

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

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

діяльності. Відмова від оцінки і заміна її змістовним оцінюванням є обов'язковим у системі розвивального навчання і одним із найважливіших критеріїв її ефективності.

Отже, існування системи розвивального навчання в Україні є об'єктивною реальністю, її розвиток є природним, ніхто не нав'язує цієї системи вчителю – він сам її обирає. На даному етапі зафіксовано цей процес у відповідних документах, надано системі розвивального навчання певного статусу в середній освіті держави, тобто визнано її як одну з альтернативних систем початкової, а надалі й середньої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

6. Дусавицький О.К. Система розвивального навчання у дзеркалі шкільної практики // Початкова освіта. – 2000. – №16.
7. Купцова В. Про особистісно-зорієнтоване навчання // Дивослово. – 200. – №7.
8. Національна доктрина розвитку освіти України XXI ст. – К., 2001.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / Под ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмановой, З.И.Равкина. – М.: Педагогика, 1987.
10. Репкіна Н.В. Підходи до оцінювання розвитку учнів у системі розвивального навчання // Початкова освіта. – 2000. – №16.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1994. – №2.

Одержано редакцією 16.04.2002.

УДК: 370. 018.2(430)(09)
БЄЛОВА

С.А.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НІМЕЦЬКОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКУ ХХ СТ. (“ПЕДАГОГІКА ОСОБИСТОСТІ”)

Перебудова сучасної школи, спрямована на індивідуально-особистісний, творчий розвиток дитини, вимагає звернення до кращого європейського досвіду, засвоєння якого може сприяти успішному перебігу шкільної реформи в Україні. У цьому плані здається корисною актуалізація системи навчання й виховання трудових шкіл Німеччини початку ХХ ст., які виникали як реакція на невідповідність шкільної справи соціальному, політичному та економічному стану суспільства, що призводило до розриву школи та вимог часу. Завданням трудової школи стає наближення її до життя, перетворення з “школи навчання” на “школу життя” шляхом подолання таких недоліків, як авторитарність, перевага вербально-репродуктивних форм засвоєння знань, що призводять до пасивності учнів у школі, і, як наслідок, - неспроможності пристосуватися до запитів суспільства в майбутньому житті.

Назва “трудова школа” не відповідає суті цього напрямку, звужує її зміст, що неодноразово підкреслювалося її засновниками, але цей термін залишився у світовій педагогіці як визначення реформаторської галузі, яка вважає головною метою “не роботу рук або взагалі фізичну роботу в будь-якому вигляді, а творчість, у чому б вона не виявлялася, й, у першу чергу, духовну творчість” [4, 3].

Особливий інтерес викликає досвід одної з течій трудової школи, яка представлена педагогами Г.Шарельманом, Л.Гурлітом, Ф.Гансбергом, - так звана “індивідуалістична педагогіка”, або “педагогіка особистості”, як вони самі визначали свій напрям. Для нас цінним є той факт, що всі представники цієї течії були не тільки педагогами– теоретиками їхні ідеї виникали безпосередньо з живої багаторічної практики навчання дітей в школі – за словами Г.Шарельмана, він ніколи в світі не писав про те, чого раніше не переживав на практиці. При цьому педагоги не вважали для себе можливим погодитися на будь-які пільги порівняно зі звичайними вчителями – досить зазначити, що в класах народної школи, де викладав Г. Шарельман, навчалося не менше 50 дітей. Таким чином, форми навчання й виховання, які вони застосовували, пройшли багаторічну апробацію у важких умовах звичайної народної школи Німеччини, яку відвідувало близько 95% дітей. Слід зазначити, що система розвивального навчання Г. Шарельмана набуває особливого значення тому, що розвиток особистості дитини є не самоціллю, а необхідною умовою самореалізації дитини для подальшого вдосконалення людського суспільства взагалі. Мета розвивального навчання німецької “педагогіки особистості” цілком збігається із завданнями, висунутими Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст.: “Прискорений, випереджувальний розвиток освіти й науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію” [1, 2]. Усе це робить можливим практичне впровадження методики розвивального навчання, органічного поєднання навчання й виховання німецької “педагогіки особистості” у сучасні школи України.

