 378. 035
КОНОВАЛОВА

В.Б.

КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК ОДИН З ВИРАЗНИКІВ СИСТЕМНО- РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Мова – система, яка функціонує в різних мовних регістрах. Майбутньому філологу, викладачу, фахівцю з іноземної мови, необхідно опанувати системою досліджуваної мови як у теоретичному, так і в практичному плані. У викладанні теорії мови традиційно виділяють мовні підсистеми: фонетичну, лексичну, граматичну. Системно-розвивальний підхід до вивчення іноземної мови дозволяє по-новому побудувати процес навчання мові, на його основі забезпечується свідоме та кероване оволодіння мовним змістом навчання [1].

Психологічна теорія діяльності передбачає в системно-розвивальному навчанні такі аспекти:

- мотиваційний;

ЗМІСТ

Вступне слово.....	3
Малафійк І.В. Системний підхід у дидактиці.....	4
Коновалова В.Б. Комунікативність як один з виразників системно-розвивального підходу під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі.....	9
Шевчук О.А. Системний підхід у реалізації програми “Основи валеології”.....	11
Пеньковська Н.М. Рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку.....	13
Іванова Л.І. Літературна освіта молодших школярів у системі розвивального навчання.....	16
Воронюк І.В. Розвиваючі психологічні засоби стимулювання творчості молодших школярів.....	18
Єдімент Л.І. Застосування музичних редакторів в умовах системно-розвивального навчання учнів середніх класів.....	21
Поніманська Т.І. Філософсько-педагогічна сутність гуманістичного виховання.....	23
Пальчевський С.С. Розвиваючі основи контролю і оцінки сугестопедичної навчальної діяльності.....	26
Дичківська І.М. Система розвивального навчання О. Декролі як інноваційна педагогічна технологія.....	29
Максим’юк С.П. Суть, передумови та етапи становлення системи розвивального навчання.....	32
Бєлова С.А. Проблеми розвивального навчання в теорії та практиці німецької реформаторської педагогіки початку ХХ ст. (“педагогіка особистості”).....	34
Бандура Р.Р., Рудь Г.В. Розвивальне навчання в історичному аспекті.....	38
Хролець О.І. Виховний і розвивальний потенціал уроків читання.....	41
Мороз Л.В. Проблема засвоєння лексики як розвитку розумової діяльності студентів.....	43
Галатюк Ю.М. Проектування творчої навчальної діяльності з фізики як система дидактичних задач.....	47
Малафійк І.В., Опанасик А.В. Окремі шляхи реалізації продуктивного навчання у системі підготовки майбутнього спеціаліста.....	51
Остапчук М.В., Бабійчук Т.П. Шляхи підвищення ефективності навчального процесу.....	54
Суботіна Ю.А. Сприйняття геометричних образів учнями 5-6 класів на уроках математики за допомогою візуальних засобів POWER POINT.....	58
Малафійк О.І. Про організаційно-педагогічні заходи з розвитку уяви та образного мислення у школярів на комп’ютерній основі.....	60
Пікалова В.В. Педагогічні можливості використання макроконструкцій у пакетах динамічної геометрії.....	61
Семенюк М.П., Степанюк С.В. Оптимізація корекційного навчання молодших школярів із загальним мовним недорозвитком.....	64
Оксенюк О.В. Духовний розвиток – системоутворюючий чинник гуманітарних знань.....	67
Мунтян С.Г. Методологічний аспект навчання студентів іноземних мов.....	69
Соколовська С.В. Рухливі ігри на заняттях з іноземної мови в дитячому садку.....	71
Редько В.Г. Визначальні тенденції в конструюванні змісту шкільного підручника іноземної мови.....	75
Поривай С.Д. Творчий розвиток особистості школяра засобами музичного мистецтва.....	78
Швидків Г.Р. Дидактичні принципи вокального навчання студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.....	82
Кіндрат В.К. Проблема сенситивних періодів онтогенезу молодшого школяра у фізичному вихованні.....	85
Вербець В.В. Теоретичні основи формування соціологічної культури молоді.....	87
Фіщук В.Г. В.О.Сухомлинський про самовиховання підлітків.....	90
Терешко Л.В. Актуальність проблеми формування загальнолюдських цінностей особистості.....	92
Цюлюпа С.Д. Культура вільного часу студентів.....	95
Греб О.В. Вирішення проблем освіти у вихованні молоді через організацію дозвілля.....	99
Середович В.В. Розвиток пізнавальної активності молодших учнів на основі поєднання навчання з образотворчою діяльністю.....	101
Степанець Л.І. Удосконалення мовленнєвої діяльності школярів в умовах гурткової роботи школи.....	104
Новоселецький М.Ю., Янцур М.С., Дем’яненко І.О., Федорова І.І. До проблеми адаптації студентів-першокурсників рівненського державного гуманітарного університету.....	105
Бондаренко М.І. Активізація навчального процесу у вищому навчальному закладі через самостійну роботу студентів.....	113
Сілков В.В. Дякі аспекти створення концепції теоретико-методичних основ особистісно-зорієнтованого навчання математики молодших школярів.....	117
Ікуніна З.І., Трубник І.В. До питання формування розумових операцій у дошкільників при проведенні дидактичних ігор та занять.....	121
Семеног О.М. Формування мовної особистості майбутнього вчителя.....	125
Дронова О.О. Психолого-педагогічні умови розвитку дитячого малюнка засобами казки.....	130

Іванова А.В. Проблема формування національної самосвідомості молоді в системі розвиваючого навчання.....	134
Огурцова С.В. Особливості занять ліпленням у контексті “Базового компоненту дошкільної освіти в Україні”.....	137
Джура О.Ф. Основні наукові принципи Б. Яворського у вченні про ладову організацію музичного мистецтва.....	140
Гаврилова Г.П. Літературна підготовка майбутніх учителів-словесників в умовах національного відродження (народознавчий аспект).....	144
Герман Н.В. Безпека життєдіяльності дитини у педагогічних поглядах М.М. Коцюбинського.....	148
Водолага Н.В. Добір методів навчання в роботі з дітьми різного віку.....	150
Ярмак Т.М. Деякі питання підвищення ефективності індивідуальних занять з фортепіано.....	155
Журба Л.В. Навчання домашнього читання англійською мовою на комбінованих факультетах (англійська мова як друга спеціальність).....	160
Георгян Н.М. Ритміка як засіб розвитку рухової культури дітей старшого дошкільного віку.....	166
Маркус Н.В. Особливості застосування інформаційних технологій як засобу гуманізації навчання молодших школярів.....	171
Гумінська О.О. Розвивальне навчання на уроках музики.....	173
Відомості про авторів	177

Наукове видання

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в
закладах освіти

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 23

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Редактор збірника наукових праць Малафійк І.В.

Технічний редактор Курченко Н.Б.

Комп'ютерна верстка Хомяк О.Л.

Здано до набору 12.08.2002 р. Підписано до друку 31.10.2002 р.

Формат 60х84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 25,65. Обл. вид. арк. 26,54. Замовлення № 15/1. Наклад 100.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31

Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки
(к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 **Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в
закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 22. —
Рівне: РДГУ, 2002. — 180 с.**

ISBN 966 — 7281 — 07 — 4.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії і практики
розвивального навчання, а також з питань педагогіки, дидактики, методики навчання,
виховання і профорієнтації дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів,
учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20