

## **ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ І ЕКСПЕРИМЕНТАХ ХАРКІВСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (60-90 РР. XX СТ.)**

У сучасній Україні педагоги-науковці, викладачі-методисти та фахівці в галузі освіти ведуть інтенсивні пошуки шляхів удосконалення системи навчання підростаючого покоління. Можливість суттєвих змін у школі теоретики і практики вітчизняної освіти пов'язують з технологією розвивального навчання. У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» вказано, що освіта повинна базуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує ідея розвивального та практика її реалізації на Харківщині в 60-90-ті роки XX століття.

Враховуючи особливості державної освітньої політики, рівень розвитку навчання учнів початкових класів, теорію психолого-педагогічної науки, ставлення держави до розробки та впровадження новаторських концепцій, нових підходів до формування самостійності, ініціативності та творчості учнів, науково обгрунтовано два етапи становлення та подальшого розвитку технології розвивального навчання в дослідженнях та експериментах харківських педагогів, а саме:

- 60-ті - перша половина 70-х років XX століття – етап зародження харківської школи з розвивального навчання;

- друга половина 70-х – 90-ті роки XX століття – етап наукового обгрунтування теорії розвивального навчання та науково-методичного забезпечення його впровадження у практику початкових шкіл Харкова.

Установлено, що на першому етапі (60-ті – перша половина 70-х років XX століття) зародженню харківської школи з розвивального навчання сприяли: демократизація всіх сфер суспільно-політичного життя країни, праці таких відомих психологів як П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Репкін, Г. Репкіна, Г. Середя; бурхливий розвиток психолого-педагогічної науки; визнання Харкова одним із «авторитетних центрів психологічної науки».

З'ясовано, що на етапі, який вивчається, харківські вчені вивчали проблеми оперативної пам'яті та значення молодшого шкільного віку в психічному розвитку людини; співвідношення пам'яті та діяльності; з'ясовували роль, особливості та можливості мимовільної пам'яті у навчальній діяльності школяра (П. Зінченко, Г. Репкіна, Г. Середя); визначали особливості формування навчальної діяльності молодшого школяра за межами початкової школи (Н. Матвєєва, Р. Скотаренко); сформулювали мету (розвиток особистості молодшого школяра) та провідні завдання розвивального навчання учнів початкової школи (формування у молодших школярів теоретичного типу мислення, що, у свою чергу, припускає оволодіння наступними інтелектуальними вміннями: аналізом, рефлексією, моделюванням, плануванням; формування у молодших школярів способів самостійної роботи з текстом; створення передумов для

реалізації потенційних можливостей розвитку мислення учнів початкових класів та ін.) (В. Репкін); вивчали залежність оперативних одиниць пам'яті від способу навчання (Г. Репкіна); визначили найважливіші характеристики ефективного навчання: досягнення повноти, адекватності, глибини і системності знань; формування в учнів умінь високого ступеня узагальнень; вплив знань і вмінь на потреби, погляди, переконання учнів (В. Репкін).

У дисертації встановлено, що на цьому етапі з метою вирішення проблеми організації навчання, побудованого відповідно до принципів психологічної теорії діяльності харківськими науковцями та вчителями-практиками на базі восьмирічної школи № 62 м. Харкова при активній підтримці та участі завідувача обласним відділом освіти І. Федоренка, завуча школи Ф. Боданського та вчителя початкових класів Г. Григоренко у 1963 році було розпочато генетико-моделюючий експеримент (у формі системного навчання за спеціально розробленими програмами), в якому брали участь чотири початкових класи. Особливо інтенсивний характер ця робота набула після того, як експеримент був переведений на базу середньої школи № 17 м. Харкова, який очолили талановиті вчителі – В. Федоренко і Є. Ходова. Протягом кількох років на навчання за експериментальними програмами перейшли всі початкові класи цієї школи, а потім експеримент поширився і на середні та старші класи.

З'ясовано, що успішному проведенню експериментальної роботи сприяв творчий колектив учителів-однодумців, справжніх майстрів своєї справи – Г. Григоренко, І. Дмитрієва, П. Жедек, В. Коростельова, М. Левіна, Н. Матвєєва, Р. Пальчик, Р. Скотаренко, А. Хейфиц, Л. Ямпольська, які всебічно підтримували ідеї розвивального навчання, широко використовували проблемно-пошукові методи навчання (евристичні бесіди, навчальні дискусії, дослідницькі роботи, метод свідомої педагогічної помилки і пізнавальних ігор). Поступово до проведення експериментальної роботи включались аспіранти (І. Вештак, В. Дорохіна) та здобувачі (О. Дусавицький).

