

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Як відомо, система розвивального навчання покликана забезпечити розвиток учнів як суб'єктів навчальної діяльності. Зрозуміло, що саме навчальна діяльність і її суб'єкт виявилися в центрі уваги тих, хто розробляв цю систему. Це, однак, не означає, що в ній ігнорується чи недооцінюється роль учителя. Навпаки, саме в цій системі вчитель уперше виявляється повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності, що є так само невід'ємним компонентом розвивального навчання, як і навчальна діяльність учня.

Гострою проблемою, що виникає перед учителем, є проблема організації взаємодії між учасниками процесу розв'язання навчального завдання. Будь-яка пошуково-дослідницька діяльність за своєю природою припускає зіткнення різних точок зору, думок, тобто є діалогічною. Це повною мірою стосується і процесу розв'язання навчальних завдань, що не може здійснюватися інакше, ніж у формі навчального діалогу. Однак чіткої відповіді на запитання, у чому суть цього навчального діалогу, і як він має бути організований учителем немає. І залишається поза рамками саме теорії і практики розвивального навчання. Тому вчитель змушений розв'язувати це завдання на свій страх і ризик, спираючись на власний досвід і інтуїцію. Природно, що тут можливі серйозні прорахунки і помилки. Наприклад, навчальний діалог нерідко підмінюється або так званою евристичною бесідою, що є одним із класичних варіантів ілюстративно-пояснювального методу, або прямим поясненням нового матеріалу вчителем. Зрозуміло, що і в тому і в іншому випадках навчальна діяльність учнів або істотно деформується, або взагалі виявляється неможливою. Радикальне усунення цих недоліків у практичній реалізації системи розвивального навчання навряд чи можливе без ретельного і детального вивчення проблеми навчального діалогу, тих засобів і способів, якими він може бути організований учителем [3].

Аналіз наявних досліджень. Питання розвивального навчання як педагогічної проблеми розглядали видатні педагоги і психологи К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін та інші. Ними розроблялися методики педагогічних прийомів індивідуального підходу до дітей, простежувалася особлива увага до різних сторін індивідуальності людини, особливе ставлення до особистості як динамічного та змінного феномена. А в 30-ті роки XX століття під керівництвом Л. Виготського почалася розробка концептуальних підходів розвивального навчання, де основним завданням ставився розвиток особистості. В кінці 60-х років цього ж століття пошуковий експеримент Є. Кабанової-Меллер підтвердив можливості розвивального навчання, при цьому показником розумового розвитку розглядалась якість способів і прийомів розумової діяльності. Також були показані значні індивідуальні відмінності у формуванні і перенесенні прийомів розумової діяльності. Ці та інші дослідження дозволили зробити принципово важливий висновок: розвивальним можна вважати таке навчання, яке буде пристосоване до рівня розвитку кожного учня, що можливо лише у випадку достатньої індивідуалізації навчальної роботи.

Емоційним ефектам розвивального навчання присвячено значну кількість праць (О. Дусавицький, Н. Репкіна, Г. Цукерман), необхідність вивчити вплив розвивального навчання на емоційну сферу особистості школяра неодноразово відзначалася Д. Ельконіним (1971), В. Давидов (1978, 1991).

Невирішені аспекти проблеми. Оскільки наразі йдеться про те, що розвивальне навчання стає нормою масової загальноосвітньої школи, відповідний тип педагогічної діяльності має бути надбанням не окремих талановитих педагогів, а рядового вчителя. Але

для цього необхідне не описування «передового педагогічного досвіду» (найчастіше абсолютно суб'єктивне), а теоретично обґрунтована й експериментально перевірена модель цього типу.

На жаль, така модель у сучасній теорії розвивального навчання поки що відсутня. Ця обставина цілком пояснюється завданнями початкових етапів розроблення системи розвивального навчання й умовами, в яких розв'язувалися ці завдання. Однак саме вона є одним із основних джерел тих труднощів, які виникають у масовій школі в процесі освоєння цієї системи. Можна з достатньою впевненістю говорити про те, що в тих випадках, коли система розвивального навчання виявляється недостатньо ефективною, основна причина цього полягає не в особливостях її змісту, його недоступності для учнів, а в тому, що вчитель змушений розв'язувати принципово нові педагогічні і методичні проблеми, які виникають перед ним, самотійно, на свій страх і ризик, не маючи досить надійної теорії. Розглянемо деякі труднощі, що виникають перед вчителем у зв'язку з відсутністю теоретичної бази для педагогічної діяльності

