

реальних суспільних відношень створює власний зміст засвоєння (учіння) і, таким чином, визначає і його характер. Той факт, що нейрофізіологічною основою учіння є певні зміни в організмі людського індивіда, є важливим, але все ж він не визначає суспільну сутність засвоєння.

*Список використаних джерел*

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М., 1960.
2. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М., 1968.

*О.В.Бугрій,  
доктор пед. наук,  
професор,  
Криворізький ДПУ*

### **ЯКІСТЬ ОСВІТИ В АСПЕКТІ РОЗВИВАЮЧОЇ ФУНКЦІЇ НАВЧАННЯ**

*У статті розглядається процедура оцінки якості освіти в аспекті розвиваючої функції навчання.*

*В статье рассматривается процедура оценки качества образования в аспекте развивающей функции обучения.*

*The article deals with procedure of quality of education evaluation in the aspect of developing function in learning.*

Як відомо, під якістю освіти сьогодні розуміється співвідношення мети і результату освітньої діяльності школи (М.М.Поташник, В.С.Лазарєв та ін.). Ми думаємо, що процедура оцінки якості освіти повинна передбачати як змістовний, так і процесуальний аспекти в їх єдності та взаємообумовленості. При цьому суттєво, що оскільки цілі освіти прогноуються в зоні найближчого розвитку школяра, то центральною змістовною лінією оцінки якості освіти стає проблема співвідношення навчання, виховання, з одного боку, і розвитку, з іншого. У зазначеному контексті зрозуміло, що сама процедура оцінки якості освіти повинна виходити з порівняння реально досягнутих школярем розвиваючих результатів і максимальних його можливостей, передбачуваних і закономірно породжуваних визначеним способом організації освіти.

Очевидно, що найважливішою складовою, яка обумовлює якісні характеристики освіти, є навчання, культуротворчі і розвиваючі начала якого виступають однією із значущих

характеристик якості освіти в цілому. В силу цього є продуктивним і якість навчання розглядати в контексті зв'язків навчання і розвитку, усвідомлюючи ці зв'язки не в аспекті їх причинно-наслідкових, а з точки зору функціональних проявів, фіксуючих розвиваючу сутність навчання як його внутрішню, сутнісну характеристику, визначаючи відповідні способи "навчання".

Разом з тим слід підкреслити, що саме поняття розвиваючої функції навчання при всій частоті його використання в сучасній дидактиці все ще не отримало належної теоретичної розробки, а тому потребує в змістовному уточненні.

Проведений аналіз наявних у педагогіці варіантів розуміння розвиваючої функції навчання, пропонує у різні роки узагальнюючими працями з педагогіки, виявляє, що звернення до питання про розвиваючу функцію навчання, як правило, пов'язане з простою констатацією факту наявності в навчанні цієї функції або з описом її окремих проявів без точного їх наукового обґрунтування. Подібна ситуація, як нам здається, у певній мірі є наслідком визнаної дослідниками (наприклад, І.П.Товпинець) недостатньої розробленості більш загального поняття "педагогічна функція", яке також уводиться в наукове використання педагогіки без точного теоретичного обґрунтування.

Виявлені обставини висувають необхідність звернутися до розгляду розвиваючої функції навчання як педагогічного поняття через виявлення його загальнонаукової природи в процесі встановлення безпосереднього зв'язку емпіричного знання про неї, накопиченого в педагогіці, з узагальненими філософськими положеннями та ідеями, здатними організувати цей емпіричний матеріал і надати йому характер теоретичного знання (Г.І.Рузавін).

У цьому значенні важливо, що, на думку філософів (В.Г.Афанасьєв, Б.О.Глинський та ін.), функція як деякий стабільний, характерний для даної системи спосіб поведінки виступає в якості форми виявлення активності і життєдіяльності названої системи і її компонентів. Для нас суттєво, що функція відіграє роль інтегративного результату прояву компонентів єдиного цілого, кожний з яких, вносячи свій особливий вклад у просування до цього результату, разом з тим не в змозі забезпечити його самого.

