

**ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ**

женої національної політики, коли відпадала б потреба спеціально готувати підрастаючі покоління до активної національної боротьби, зусилля педагогів спрямовувалися б у русло виховання в молоді толерантності, без якої не вдається виховати справжній патріотизм. Але все це можна здійснити лише з остаточним утвердженням національної ідентифікації титульної нації країни, що приведе до певної корекції державної ідеології. А формування почуття захищеності в державі має починатися з виховання гордості за свою сім'ю, свій

рід, свою націю. І лише після цього усвідомлення, що в багатонаціональній державі всі досягнення — це результат копіткої праці багатьох поколінь усіх національностей, які населяють Україну, дасть змогу природно сприймати толерантність, а не шовіністично забарвлений націоналізм як запоруку подальшого зміцнення могутності й добробуту країни.

Тому перед учителем уже сьогодні стоять такі глобальні виховні завдання: сформувати в кожного вихованця національну самосвідомість та усвідомлення

того, що, по-перше, його власний добробут, як і добробут усієї держави, залежить від його особистого внеску і, по-друге, що кожен народ країни незалежно від національності зробив істотний внесок у загальну справу.

Таким чином, ідеологія освіти — феномен динамічний. Педагоги повинні не лише враховувати актуальні потреби сьогодення, а й прагнути спрогнозувати реалії завтрашнього дня, враховувати тенденцію подальшої корекції освітньої ідеології і готувати нові генерації педагогів з відповідною спрямованістю.

*Семен ГОНЧАРЕНКО*

## Методика як наука

*(Продовження. Початок у №1, 2000 р.)*

**П**роблема відбору змісту освіти є найважливішою проблемою педагогічної науки взагалі і передусім методики. Саме в змісті освіти закладено ті найважливіші складові людської культури, як сім'я, школа, суспільство, які прагнуть передати молодому поколінню. Цей відбір змісту не є завданням базової науки, а й визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей дітей. Ще більше базова наука індиферентна до логічної структури навчального предмета, бо одна й та сама сукупність наукових знань може бути реалізована в рамках кількох рівноцінних логічних структур. Отже, визначення структури і змісту навчального предмета — специфічно методична проблема, що є предметом методики як науки.

Під час побудови змісту освіти на рівні навчального предмета методика орієнтується на його провідний компонент. У навчальних предметах з основ наук ідеться про формування системи знань. Вона включає основи відповідних теорій (або комплекс знань про них) і окремих знань, що не оформлені у науці в систему. Система наукових знань не стає автоматично дидактичною системою. Щоб вона стала такою, треба до предметного змісту ввести спеціальні засоби розуміння й засвоєння. Так, основи наукової теорії, яка є органічною системою наукових знань, не можуть бути засвоєні без методологічних знань, без розкриття структурно-функціональних зв'язків. У змісті навчального предмета має бути реалізоване методологічне положення про єдність змістового і процесуального аспектів у навчанні через опис понять складу і структури навчального предмета в термінах змісту і процесу.

Для прикладу розглянемо визначення структури і змісту навчального предмета фізики. Сучасна фізика охоплює величезний емпіричний матеріал, систематизований у чотири фундаментальні теорії: класичну механіку, основи молекулярно-кінетичної теорії будови

речовин, теорію електромагнітного поля і квантову теорію. Для неї характерним є використання дуже складного і дорогого обладнання та віртуозних теоретичних методів, які спираються на потужний математичний апарат. Природно, що до змісту курсу фізики як у системі середньої освіти, так і у вищій школі може увійти лише обмежений обсяг фізичного знання, так звані основи фізики. Однак цей матеріал повинен охоплювати основні теорії і методи фізичного дослідження, утворюючи логічно зв'язану і струнку систему знань. Опрацювання курсу фізики, природно, має бути узгоджене з наукою фізикою. Проте його зміст і структура з однієї лише фізики не випливають. Методика фізики розв'язує цю проблему з урахуванням мети навчання, вікових особливостей учнів, системи міжпредметних зв'язків тощо.