Мета статті - висвітлити і проаналізувати роль учителя в системі розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учитель, здійснюючи розвивальне навчання, метою якого є засвоєння системи наукових понять, повинен організувати адекватну цьому завданню навчальну активність учнів. Навчання, спрямоване на засвоєння способів розв'язання типових завдань, базується на навчальній активності репродуктивного (відтворювального) типу. Організація такої активності передбачає, що учні чітко виокремлюють і фіксують запропонований для засвоєння спосіб дії, усвідомлюють його смисл і побудову; здатні більш-менш точно відтворити його при виконанні різних вправ. Для забезпечення цих важливих умов успішності відтворювальної навчальної активності школярів учитель має продемонструвати і пояснити зразок для засвоєння способу розв'язання, забезпечити надійний контроль за правильністю його застосування при розв'язанні тренувальних завдань. Демонстрація, пояснення і контроль визначають суть методів, на яких ґрунтується традиційне навчання. Однак ці дії можна реалізувати по-різному. Наприклад, обмежитися демонстрацією готового зразка чи сконструювати його спільно з учнями; побудувати своє пояснення у формі коментаря до зразка чи створити відповідну проблемну ситуацію; запропонувати вправу, виконання якої не припускає ніяких відхилень від заданого зразка, чи систему завдань «на розуміння». Від цього залежить ефективність методів навчання, але суть їх незмінна: всі вони є варіантами ілюстративно-пояснювального методу, розрахованого на організацію навчальної активності відтворювального типу.

Будь-який процес навчання, що полягає в передаванні історичного досвіду індивіду, припускає взаємодію того, хто навчає (учителя) і того, кого навчають (учня). Зрозуміло, що роль кожного з учасників цього процесу різна. Якщо реалізація кінцевих цілей навчання забезпечується за рахунок активності учня, то функція вчителя полягає в тому, аби належним чином організовувати і підтримувати цю активність. Зрозуміло також, що досягнення різних цілей навчання вимагає різної навчальної активності, а значить, і дії вчителя щодо її організації теж мають бути різними [3].

Так, усі різновиди традиційного шкільного навчання, що полягають у засвоєнні певної суми знань, умінь і навичок, спираються на навчальну активність репродуктивного типу. Відповідно, головне завдання вчителя — забезпечити розгортання активності цього типу. Для цього йому необхідно подати учню навчальну інформацію, яку слід засвоїти (тобто відтворити) у доступній формі, організувати аналіз, необхідний для її повноцінного сприйняття, проконтролювати правильність запам'ятовування і відтворення заданого зразка. Засвоєне в такий спосіб знання стає вихідним моментом у формуванні відповідних умінь і навичок, для чого педагог має організувати систему-вправ, вносячи в неї необхідні

корективи, що враховують фактичну успішність роботи учнів із застосування засвоєних знань. Звісно, всі ці дії вчителя можуть бути досить жорстко регламентовані для типових умов навчання і досить чітко формалізовані, що дозволяє створювати ефективні педагогічні технології і значною мірою стандартизувати його роботу. Це виражається в численних спробах замінити вчителя навчальною машиною, що стають особливо інтенсивними в зв'язку з появою сучасної комп'ютерної техніки і її проникненням у процес шкільного навчання [3].

Зовсім інша роль вчителя у системі навчання, що спирається на навчальну активність пошуково-дослідницького типу, тобто на навчальну діяльність. Зрозуміло, що дати зразок такої діяльності принципово неможливо: будь-яке дослідження позбавляється сенсу, як тільки дається зразок пошуку і його результат. Організувати навчальну діяльність учнів (принаймні на початкових етапах її становлення) учитель може, лише проводячи дослідження разом з ними. Тим самим, процес навчання вперше набуває характеру спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто вчиться, тобто їхньої реальної співпраці. Оскільки учень бере участь у цій діяльності як один із рівноправних суб'єктів, його дії не можуть бути зовні регламентовані (наприклад, даним зразком, правилом тощо). Відповідно не регламентуються і дії вчителя, який покликаний коректувати дії учня залежно від того, як вони фактично розгортаються. Тим самим діяльність учителя набуває характеру творчості, що не піддається формалізації, а сам учитель виявляється таким самим необхідним суб'єктом навчання, як і учень.