На думку найвідомішого педагога ХХ ст. Гессена С. Й., “творчість у справжньому змісті цього слова, означає створення у світі чогось нового, досі не існуючого” [3, 116]. Але при цьому акт творчості завжди індивідуальний, він передбачає” здатність самостійної постановки віддалених цілей та вміння напружено та неухильно працювати для досягнення одного разу визначеної ним мети”[3, 116]. У зв’язку з тим, що дитина, як зазначив С.Й.Гессен, у силу її вікових особливостей живе тільки в сьогоденні, не може “відокремлювати мети власної діяльності від самої діяльності“ [3, 117], у процесі виконання запропонованих учителем завдань вона тільки повторює те, що їй довів учитель, але працювати самостійно над метою, що визначили інші, вона не здатна. Г. Шарельман на практиці доходить такого ж висновку, тому він вважає найголовнішим принципом побудови навчального процесу спільну роботу вчителя та учнів для “досягнення мети, обраної самими учнями, засобами, теж самостійно обраними” [4, 1]. При цьому він уникає одноманітності, яка приводить до нудьги, втрати інтересу до навчання, що є важливою проблемою будь-якої школи. Крім того, розуміючи, що зростання особистості дитини потребує постійного ускладнення матеріалу, який повинен звертатися до її душі як до цілого, Г.Шарельман у власній школі відштовхується від безпосереднього душевного досвіду дитини, що є, на його думку, основою справжнього навчання, постійно актуалізує його за допомогою різноманітних форм навчання та широкого впровадження наочності в навчально-виховний процес.

Вважаючи основною цінністю навчання й виховання розвиток душі дитини, Г.Шарельман зазначає, що тільки той досвід та враження мають безпосереднє значення для навчання й виховання, що пройшли через душу дитини, залишили в ній свій слід. Тому, на відміну від суто інтелектуального навчання старої школи, яка перейняла досвід І.Ф. Гербарта й довела вже у 70-і рр. ХІХ ст. власну неспроможність вирішувати актуальні завдання суспільства й часу, він висуває на першій план культ почуттів як особливого органу душі, за допомогою якого душа перетворює у власне життя весь надбаний нею матеріал. Як вважає Г.Шарельман, саме “в почутті, а не в розумінні зростає душа, розвивається наше особисте “я”. Почуття – основа особистого життя. Усе, що надбало почуття, не може зникнути, воно стає життям душі”[4, 9]. На його думку, почуття не пасивні, вони - джерело активності, діяльності й, головне, - творчості. Тому головним завданням школи Г. Шарельмана стає виховання почуттів - саме про це повинен дбати вчитель, коли він обирає та обробляє матеріал навчання. Уважно розглядаючи механізм виникнення справжнього почуття, педагоги-реформатори звернули увагу на суттєву різницю між тим, як сприймає оточуючий світ “байдужий перехожий” і справжній “глядач”. Ця різниця полягає в тому, що перший, на відміну від другого, тільки фіксує те, що він бачить, але воно аж ніяк не впливає на його душу. Тому ж головний акцент у власній праці педагог робить тільки на ті враження, що примушують дитину переживати, “бо пережити це щось більше, ніж бачити, дивитися й спостерігати. Ми переживаємо тільки тоді, коли те, що нас хвилює, стає також частиною нашого духовного життя та впливає на наші почуття, на нашу волю і вчинки”[4, 90]. На його погляд, зробити будь-який предмет навчання справжнім враженням для кожного учня - головне завдання вчителя в школі, найефективніший засіб навчання, який не тільки дає знання, що залишаються назавжди, а, головне, - сприяє розвиткові та збагаченню душі дитини. При цьому досягається ще одна важлива та необхідна умова навчання, як її розуміють представники “педагогіки особистості”, - зберігається безпосередній живий інтерес дитини до навчання, який, на жаль, як засвідчує досвід, швидко втрачається в умовах школи. Таким чином, Г. Шарельман та його сподвижники змогли подолати одну з головних проблем, яка виникає в результаті сприйняття учня тільки як об’єкту навчання: втрату дитиною, яка йде до школи радісною “чомучкою”, інтересу до школи, пасивність учнів у процесі навчання і виховання. Як зазначає відомий російський учитель-новатор Ш.Амонашвілі, який у власному досвіді використовує окремі знахідки “педагогіки особистості”, дитина в традиційній авторитарно-імперативній школі стає лише “мішком для програми” [2, 147]. Унаслідок цього педагогіка стає “бездітною”, а імперативно-авторитарний педагогічний процес із його акцентом на суто інтелектуальні знання “без врахування завдання зацікавити, захопити, запалити в них творчу іскру” [2, 148], не тільки не розвиває душу дитини, а й навіть не виконує в повному обсязі функцію навчання. У кращому ж випадку ця мета, на думку сучасних педагогів-експериментаторів, досягається занадто високою ціною – “духовним занепадом випускників школи” [2, 152]. Німецька “педагогіка особистості“ завдяки принципово іншому розумінню завдань навчання й виховання ще на початку ХХ ст. зуміла винайти нові педагогічні технології, що блискуче вирішують ці проблеми.