Фізична освіта повинна йти в ногу з розвитком фізичної науки. Однак шкільне навчання має право на те, щоб бути у цьому русі в другому ешелоні. Це означає, що немає потреби й можливості вивчати в школі конкретний зміст останніх досягнень науки чи робити з вузівських курсів «опорний конспект» для середньої школи, до чого, на жаль, прагне ряд методистів. У середній школі слід вивчати шкільний курс фізи-

ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ

ки, трактувати фізичні поняття й викладати фізичні теорії і закони згідно із сучасними науковими поглядами, а застосування фізики розглядати на основі даних науково-технічної революції, передусім тих її галузей (електрифікація, космонавтика, сучасні засоби зв'язку, фізична електроніка тощо), які мають велике народногосподарське значення й оволоділи громадською свідомістю. Шкільний курс фізики має бути єдиним без поділу його на класичну і нову фізику. Під сучасним елементарним курсом фізики розуміють курс, який складається з органічно пов'язаних між собою класичної, квантової і релятивістської фізики.

**Проблема викладання (навчання)** — це насамперед проблема діяльності вчителя. В дослідженні цієї проблеми методика спирається на дидактику й педагогічну психологію, які розв'язують її в загальному плані. Це не означає, що готові положення дидактики чи педагогічної психології можна безпосередньо застосувати в процесі вивчення конкретного навчального предмета. Рекомендації дидактів і психологів використовуватимуться в реальному навчальному процесі лише тоді, коли методи з'ясують можливість і доцільність їх застосування в процесі вивчення конкретного навчального матеріалу з певного навчального предмета і в даному навчальному закладі. Так, співвідношення раціонального і емоційного в навчанні, конкретного й абстрактного, наочності й математичних доведень і викладок, індукції і дедукції істотно залежить від віку учнів, їхніх пізнавальних можливостей, а також від характеру навчального матеріалу. Вони різною мірою мають застосовуватися в процесі вивчення, наприклад, предметів природничо-математичного й гуманітарного циклів. На жаль, це далеко не завжди враховується в освітній практиці.

У сучасній школі орієнтація на мету, прийоми й методи соціально-функціонального маніпу-

лювання змістом і цінностями культури підкорила собі вивчення гуманітарних предметів. Цим вона й позбавила їх власне гуманітарного змісту. Історія, рідна мова, література, образотворче і музичне мистецтво майже нічим не відрізняються за формами й методами навчання від вивчення природничо-математичних дисциплін: та сама вербалізація знання, формалізація умінь та навичок, та сама структура уроку, ті самі прийоми оволодіння частковим, препарованим на дидактичні порції змістом, той самий антиісторизм у підсумковому узагальненні, який претендує на істину в останній інстанції, той самий контроль якості навчання здебільшого на основі з'ясування, що саме учень запам'ятав, відтворив, зробив за зразком.

Всупереч природі дитячого розвитку, кам'янистими стежками пробиралися й пробираються шкільна література, історія, образотворче мистецтво, музика. І досі гуманітарні предмети проходять через «сушарню» методичних рекомендацій, нафаршированих постулатами літературознавства, суспільствознавства, мистецтвознавства, музикознавства. Пригадаймо, як усі ми, покоління за поколінням, проходили і проходимо повз духовність, коли таїнство живого слова і магія рідної мови підмінялися й підміняються граматичними розборами; коли нав'язується спрощене бачення навколишнього світу через призму соціологізаторських тлумачень і оцінок, коли слухання музики підміняється набридлим аналізом музичних творів.

Механічне перенесення в навчальний предмет методів і прийомів, які навіть добре зарекомендували себе в іншому навчальному предметі, може виявитися зовсім неефективним. Після того як буде виявлено можливість і доцільність використання певних психологічних і дидактичних рекомендацій у конкретному навчальному предметі, вони мають бути реінтерпретовані в рамках конкретної мето-

дики. Лише після цього їх варто пропонувати для застосування в реальному навчальному процесі. Саме ця реінтерпретація є досить складною справою і вимагає глибокого знання як дидактичних і психологічних, так і методичних закономірностей. Більше того, тут, як правило, спостерігається зворотний вплив методики на психологію і дидактику, який стимулює пошук відповідних загальних закономірностей навчального процесу.