Аналіз науково-педагогічних джерел та архівних матеріалів свідчить про те, що на етапі, який вивчається (60-ті – перша половина 70-х років XX століття), для проведення експерименту були сформовані дві дослідницькі групи – «лінгвістична» при Харківському державному університеті, яку очолив В. Репкін та «математична» при Харківському державному педагогічному інституті, якою керував Ф. Боданський. Зазначені групи згодом набули статусу науково-дослідних лабораторій і працювали за єдиним планом.

У дисертації з'ясовано і проблеми, які постали перед харківськими дослідниками та вчителями-практиками і заважали побудові цілісної системи розвивального навчання. Це: проблема не відповідності теоретичних знань і практичних умінь і навичок учнів. Варто наголосити на тому, що фахівці в галузі психології вивчили можливість засвоєння знань молодшими школярами на основі теоретичних узагальнень і розробили програми початкового навчання, розраховані на таке засвоєння, але питання формування практичних умінь і навичок спеціально не досліджували, а на практиці воно реалізовувалась традиційними методами, орієнтованими на узагальнення емпіричного типу. З огляду на це, виникла необхідність пошуку можливостей забезпечити формування практичних умінь і навичок на основі змістовного узагальнення.

На розв'язання зазначеної проблеми було спрямовано лінгвістичне дослідження П. Жедек, С. Крамських та Л. Тимченко, яке привело до принципово нового висновку, що змістовне узагальнення способів орфографічної дії може бути забезпечене тільки в тому випадку, якщо навчання орфографії з самого початку буде послідовно орієнтоване на її фонематичну теорію. Тим самим було покладено початок розробки програми початкового навчання російській мові, яка послідовно реалізує положення теорії змістовного узагальнення. Важливе місце в цій серії досліджень належало формуванню у молодших школярів способів самостійної роботи з текстом (Д. Дубовис і Р. Скотаренко). Харківським дослідникам вдалося істотно просунутися в розумінні тих дій, які забезпечують перетворення тексту із «зовнішньої знакової інформаційної моделі у смислову концептуальну модель відповідного фрагмента дійсності».

Приблизно в тому ж напрямі розгорталася і робота математичної групи (Е. Александрова, Ю. Бархаєв, Ф. Боданський), яка провела пошукову діяльність щодо можливостей та умов формування у молодших школярів загального (алгебраїчного) способу вирішення текстових завдань, здійснення обчислювальних дій, що спираються на поняття числа, суттєвої конкретизації самого поняття числа, яке формувалося в початкових класах, уточнення і розширення експериментальної програми навчання математиці. Спираючись на висновки математиків і теорію змістовного узагальнення, Н. Матвєєвої було переконливо доведено, що вже в молодшому шкільному віці можна забезпечити успішне засвоєння ряду фундаментальних фізичних понять.

На досліджуваному етапі було експериментально доведено, що розвивальний потенціал навчання «визначається не стільки методами організації (формування) дій учнів, скільки реальним змістом їх діяльності, що розгортається в процесі навчання». Цей висновок був покладений в основу теорії навчальної діяльності та концепції розвивального навчання молодших школярів. Харківські дослідники підготували ряд серйозних публікацій з питань теорії та практики розвивального навчання учнів початкової школи у центральних та республіканських газетах і журналах; на матеріалі психолого-педагогічного експерименту з розвивального навчання у школі № 17 м. Харкова було знято фільм « $2 \times 2 = X$ ».

До основних недоліків, які були притаманні досліджуваному етапу, можна віднести: обмежене використання розвивального навчання у практиці діяльності харківських шкіл.

Таким чином, у 60-ті – першій половині 70-х рр. XX століття харківськими фахівцями було зроблено суттєвий внесок як у створення теоретичної концепції розвивального навчання, так і в її експериментальне обґрунтування.

Другий етап (друга половина 70-х – 90-ті роки XX століття) визначається як етап наукового обґрунтування теорії розвивального навчання та науково-методичного забезпечення його впровадження у практику початкових шкіл Харкова. Він відзначається виділенням розвивального навчання як окремої технології, наявністю широкого спектру досліджень та експериментів, визнанням ідей розвивального навчання вчителями-практиками, підготовкою вчителів масових шкіл до роботи за системою розвивального навчання, об'єднанням зусиль

науковців та учителів-практиків щодо розробки та реалізації концепції розвивального навчання.

Установлено, що впровадження технології розвивального навчання у практику харківських шкіл на цьому етапі було пов'язане з розробкою таких найважливіших проблем, як:

- визначення ролі цілепокладання в навчальній діяльності. Цим питанням було присвячене спеціальне дослідження В. Дорохіної та Н. Репкіної, яке довело обмеженість поглядів психологів (П. Гальперін, О. Леонтьєв), що виділяли цілепокладання в якості особливого етапу дії, вважаючи, що його успішність визначається не змістом мети, а засобами її досягнення, якими і належить оволодіти суб'єкту. Так, у дослідженні В. Дорохіної було встановлено, що «прийняття» учнем поставленої перед ним задачі являє собою досить складну форму інтелектуальної активності, в результаті якої навіть точно сформульована і методично правильно поставлена мета може бути переосмислена учнем так, що фактична мета, на досягнення якої він спрямовує свої зусилля, істотно буде відрізняється від тієї мети, яку мав на увазі вчитель. Вивченням питань самостійного визначення учнем мети в розвинених формах навчальної діяльності займалася Н. Репкіна.