Уточнюючи і конкретизуючи означену точку зору, підкреслимо, що функція є однією з найважливіших сторін сутності розглядуваної системи, і в цьому значенні – однією з самих внутрішніх, сутнісних її характеристик. Думаємо, що стосовно до

дослідження навчання особливо важливо, що реалізація функціонального підходу, тобто частково, виділення розвиваючої функції навчання, дозволяє розв'язати завдання двох планів. З одного боку, заглибитися в пізнання сутності самого явища навчання. З другого боку, отримати можливість "опредметнити" ці уявлення в результатах, "виражених зовні" по відношенню до досліджуваної системи навчання і підтверджуючих відому стабільність збереження єдності компонентів і системи в цілому. Підкреслимо, що саме функція, розглядувана "як взаємозв'язок, що визначає порядок включення компонентів, частин в цілому" (В.Г.Афанасьєв) дозволяє досліджувати систему на рівні її цілісності і тим самим сформувати теоретичне уявлення про її сутність. Стосовно навчання це означає, що його розвиваюча функція, будучи осмислена на дидактичному рівні, по суті справи виступає в якості узагальненої схеми наукового обґрунтування проекту навчання, направленою на реалізацію навчання своїх розвиваючих можливостей, які таким чином більш змістовно характеризують сутність самого навчання.

У понятті "розвиваюча функція навчання" по суті справи фіксується увага на особливій якісній характеристиці результатів навчання, яка виражається через параметри як змістової, так і процесуальної сторін навчання в їх єдності. Мова в даному випадку йде про те, що в понятті "розвиваюча функція навчання" фіксується знання про те, яким повинен бути зміст і методи навчання у відповідності з його направленістю на досягнення цілей розвитку школярів у навчанні. Відповідно, поняття "розвиваюча функція навчання" являє масив наукового дидактичного знання, концептуальне осмислення якого характеризує особливості розгортання дидактичної стратегії втілення навчанням своєї розвиваючої ролі.

Результати проведеного нами дослідження дозволяють стверджувати, що до початку ХХІ століття у вітчизняній дидактиці склалася цілісна дидактична концепція розвиваючої функції навчання. Вона з єдиних теоретичних підстав описує і пояснює дидактичні механізми функціонування навчання, направленою на досягнення не лише пізнавальних, але й розвиваючих результатів, а також приписує відповідні підходи до проектування навчання, що володіє певними якостями.

В основі розглядуваної концепції лежить усталене в сучасній психології розуміння психічного розвитку людини як

підсилення його суб'єктних начал (В.О.Петровський) у спрямуванні послідовного становлення як суб'єкта діяльності, суб'єкта життєдіяльності (А.М.Леонтьєв, В.В.Давидов та ін.). Таким чином, виникає об'єктивна наукова основа для співвіднесення рівнів психічного розвитку людини (суб'єкт дій, суб'єкт діяльності, суб'єкт життєдіяльності), з одного боку, і утворених в педагогіці дидактичних систем, реалізуючих розвиваючу функцію навчання на своєму рівні і своїми педагогічними засобами, з другого: система традиційного навчання, система розвиваючого навчання, система особистісно орієнтованого навчання.

У цьому розумінні важливо підкреслити, що міра досягнутого у навчанні розвитку, визначаючого якість освіти, напряду співвідноситься з проектованою стратегією навчання, представленою різними дидактичними системами, по-різному реалізуючими розвиваючу функцію навчання. Є переконливі підстави стверджувати, що в умовах традиційної системи навчання максимальний розвиваючий результат характеризується становленням можливостей школяра як суб'єкта окремих пізнавальних дій, в умовах розвиваючого навчання як суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності, а в умовах особистісно орієнтованого навчання у якості суб'єкта життєдіяльності, для якого пізнання стає найважливішою цінністю, визначаючою його стосунки з навколишнім світом.