Методична майстерність учителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність. На жаль, досить поширеним є переконання, що «основа професійної кваліфікації вчителя не в знанні свого предмета, а в методичній підготовці». Майже загально визнаною стала думка, що, наприклад, учителю математики необов'язково володіти математичними ідеями, поняттями, методами, які не входять до шкільної програми, а ті, що входять, досить знати на доступному школяреві рівні і вміти розв'язувати типові задачі. Вимагати ж від учителя математики, фізики, хімії чи біології гуманітарних знань хоча б у межах шкільних програм вважається просто непристойним. Фактично вимоги до освіченості вчителя нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителю досить знати на тому самому рівні один. Навіть уміння грамотно говорити й писати українською мовою вважається обов'язковим лише для вчителів української мови.

Звичайно, не менш важливою вимогою професійної майстерності педагога є й функціональна дидактична підготовка. Жоден методист не може врахувати всіх варіантів навчальних ситуацій, які виникають на уроці, і не може



## ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

дати учителеві готових рецептів на всі випадки життя. Лише знання педагогом загальних закономірностей, принципів і правил дидактики, змісту й суті уроку як форми організації навчально-виховного процесу може бути гарантією підвищення якості й ефективності навчання і виховання учнів.

**Проблема учіння** є, мабуть, найбільш складною і найменш опрацьованою. Вона полягає в організації ефективної мислительної діяльності самого учня з метою розвитку мислення, формування необхідної суми знань, умінь і навичок, вироблення сучасної наукової картини світу. В методичному відношенні шодо розв'язання цієї проблеми ми перебуваємо на початковому етапі дослідження. Акцент лише на формуванні в дитини певної суми знань, умінь і навичок на основі її здібностей до символічних заміщень, сьогодні не є адекватним структурі сучасного дитинства і психологічним особливостям нинішніх дітей. У наш час розійшлися лінії навчання і культурного розвитку, і навчання (принаймні в його теперішніх формах) аж ніяк не веде за собою розвиток, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. С. Виготського. І в цьому сумніваються нині навіть адепти цієї наукової школи. Освіта виявилася гранично раціоналізованою і вербалізованою. З неї вихолощено афективно-емоційний запал дитинства, що веде до поширення в суспільстві професійно-компетентного, але бездуховного індивіда.

Очевидно, варто спочатку «розвести» поняття «навчання» і «учіння», які часто плутають або розглядають як синоніми.

Навчання — це система педагогічних впливів, спрямованих на привласнення дитиною створюваних суспільством нормативних зразків пізнання і поведінки.

Учіння, за І. С. Якиманською, є складним процесом переробки (переосмислення) власного досвіду, його зміни під впливом на-

вчання та формування психічних новоутворень: когнітивних, операційних, мотиваційних.

Коли психологія, дидактика чи конкретна методика розглядають учня як суб'єкт навчального пізнання, то вони досліджують саме процес учіння. Навчання для них є не метою, а засобом розкриття процесу учіння як суб'єктної діяльності.

**Навчання** — це соціально організований і заданий норматив сприймання картини світу в наукових поняттях, що «викристалізовані» соціально-історичним досвідом і існують об'єктивно, тобто незалежно від учня.