- уточнення сформованих уявлень про дію оцінки, обґрунтування двох видів контролю у навчальній діяльності (контролю, здійснюваного у формі відповідності виконуваної дії його внутрішньому плану (орієнтованій основі), і рефлексивного контролю, що забезпечує відповідність плану дії фактичним умовам його виконання) (В. Репкін, В. Романко);

- дослідження особливостей формування навчальної діяльності молодших школярів у процесі навчання, які конкретизували уявлення про зміст розвитку в процесі навчання, дозволяючи зрозуміти його як процес становлення школяра як суб'єкта навчання і розкривали внутрішню логіку побудови змісту і вибору методів розвиваючого навчання, довели важливу роль у цьому процесі навчально-пізнавального інтересу, який є найважливішим внутрішнім сенсоутворювальним мотивом навчальної діяльності, і з'ясували деякі механізми та умови формування цього мотиву в процесі навчання (В. Репкін, О. Дусавицький);

- розвиток пам'яті в різних умовах навчання (О. Іванова, Н. Репкіна). Зокрема, О. Іванова показала суттєву залежність довільної пам'яті від типу узагальнення, а Н. Репкіна експериментально встановила вплив, який чинить на розвиток довільної і мимовільної пам'яті формування механізмів цілепокладання в навчальній діяльності;

- визначення принципів успішної організації розвивального навчання молодших школярів, а саме: навчання на високому рівні трудності; провідна роль теоретичних знань; високий темп вивчення матеріалу; усвідомлення школярами процесу навчання; систематична робота вчителя над розвитком усіх учнів;

- наукове обґрунтування основних умов реалізації розвивального навчання, а саме: безоціночне навчання; обов'язкове формування самооцінки як найважливішої якості особистості; творчий характер навчального процесу, організація самостійної інтелектуальної діяльності дітей, забезпечення наступності між початковою і середньою ланкою освіти (О. Дусавицький, В. Репкін);

- вдосконалення програм розвивального навчання з російської мови та математики в 1-5 класах, видання принципово нового за своїм задумом Навчального словника з російської мови (П. Жедек, Т. Некрасова, В. Репкін), підготовка підручників математики для 1-3 класів (Е. Александрова, Г. Захарова, Т. Фещенко) та методичних посібників для вчителів розвивального навчання (Т. Некрасова та ін.);

- підготовка та перепідготовка вчителів для роботи за системою розвивального навчання (Е. Александрова, І. Бондаренко, П. Жедек, А. Захарова, Є. Мельник, Т. Некрасова, І. Старагін, Л. Тимченко, Т. Фещенко).

Установлено, що саме в цей час технологія розвивального навчання набула широкого розмаху: зазначена система отримала схвалення та поширення у шкільних працівників; суттєво збільшилась кількість шкіл, які працювали за системою розвивального навчання (у Харкові їх кількість уже обчислювалась сотнями); на базі школи № 85 м. Харкова була створена науково-експериментальна лабораторія союзного значення для теоретичного та експериментального вивчення розвивального навчання; було організовано Харківський науково-методичний центр із розвивального навчання (директор Г. Захарова) та створено Міжнародну асоціацію «Розвивальне навчання».

До факторів, які заважали плідному розвитку питань розвивального навчання молодших школярів на досліджуваному етапі віднесено: відсутність державної підтримки зазначеної технології, недостатня підготовленість учителів та учнів до реалізації системи розвивального навчання.

Таким чином, дослідження та експерименти харківських педагогів на етапі, який вивчається, сприяли тому, що технологія розвивального навчання з «наукового проекту перетворилася на одну з реальних альтернативних систем шкільної освіти».

### **Список використаної літератури**

1. Репкін В. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове / В. Репкин // Вестник обучения. – 1998. – № 4. – С. 12–19.

2. Репкін В. В. На пути к системе развивающего обучения / В. В. Репкин // Вестник обучения. – 1997. – № 4. – С. 5–11.

3. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Яківна Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 27–33.

**Андрій Твердохліб**

## **ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ІВАНА БОРЕЦЬКОГО У ТВОРІ «О ВОСПИТАНИИ ЧАД»**

Актуальною проблемою педагогічної освіти в Україні є виховання молодого покоління. Питаннями вихованнями переймалися педагогічні діячі різних епох у своїх навчальних закладах. Вітчизняна педагогіка не виняток. До числа таких талановитих педагогів-попередників, досвід та думки, якого використовувалися у