Розрізняючи механічні та творчі засоби засвоєння знання, Г.Шарельман вважає ідеальним їх поєднання, але головним завданням школи для нього є побудова системи навчання таким чином, щоб набуті враження в результаті внутрішньої переробки ставали самостійним духовним досвідом дитини: тільки такі знання розвивають особистість, надають їй силу в подальших життєвих випробуваннях, загартовують її.

Формою існування дитини вчений вважає активність, постійну діяльність, у якій вона розкриває власні смаки, нахили, реалізує фантазію й потяг до творчості: ”Дитина тоді тільки й щаслива, коли вона діяльна, коли вона творить своєю фантазією під час гри, коли вона буває то поетом, то дослідником, то художником, то ремісником” [4, 10] Грунтуючись на цій віковій особливості дитини – потягу до

активності й творчості – реформаторська педагогіка бачить магістральний шлях навчання й виховання в тому, щоб допомогти дитині розвинути всі ці творчі паростки, усі ці різноманітні діяльні сили.

Форми та методи навчання й виховання німецької “педагогіки особистості” поширюються на викладання всіх шкільних дисциплін, більше того, слід зазначити прагнення її представників особливо в початкових класах до комплексного надпредметного викладання та так званого “навчання при нагоді” (Gelegenheitsunterricht), коли кожне число газети, той чи інший стан погоди, різні гуки з вулиці, прогулянки й екскурсії думкою, адресна книга, шлях до школи, будь-яка підслухана розмова тощо – можуть дати тисячу причин до різних розмов на тисячу тем” [4, 11]. Такий спосіб навчання дозволяє давати безпосередні знання дітям про навколишній світ, відповідати на запитання, які найбільш цікавлять їх. Однак, на нашу думку, для сучасної української школи цікавою буде ефективна форма розвивального навчання, яку впроваджують педагоги–реформатори, – “наочне навчання за допомогою художнього викладу” - Vortragend darstellender Unterricht [4, 11].

Розглядаючи наочність головним засобом навчання, Г. Шарельман закликає вчителів застосовувати її якомога ширше. Але в той же час він заперечує надмірне захоплення наочною, вважаючи невинуватими спроби окремих педагогів перенести навчання в оточення природи або на вулицю з метою надання дітям якомога більше вражень та переживань: “На вулиці ми звичайно фотографуємо, але тільки вдома, у темній кімнаті, проявляємо фотографії”[4, 91]. Процес формування вражень для нього складніший, ніж звичайне спостереження, - це тільки перший, найпростіший, ступінь пізнання. Г. Шарельман виділяє 4 рівні пізнання світу дитиною: 1) “байдуже розглядання; 2) наочне спостереження; 3) міркування і мислення; 4) внутрішнє переживання. “[4, 90].

Саме на основі цих етапів пізнання світу дитиною він будує навчальний процес та власну методику навчання творів. Переконавшись за тривалі роки шкільної праці, що написання творів на традиційні теми, апробовані десятиріччями, не виправдовують себе як з пізнавального, так і розвиваючого боку, не говорячи вже про відсутність інтересу в більшості дітей до творів на подібні теми, він розробляє ефективні форми розвивального навчання, яке ґрунтується на інтересі дітей, їх індивідуальних нахилах, що природно обумовлює радісне бажання учнів працювати над тим, що близьке й зрозуміле, що їх хвилює. Тобто вже в самому напрямі завдання передбачається вияв і розвиток творчої сили дитини.