Наукова картина світу в поняттях вибудовується згідно з предметною галуззю знань або на інтегрованій основі, що поєднує кілька галузей знань. **Учіння** — це створення учнем уявлень про навколишню дійсність за допомогою формування особисто значущого образу світу, побудови індивідуальних моделей пізнання. Іншими словами, учіння — це прийняття нормативу (який має соціальну цінність), але обов'язково «пропущеного» через суб'єктивний досвід («зовнішнє через внутрішнє» — за висловом С. Л. Рубінштейна). Добре організоване «зовнішнє» і переведення його у «внутрішнє» — основний шлях формування суб'єкта. Це означає, що будуть сприйняті (засвоєні) далеко не будь які організовані в систему поняття (навіть за теоретичним типом, за всіма правилами науки логіки), а лише ті, які входять до складу суб'єктивного (особистісно значущого) досвіду учня. Завдання навчання полягає не у впровадженні нормативу, а в узгодженні його із суб'єктивним досвідом учня.

У традиційних методиках навчання природа учіння часто спотворюється. Педагоги прагнуть наукову картину світу просто «пересадити» в голову учня. Тому породжується однаковість знань і як наслідок — формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від само-

стійності. При цьому не враховувалися дані психології про те, що картина предметної дійсності дається учневі як суб'єкту пізнання не в поняттях, а у функціонально значущих для нього образах і моделях. Поняття існують лише об'єктивно. Для вигляду людини вони мають вигляд знань, а це не одне й те саме.

У свій час Л. С. Виготський сформулював важливі для дидактики і конкретних методик психологічні умови формування понять. Він писав: «Поняття береться у зв'язку з тією чи іншою задачею або потребою, яка виникає в мисленні, у зв'язку з розумінням або повідомленням, у зв'язку з виконанням того чи іншого завдання, тієї або іншої інструкції, здійснення якої неможливе без утворення поняття». Ця думка Л. С. Виготського підкреслює, що поняття не є особистісним утворенням. Воно входить в індивідуальну свідомість, але в зміненому вигляді й наповнюється особистісним змістом. Завдання педагога полягає лише в тому, щоб стежити за змістом поняття, яке формується, і не допускати спотворення його наукового контексту, що, до речі, може змінюватися в міру пізнання. Для цього, як писав Л. С. Виготський, «потрібна піраміда понять, коли «рух» зверху вниз, від загального до часткового, від вершини піраміди до її основи є таким же характерним, як і зворотний процес сходження до вершин абстрактного мислення».

Учіння, як вважає І. С. Якиманська — це ізольована когнітивна функція. Воно є органічною частиною свідомої діяльності учня, вираженням його особистості. Учіння визначається, з одного боку, тим, що учень знає і вміє, а з другого — тим, чи готовий він учитися сам, чим, для чого, чому і якою мірою хоче оволодіти.

В учінні поєднуються когнітивні здібності й мотиваційні установки. У ньому реалізуються особисті плани й наміри учнів згідно з метою діяльності, емо-



## ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

ційним ставленням до дійсності, прийняття, осмислення і перетворення якої значною мірою визначаються організованим навчанням і суб'єктивним досвідом. Засвоюючи заданий зміст, учень не просто дістає наукову інформацію, а перетворює її на основі власного досвіду, тобто будує суб'єкту модель пізнання, в яку включаються не лише логічно істотні, а й особистісно значущі ознаки пізнавальних об'єктів.

Традиційна система навчання з її соціоцентричним підходом розглядає учня як якийсь пасивний інженерно-технологічний механізм, котрим можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, нових педагогічних чи інформаційних технологій, загальних стандартів і нормативів. Звідси — уявлення про якісь універсальні педагогічні засоби, що ось-ось буде знайдено, і відсутність розуміння того, що чудо-технології (для всіх учителів і дітей) в принципі бути не може. Це виявляється і в педагогічній термінології: навчальний процес розглядається здебільшого як передавання знань, а іноді і як передавання умінь чи навіть способу мислення. Мабуть, це не просто невдала термінологія, а певною мірою помилковий принцип як наслідок невміння належно керувати пізнавальною діяльністю учнів. Цілком очевидно, що знання, уміння і спосіб мислення не можна передати в готовому вигляді. Можна передати лише певний обсяг наукової інформації і прийняті в науці спосіб діяльності та спосіб міркування, проілюстровані конкретними прикладами. Знання, уміння і спосіб мислення створюються лише в процесі мислительної і практичної діяльності.