Для конкретизації висунутого положення, не претендуючи на цілісний розгляд означених дидактичних систем, використаємо порівняльний аналіз системи традиційного і розвиваючого навчання в аспекті їх розвиваючої ролі.

Як відомо, провідним педагогічним пріоритетом системи традиційного навчання виступає пізнання історичного досвіду, який по відношенню до учнів постає в якості готових результатів уже сформованого духовного надбання суспільства. Тому для традиційного навчання сутнісного є організація такого пізнання школярів, яке здійснюється у формі засвоєння систематизованих знань, способів дій, поглядів і точок зору, відповідних сучасному рівню наукового знання і постаючих перед школярем у якості предмета засвоєння, а не як предмет відкриття. Очевидно, подібна пізнавальна позиція школярів характеризується тим, що розробка стратегії і тактики пізнання (що і як пізнавати) належить учителю, а школярі виступають як виконавці, усвідомлено і зацікавлено здійснюючі пізнання у відповідності з розробленою лінією. Як

бачимо, їх можливість проявляти пізнавальну ініціативу і самостійність обмежується лише окремими пізнавальними діями, доцільність реалізації яких жорстко задається зовні – пропонованим для засвоєння змістом і відповідними способами його засвоєння. Разом з тим формування у школярів ряду прийомів засвоєння (наприклад, прийомів усвідомленого читання і слухання, аналізу, класифікації, порівняння, прийомів запам'ятовування і т.п.) здатне створювати передумови для усвідомленості і довільності окремих пізнавальних дій, необхідність здійснення яких задається учням зовні – учителем або іншими джерелами знань. Як бачимо, в умовах традиційного навчання у школярів формується готовність до становлення їх як суб'єктів окремих пізнавальних дій, і в цьому розумінні відбувається розширення їх можливостей в умовах освоєння досвіду, усвідомленого здійснення знайомих або готових стратегій відомими або запропонованими в готовому вигляді засобами.

На противагу цьому в системі розвиваючого навчання при збереженні пріоритетності наукового пізнання школярів разом з тим якісно інакше тлумачиться його специфіка. При всій різноманітності існуючих в сучасних дослідженнях методичних систем розвиваючого навчання (Л.В.Замков, Д.Б.Ельконш, В.В.Давидов, Ш.О.Амонашвілі, та ін.) всі вони відображають направленість розвиваючого навчання на формування у школярів досвіду дослідників. Звідси, змістом пізнання учнів стає відкриття нового, яке представляє не лише результати кимось здійсненого пізнання, але й суттєво сам процес пізнання, його дослідницький інструментарій уміння знаходити проблеми, розробляти і використовувати різноманітні способи їх розв'язання, самостійно продумувати і вибудовувати стратегію і тактику пізнавальної діяльності і т.п. У таких умовах орієнтація на предметні знання і способи дій, а також на способи засвоєння перестає бути надзадачею, а набуває функцію одного з необхідних засобів становлення і збагачення дослідницького досвіду школярів, що суттєво передбачає засвоєння школярем досвіду самоорганізації своєї пізнавальної діяльності. Тому в розвиваючому навчанні, на відміну від традиційного навчання предметні знання, уміння і навички перетворюються в засіб накопичення і розгортання нових пізнавальних можливостей школяра, продуктивних за своєю сутністю і творчо-створюваних за своїми якісними характеристиками. Вони забезпечують учням здатність не лише

усвідомлено і довільно засвоювати "готові" знання і способи дії, а накопичують досвід виступати в якості ініціаторів пізнання, постійно відкривати нове і виходити за межі складених у них пізнавальних стереотипів дій, суджень і оцінок.

Цілком очевидно, що якісна неоднорідність розвиваючої ролі традиційного і розвиваючого навчання обумовлена нетотожністю засвоєння і дослідження як двох різних форм пізнання, характеризуючи різні типи відношень, які складаються між пізнаючим суб'єктом і невідомим об'єктом.