На першому етапі Г. Шарельман пропонує дітям теми, за його визначенням, “у межах щоденного” [4, 43]. Діти безхитрісно пишуть про те, що їх оточує, що вони бачать навколо себе, що їх хвилює. При цьому педагог не звертає уваги на велику кількість помилок, огріхи стилю, - головним для нього є вияв творчих здібностей дитини, розвиток умінь отримувати радість та насолоду від вільного викладу думок, від почуття власної творчої сили. Поступово діти привчаються до складання творів, покращується їх літературна мова, але все це йде природним шляхом, поступово. Мета цього етапу навчання, - “подолати жах перед вільним, природним засобом вислову” [4, 51], привчити дітей висловлюватися природними засобами, властивими їхньому стану та віку, власні безпосередні думки, почуття та враження, тому викладач веде постійну боротьбу із вишуканими, “гарними”, суто літературними фразами: вони шкодять наочності й реальній правдивості, а це для Г.Шарельмана є головним як на цьому етапі, так і в роботі з дітьми взагалі. Своє завдання він бачить у тому, щоб навчити дітей викладати власні думки правдиво, відповідно до життя, що автоматично обумовлює лексичне багатство (адже, зазначає він, коли діти розповідають між собою про щось цікаве, їм завжди вистачає словникового запасу).

Після того, як діти оволоділи мистецтвом викладу безпосередніх вражень та думок, і кількість вільних творів зменшується, Учитель, спираючись на радість від власної творчості як на визначальну цінність навчання, переходить до наступного етапу, який він визначає, як “внутрішню наочність”. Зміст цього етапу полягає у виведенні учнів “поза межі щоденного” [4, 43], коли в оповіданнях та художніх описах як пріоритетних формах наочного навчання в школі Г.Шарельмана учні за допомогою власних спостережень та фантазії повинні створити словесний малюнок так, наче “учень бачить предмети” [4, 11]. Головним завданням цього виду роботи є: шляхом конкретних уявлень вплинути на весь внутрішній настрій дитини, зворушити почуття дитини.

Ускладненню завдання відповідає “колосальна”, як визначає її сам педагог, тема вільного твору - “Подорож до Америки”, в якій передбачається 50 окремих оповідань і 50 малюнків до них (за кількістю учениць у класі). Коли було зроблено лише половину роботи, учні втратили інтерес до неї. Г.Шарельман не бачить у цьому чогось поганого. Він визнає оптимальним скоріше закінчити роботу, яка вже втратила для учнів новизну й свіжість, і перейти до наступного, ще більш складного етапу роботи над вільними творами: цього разу кожен учень обирає собі з великого переліку тему за уподобанням. Потім за допомогою вчителя тема розкладалася на десять розділів і кожен самостійно писав цей досить великий твір.

Наступним етапом учнівської роботи над вільними творами стає досить складне завдання, яке, однак, знову ж таки відповідає вимогам Г.Шарельмана до навчання і виховання: 1) кожній учениці дає

змогу більше виявляти самостійність у загальній роботі; 2) є таким складним й припускає стільки змін, щоб на тривалий час викликати інтерес з боку класу; 3) потребує самостійної роботи дітей [4, 54].

Такою темою стає “Подорож до Шанхаю”. Учитель зачитує в класі вигаданий лист, у якому торговець з Шанхаю пише в Гамбург до своєї дружини й просить її переїхати разом із дітьми до нього. Завданням, яке діти сприймають із радістю та захопленням, стає написання великого оповідання про подорож матері з дітьми до Шанхаю. Ця надпредметна тема, праця над якою розтягується на декілька місяців через її складність, охоплює велику кількість навчальних предметів: мову, літературу, географію, фізику, історію, етику, естетику, малювання. Загальна тема, за задумом вчителя, складається з 24 окремих розділів з внутрішнім зв’язком; кожний розділ повинен бути ілюстрований. Умовами завдання стає відповідність дійсності, знання реалій подорожі в усіх її дрібницях та якомога більше використання прямої мови, тому що тільки вона, на думку педагога, надає творам справжньої життєвості. Усі учениці розробляють кожний розділ, а потім спеціально призначена з числа учениць “літературна комісія” обирає для великого зошиту, який отримав кожний клас, найкращий твір. Якщо комісія не зможе вирішити, яка робота є найкращою, її зачитують у класі й уже він вирішує це питання. Для оцінювання ілюстрацій до творів обирається “художня комісія”. Крім того, одна учениця веде своєрідний реєстр, в якому зафіксовано розподіл відповідних розділів серед класу, інша – доглядає за веденням загального зошиту. Особисте завдання Г.Шарельман розглядає як “найменше”: у разі виникнення якихось непорозумінь та суперечливих питань, він доручає спільне розв’язання їх класному колективі й тільки при справжній потребі допомагає їм порадою чи вказівкою.