При традиційній системі навчання якість засвоєних учнем знань визначається переважно тим, що він запам'ятав, відтворив, зробив за зразком. Однак відтворення ним заученої інформації і зразків логічних міркувань ще не свідчить про наявність у нього знань і сформованості ба-

жаного способу мислення. Так, учні, наприклад, щоденно **розв'язують** математичні, фізичні, хімічні та інші задачі в класі й вдома, але **не вміють їх розв'язувати**, бо губляться стикаючись з новими умовами й новим типом задач. Або інший приклад. Діти протягом одинадцяти років пишуть і (водночас) **не вміють писати** так, як цього вимагається. Нарешті, у процесі навчання учні набувають «знань» і досить підготовлені до того, щоб на уроці відповісти на запитання вчителя. Однак вони заходять у безвихідь, коли їм доводиться застосовувати ці знання на практиці.

Пояснюючи наведені загальновідомі факти, звичайно, говорять, що діти не научені або научені погано, що їх треба добре вчити. Але такі пояснення причин систематичних і масових помилок, як і подібні рекомендації, мало чого варті, бо якраз краще вчити ми й не вміємо, оскільки не знаємо, як це робиться і що, власне, треба дати дітям, щоб вони могли «добре» навчитися. Адже не секрет, що нині здебільшого не ми навчаємо дітей, а вони **самі вчаться**.

Процес навчання має вести дітей до учіння. Тому вони повинні не тільки сприймати його неминучу потребу чи, тим більше, примусову працю, а й мати почуття задоволення. Вилучення з учіння почуття задоволення процесом пізнання і його результатами має значно шкідливіші наслідки для учнів, ніж незнання ними якогось конкретного предмета.

Про рівень знань дітей можна судити лише за їх проявами у видозмінених ситуаціях і під час розв'язування нестандартних задач, а про рівень сформованості певного способу мислення — за характером інтелектуальної діяльності учня (особливо обробка ним інформації), за способом міркувань, умінням оперувати знаннями, за темпами і якістю формування знань і вмінь, їх реалізації на практиці.

Постає запитання: як має бути організоване навчання, щоб воно

забезпечувало наукове пізнання учнем дійсності або його учіння і психічний розвиток. Цю проблему порушив у свій час Л. С. Виготський, визначивши її як «співвідношення учіння і розвитку». Однак він лише намітив шляхи її розв'язання. Найповніше цю проблему розроблено в концепції навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов), в проблемі системного й індивідуально орієнтованого навчання. З нашого погляду, саме в них закладено передумови для розуміння учня як суб'єкта пізнання. Сам навчальний процес трактується не як трансляція наукових знань, їх засвоєння і відтворення, а як розвиток пізнавальних здібностей, основних психічних новоутворень. Однак у цьому перспективному напрямі зроблено поки що лише перші несміливі кроки.

Проблема учіння як створення учнем уявлень про навколишню дійсність шляхом формування особистісно значущого образу світу, побудови моделей індивідуального пізнання є провідною проблемою методики. Однак результати методичних досліджень у цій галузі далеко не задовольняють потреби системи освіти.

**Деякі проблеми розвитку методичних досліджень в Україні.** Аналіз тематики методичних досліджень, зокрема дисертаційних, дає можливість визначити загальну тенденцію і певні етапи розвитку вітчизняної наукової методики. В 70—90-ті роки при всій різноманітності й різнохарактерності методичної тематики провідне місце посідали теми, що передбачали розгляд того чи іншого розділу, теми чи питання програми з точки зору його змісту, структури, застосування. Більшість тем мала спільну будову: поєднувалась назва розділу чи теми програми із словами «методика вивчення» чи «навчання». Однак уже в цей період започатковуються дослідження, де при розгляді певного розділу чи теми шкільного курсу вивчались процеси, які відбувалися в розумовій і моральній сфері учнів,



## ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

виявлялися закономірності їхньої пізнавальної діяльності.