Як відомо, одним із найголовніших компонентів навчальної діяльності є навчальне завдання. Саме поставити його - головна мета діяльності вчителя. Природно, що для цього він має гранично чітко усвідомлювати, що таке навчальне завдання і які умови його виникнення в учнів. На жаль, одержати досить визначену, несуперечливу відповідь на ці запитання в теорії розвивального навчання він не може. Якщо всі дослідники погоджуються з найбільш загальними визначеннями навчального завдання як завдання на самозмінення суб'єкта навчальної діяльності (Д. Ельконін) чи як завдання на засвоєння поняття (В. Давидов), то під час конкретизації цього поняття має місце значний різнобій. Деякі дослідники ототожнюють навчальне завдання з проблемною ситуацією. Інші вбачають його суть у формуванні учнем запитання до вчителя, тобто знову-таки зводять його до проблемної ситуації, у рамках якої перед учнем виникає те чи інше запитання. Тим часом навчальне завдання і проблемна ситуація — це явища зовсім різного порядку, які не зводяться одне до одного [2].

Багато уваги саме розвивальному навчанню і ролі вчителя в цій системі приділяв В. Сухомлинський. Розумове виховання, за переконанням В. Сухомлинського, необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. У книжках «Серце віддаю дітям», «Пависька середня школа» є блискучі приклади використання розвивальної спрямованості матеріалу, вміння вчителів індивідуально підійти до розвитку особистості дитини. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання - розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань» [5, с.410].

Ось тому вчитель, який прагне керувати розвитком учнів, має замислитися над «надзавданням» уроку - як реалізувати навчальну мету з найбільшою користю для розвитку кожної дитини. Над цим б'ється сучасна методична думка, цього прагнуть найкращі вчителі. «Для мене, - пише педагог, - пошук і вибір способу ведення уроку пов'язаний з роботою формування в учнів умінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, будувати гіпотези, робити висновки, ставити запитання, заперечувати, відстоювати свій погляд, оперувати не тільки маленькими порціями матеріалу, а й знаннями, здобутими під час вивчення теми загалом» [4].

Значні труднощі виникають у вчителя, який працює в системі розвивального навчання, під час формування в учнів практичних умінь і навичок. Основна проблема в даному випадку полягає не стільки в тому, що на формування цих навичок виділяється мало часу, скільки в мотиваційному розриві між власне пошуковою, дослідницькою діяльністю учнів і виконанням практичних вправ, у ході яких відпрацьовуються навички. Із захопленням досліджуючи запропонований вчителем об'єкт, учні нерідко втрачають будь-який інтерес тоді, коли знайдені способи дії необхідно застосовувати для розв'язання окремих типових задач. Очевидно, це є прямим наслідком того, що теорія розвивального навчання не розкриває зв'язку між цими двома етапами навчальної діяльності і не дає відповіді на запитання, як може бути організований другий з них таким чином, щоб він був органічним продовженням і природним завершенням першого. Природно, що в цих умовах учитель змушений формувати навички методами класичного тренування, що ніяк не пов'язані з пошуково-дослідницькою діяльністю на перших етапах розв'язання навчального завдання. Оскільки результати саме цієї роботи найчастіше є об'єктом контролю й оцінювання з боку вчителя, то тим самим не тільки ускладнюється формування практичних навичок, але й значною мірою дискредитується, позбувається змісту власне навчальне, пошуково-дослідницьке завдання.

У конкретних розробках з розвивального навчання зустрічаються приклади успішного розв'язання цієї проблеми (курс математики для початкової школи А. Захарової). Однак ці приклади досить поодинокі і дотепер не одержали теоретичного обґрунтування, унаслідок чого вони, на жаль, не змінюють радикально картину практичної реалізації розвивального навчання [3].

Ні для кого не таємниця, що впровадження розвивального навчання потребує від учителя деякого додаткового часу, тому що необхідно скласти відповідне тематичне планування, розробити структуру проведення занять, скласти варіанти завдань, провести інструктаж з учнями... І вчитель був би вдячний школі, якби вона у цей час вирішала наступні завдання:

- розвивала матеріальне стимулювання вчителя;
- забезпечила нормальну матеріально-технічну базу;
- забезпечила вільний доступ до інформаційних ресурсів;
- було б повне забезпечення учбовою літературою.