Для виконання завдання такого роду дітям була потрібна величезна кількість інформації, починаючи з даних ціну квитка, про час виїзду, знання місць, де причалюють пароплави, закінчуючи знанням усіх реалій життя Італії, Африки, Індії, країн Східної Азії, навіть схеми припливів та відливів. З самого початку цієї величезної праці педагог попереджає дітей про те, що роботу буде припинено, як тільки вони втратять до неї інтерес, незважаючи на те, у якому стані вона буде на той час. Така домовленість, на думку Г.Шарельмана, є необхідною умовою справжньої творчості, що ґрунтується на живому інтересі дітей до завдання: “Ми тільки те робимо з успіхом, чого самі бажаємо” [4, 56]. Ця домовленість та незвичайність завдання обумовили величезну захопленість дітей працею з початку й до самого кінця. Їх навіть не збентежила й не зупинила складність такої праці, коли для того, щоб знайти потрібну для роботи дрібницю, незначну деталь, яка б додавала твору більшої життєвості та достовірного вигляду, вони змушені були переробляти велику кількість наукового матеріалу, художньої літератури, працювати із довідниками. До того ж слід зазначити, що вчитель ставить необхідною умовою вказівку на джерело, звідки були взяті ті чи інші, навіть дрібні, відомості. Після закінчення праці, яка продовжувалася майже півроку, була влаштована загальношкільна “китайська” виставка, ідею якої подав учитель, але підготовка її здійснювалася силами учнів під керівництвом знову ж таки створеної відповідної комісії. Кожен із учнів приніс з дому все, що, на його думку, було придатне для цього випадку [за винятком коштовних речей]: “китайське вбрання, мечі, ножі, черевики, чарки, вази, ... туалетні дрібниці, гроші, листівки з краєвидами тощо.” [4, 57]. Центром виставки, її головною коштовністю та своєрідним вінцем тривалої й важкої справи був складений спільними зусиллями зошит із твором “Подорож до Шанхаю”, розміщений з відповідною пошаною та почетом на китайській подушці. Свято, влаштоване на честь успішного закінчення праці, сприймалося як цілком заслужений відпочинок, своєрідна крапка в цій справі, але ніхто не мав сумнівів у тому, що завтра буде знову важка, але цікава праця, яку вони також виконають із задоволенням, тому що школа, в якій вони вчать, дбає саме про їхнє нинішнє та майбутнє життя.

Таким чином, ця величезна робота всього класу загалом та кожного учня окремо допомогла охопити й досягти педагогові разом цілу низку найважливіших навчальних і виховних цілей, серед яких можна виділити як головні:

- поєднання навчання з розвитком творчих здібностей кожної дитини;
- розвиток навичок самостійної праці не тільки в науковій та навчальній сферах, але й у царині різнобічної духовної роботи, що забезпечує зростання індивідуального досвіду особистості;
- збереження інтересу до навчання протягом усього шкільного періоду;
- утілення набутих теоретичних знань у життєвий та практичний досвід дитини;
- самостійність набутих знань гарантує їх міцність та значне полегшення у процесі впровадження в майбутньому житті;
- розвиток навичок колективної й, водночас, індивідуальної, самостійної роботи кожного учня;
- комплексний, надпредметний характер теми забезпечує широке поле діяльності для кожного учня, дозволяє йому обирати вид роботи та її форму за власними вподобаннями та здібностями, навчає систематизації матеріалу та встановленню як межпредметних зв’язків, так й зв’язку навчання з дійсністю.