Важливо підкреслити, що в умовах дослідницького способу пізнання, забезпечуваного розвиваючим навчанням, створюються сприятливі передумови для досягнення більш високого рівня психічного розвитку школярів. Це пов'язане з тим, що закономірним результатом розвиваючого навчання стають не стільки самі предметні знання і відомі способи їх використання, скільки сформований у школярів досвід проблемного, питального відношення до пізнання, уміння знаходити в своїй наявній підготовці протиріччя, руйнуючі цілісність складених раніше систем предметного знання. Прагнення до відбудови цієї цілісності (самостійно або за допомогою учителя) на основі методів наукового дослідження і забезпечує з творчо-створюваного потенціалу людини. Тому розвиваюче навчання не просто удосконалює розрізнені пізнавальні дії (від невимушених до вимушених проявів, що характерне для традиційного навчання) і забезпечує тим самим початковий рівень розвитку, а міняє: якість пізнавальної діяльності, надаючи їй самокерований, а тому і продуктивний, перетворювальний. Воно формує пізнавальний досвід, який робить спроможним в дослідницькій діяльності, а тому і повноцінним суб'єктом пізнання з вираженою потребою і готовністю набувати нове знання не лише при безпосередньому керівництві зовні, але і в процесі реалізації власної пізнавальної стратегії та ініціативи.

Як бачимо, в системі розвиваючого навчання, порівняно з системою традиційного навчання, розвиваюча функція відповідно якості набутої школярами освіти характеризується збагаченням і сутнісним оновленням. Такі можливості визначаються тим, що переорієнтація з пізнання як засвоєння на пізнання як дослідження принципово міняє місце продуктивної пізнавальної діяльності школярів у навчанні і надає їй домінуюче положення, оскільки сприяє становленню школярів як пізнання володіючих логікою наукового пошуку.

Розвиваюче навчання підвищує рівень психічного розвитку школярів через становлення у них дослідницької культури в рамках формування досвіду пізнавальної самоорганізації наукового пошуку. Разом з тим, якщо навчання не зорієнтоване на спеціальне формування у школярів здібностей до духовної самоорганізації, що визначає їх особистісний розвиток і саморозвиток. Важливо і наступне. Збагачення розвиваючої ролі навчання дорівнює направленості його на розвиток особистості що неможливо лише в результаті освоєння школярами методів наукового пізнання і логіки наукового пошуку. Необхідним стає включення учнів у придбання "живого знання" (О.Н.Леонтьєв), яке вплетене в систему цінностей і смислів школярів, дозволяє їм "узнавати себе в ньому" (В.П.Зінченко) і на цій основі творити свій власний внутрішній світ.

Стає цілком очевидним, що рух сучасної дидактики і школи до максимально можливого рівня реалізації розвиваючої функції навчання не може обмежуватися лише системою розвиваючого навчання. Зорієнтованість сучасної освіти на досягнення нової якості, пов'язаної з становленням у школярів начал особистісного самостворення, перетворюючих людину із суб'єкта пізнання в суб'єкт життєвого самовизначення і самореалізації, потребує в освоєнні дидактичної системи особистісно орієнтованого навчання, стратегія і тактика розробки якого проектується змістом сучасної дидактичної концепції розвиваючої функції навчання, що задає загальне направлення психічного розвитку поняттям "особистість".

*І.А.Кравцова, к.пед.н., доцент,  
Л.О.Горбатенко, студентка,  
Криворізький ДПУ*

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*У статті розглядаються педагогічні умови введення інтерактивних методів навчання в початкових класах, шляхи вдосконалення уроку, які тісно взаємопов'язані з формами організації навчальної діяльності молодших школярів у сучасній дидактиці.*

*В статье рассматриваются педагогические условия внедрения интерактивных методов обучения в начальных классах, пути усовершенствования урока, которые тесно взаимосвязаны с формами организации учебной деятельности младших школьников в современной дидактике.*

*The article deals with the problem of pedagogical conditions for putting into practice interactive methods of teaching in primary-school classes. The ways*