Перелік проблем, що виникають перед учителем унаслідок відсутності теоретичного обґрунтування педагогічної діяльності в системі розвивального навчання, можна було б продовжити. До перерахованого вище можна додати, наприклад, проблему оцінки в педагогічній діяльності, яку не слід ототожнювати з проблемою оцінювання навчальної діяльності, проблему проектування навчального процесу, що аж ніяк не тотожна проблемі його планування тощо. Усі ці проблеми породжують значні труднощі в процесі реалізації системи розвивального навчання. Звісно, якоюсь мірою ці труднощі переборюються за рахунок ентузіазму і значних зусиль учителів. Однак для того, щоб ці зусилля були досить ефективними, учителі повинні мати у своєму розпорядженні теоретично обґрунтовану модель педагогічної діяльності. Відсутність такої моделі значною мірою знижує дієвість навіть тих методичних рекомендацій, якими останнім часом супроводжуються навчальні посібники з розвивального навчання. Ці рекомендації не співвідносяться з загальною картиною діяльності вчителя, сприймаються ним як певні розпорядження, обов'язкові норми, що суперечить самій ідеї розвивального навчання як творчого процесу.

Висновки. Важливим підсумком застосування системи розвивального навчання є те, що будь-який учитель, який оволодів психолого-педагогічною технологією розвивального навчання, спроможний досягти показників розвитку своїх учнів відповідно до положень теорії розвивального навчання - в столичному ліцеї або в сільській школі. У дітей цих класів

формуються навчально-пізнавальні інтереси до самого змісту знань, здібність до планування своєї пізнавальної діяльності, аналізу умов вирішення навчальної задачі та рефлексії її результатів. Нові інтелектуальні здібності і пізнавальні потреби, що формуються в навчальній діяльності, наприкінці молодшого шкільного віку починають узагальнюватись, виходити за межі навчальних ситуацій, спонукають учнів до широкого пізнавального пошуку у навколишньому світі.

На жаль, доводиться констатувати, що проблемою педагогічної діяльності вчителя розвивального навчання фактично не займається жоден із відповідних науково-дослідних центрів ні в Україні, ні в Росії. Останніми роками значно послабили свою увагу до цієї проблеми і науково-методичні центри розвивального навчання, робота яких усе більшою мірою зводиться до ознайомлення вчителів з особливостями предметного змісту розвивального навчання і до більш-менш детальних методичних коментарів до нього. За усієї важливості і корисності цієї роботи, вона не може забезпечити розв'язання всіх тих проблем, що виникають у процесі реалізації цієї принципово нової системи шкільного навчання.

Література:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
2. Система Д.Б. Ельконіна - В.В. Давидова: новий етап розвитку: Розвивальне навчання // Початкова освіта. - 2002. - № 47.
3. Репкін В. Учитель в системі розвивального навчання // Початкова освіта - 2003. - №1. - С.2-3.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5 т. - Т. 1. - К.: Радянська школа, 1976. - 641с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. - Т. 3. - К.: Радянська школа, 1977. 612с.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: У 5 т. - Т.2. - К.: Радянська школа, 1976. - 657с.
7. Захарова А.М. Перепелицына Е.А. Как стать учителем развивающего обучения. // Развитие учебных систем и технологий. Научно-методический информационный журнал для руководителей заведений образования. - Харьков, 1997. - С. 42-44.

Статья посвящена раскрытию и высветлению роли учителя начальных классов в системе развивающего обучения. Акцентируется внимание на значении учителя в разностороннем развитии учащихся.

The article is devoted to disclosing the role teacher of primary education in development training system. The attention is stressed on value teacher in many-sided of development pupils.

УДК 37.048.4(438)

ББК 74

О.М. Бордакова
м. Ужгород, Україна

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ

Сучасний стан професійної орієнтації населення в Україні не забезпечує належної ефективності формування, відтворення та збереження людського потенціалу, тому постановою Кабінету Міністрів від 17 вересня 2008 року було затверджено Концепцію державної системи професійної орієнтації населення. Цей документ розроблено з метою забезпечення розвитку державної системи професійної орієнтації населення згідно з пріоритетами державної економічної та соціальної політики і світовим досвідом та конкурентоспроможності національного ринку праці.