Отже, досвід німецької “педагогіки особистості” в сфері розвивального творчого навчання заслуговує на увагу тому, що вчені не тільки розробили теоретичні засади школи нового типу, яка змогла

подолати головні недоліки попередньої авторитарно-імперативної системи навчання й відповідати новим вимогам суспільства в його потребі активно діючої, творчої особистості, а й утілили їх у живу практику навчання й виховання. Тому в пошуках шляхів справжнього реформування української школи слід звернутися до вже апробованого досвіду західно-європейської педагогіки не тільки з метою досягнення певних результатів у засвоєнні необхідного програмного матеріалу, а хоча б з тим, щоб перетворити “школу навчання” на “школу творчості”, й, нарешті, на “школу радості”.

ЛІТЕРАТУРА

12. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. - К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
13. Амонашвили Ш. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление/ Под ред. А. В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
14. Гессен С. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
15. Шарельман Г. Трудова школа/ За ред. С.Пастернака. – К.: Державне видавництво, 1921. – 98 с.

Одержано редакцією 15.05.2002.

УДК: 37. 025 (091)
РУДЬ

Р.Р.БАНДУРА, Г.В.

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

Традиційний спосіб масового навчання, який спирався на класно-урочну систему, склався у XVIII-XIX століттях. Змінивши в нових історичних умовах індивідуальний характер навчання, він зберіг його основні риси й обмежився формуванням знань, які дозволили вирішувати вузьке коло щоденних практичних завдань (грамота, письмо, рахунок), здійснювати прості види людської діяльності. Такому змісту навчання відповідала певна педагогічна технологія і конкретно-практичні завдання задавалися через готові зразки, які засвоювалися шляхом заучування й багаторазових тренувань. Таким чином, традиційний метод навчання був адекватний лише початковому навчанню, орієнтованому на виховання людини-виконавця.

Науково-технічна революція в XX столітті різко ускладнила характер праці: він став переважно інтелектуальним, що вимагало внесення коректив у систему масової освіти. Над початковою школою були надбудовані середня і старша ланки, з принципово іншим, науковим змістом знань. Однак з'ясувалося, що більшість учнів володіють необхідними здібностями для їх засвоєння. Це й спричинило протиріччя між масовістю середньої освіти й інтелектуальним потенціалом учнів.

У спеціальній доповіді ООН ситуація була визначена як криза світової системи освіти. Виявилися соціальні наслідки такого розриву між початковою і середньою школою (падіння інтересу до знань, ріст підліткової злочинності).

У педагогічній психології довгий час існували теоретичні уявлення про природність розвитку психіки дитини, в тому числі її інтелекту. Видатний швейцарський психолог Жан Піаже описав стадії такого розвитку, визначивши вік з семи до десяти років як час становлення конкретних операцій мислення. Звідси знаменитий педагогічний принцип доступності: ми можемо задати дитині лише той зміст знань і в тій формі, яка доступна її інтелекту. Початкова школа тому опиняється в жорстких умовах, які задає логіка психічного розвитку. Але у цьому випадку створюється замкнуте коло і, спираючись на конкретне мислення дитини, початкова школа закріплює цей тип, будуючи навчання лише на його основі. В результаті виходить, що в середній ланці дитина психологічно відкидає знання, яке вимагає зовсім іншого мислення - теоретичного.

Наука з'ясовує походження явищ, її метод - дослідницький. Науковий аналіз приводить до розуміння законів існування об'єкта чи предмета, що дозволяє виділити загальний спосіб рішення практичних задач у даній області діяльності. Очевидно, що більшість дітей такими аналітичними здібностями не володіють.

У 30-х роках минулого століття видатний психолог П.С.Виготський висунув ідею про можливість побудови системи навчання, яка не просто спиралась би на випадкові інтелектуальні здібності, а формувала б їх. Формула П.С.Виготського - навчання повинне вести за собою розвиток. Наукові дослідження із здійснення цієї ідеї почалися в 60-і роки в рамках вітчизняної психологічної школи. Вони велися в Харківському університеті Харківському педінституті, в інституті загальної і педагогічної психології під керівництвом відомих учених-психологів В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна.

Необхідно було вирішити низку складних дослідницьких завдань і виявити вікові можливості засвоєння дітьми наукових знань, визначити психологічні умови, при яких вони можуть бути задані і засвоєні вже в початковій школі, сформулювати принцип побудови учбових предметів на теоретичній основі, розробити їх систематичний курс з 1-го до 10-го класу. Така робота була здійснена в 60-80-х роках у спеціальних експериментальних учбових закладах.

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
Граб 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.Л. 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 Малафіїк 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 60x84 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