З початку 90-х років дедалі частіше почали проявлятися певні ознаки нового етапу досліджень. Тематика більшою мірою, ніж раніше, почала виявляти специфіку конкретних методик, переорієнтацію на проблеми формування людської особистості засобами свого предмета. Так, у методиці фізики, хімії, біології тощо різко розширилися дослідження проблем систематизації і інтеграції знань учнів та формування на цій основі відповідної наукової картини світу, вивчення характеру експериментальної діяльності учнів і вироблення відповідних знань, умінь та навичок. Характерними стали дослідження в галузі стимулювання учіння за допомогою дидактичної системи вправ і задач. У методиці мови ширше вивчаються проблеми розвитку мовлення дітей різного віку — від дошкільників до старшокласників. У методиці літератури почалося активне вивчення читацького сприймання школярів у його динаміці як основи літературного і загального розвитку, художнього і морального виховання.

Однією з найперспективніших ліній дидактичних і методичних досліджень в Україні має стати в найближчі роки опрацювання технологій індивідуально орієнтованого навчання, метою якого (на всіх етапах навчання) має стати не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення учнів досвідом творчості, формування механізму самоорганізації і самореалізації особистості кожного школяра. При індивідуально орієнтованому навчанні в центрі уваги навчального процесу перебуває не якийсь усереднений учень, а кожен школяр як особистість у своїй самотності, унікальності. Має змінитися сам вектор руху: не від педагогічних впливів до учня, а від самого учня, який вибірково ставиться до цих впливів, не асимілює їх у заданому вигляді. Визнання учня головною дійовою фігурою всьо-

го навчально-виховного процесу і є, на нашу думку, особистісно орієнтованим навчанням.

Але щоб зробити учня справжнім суб'єктом освітнього процесу, необхідно змінити всю технологію цього процесу. При організації особистісно орієнтованого навчання вчитель має починати не з повідомлення знань (введення наукової інформації), а з виявлення суб'єктивного досвіду учнів. До змісту суб'єктивного досвіду входять: 1) предмети, уявлення, поняття; 2) операції, прийоми, правила виконання дій (розумових і практичних); 3) емоційні коди (особистісні смисли, установки, стереотипи). Всі ці складові можна подати по-різному, але обов'язково у взаємозв'язку. Структура суб'єктивного досвіду визначається співвідношенням елементів, які входять до нього, їхньою ієрархією. У досвіді окремого учня можуть домінувати ті чи інші елементи. Рівень їхньої розвинутості також може бути різним. Суб'єктивний досвід робить усіх учнів різними, неповторними. Мета особистісно орієнтованого навчання — ці відмінності не нівелювати, а максимально розкривати їх. Тому розпочинаючи вивчення того чи іншого матеріалу, важливо спочатку з'ясувати індивідуальні «семантики», а потім, спираючись на них, формувати наукове знання (поняття). Учитель має не просто «впроваджувати» в свідомість учня зміст понять, а й узгоджувати цей зміст з його суб'єктивним досвідом. Це передбачає принципово іншу схему уроку, інші форми спілкування вчителя й учнів. Навчання, як спеціально організоване освітнє середовище нав'язує учневі бачення світу, його порядок ззовні. Сприймання цього світу через призму власного досвіду робить інформацію, що надходить до учня, особистісно значущою, цікавою, що сприяє ефективному її засвоєнню.

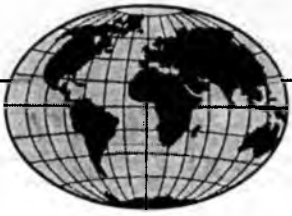
Не менш важливою проблемою конкретних методик є опрацювання для школи навчальних програм, орієнтованих на осо-

бистісний розвиток учнів. На сьогодні навчальних програм, які давали б змогу школяреві оволодіти знаннями з урахуванням індивідуальної вибіркової до змісту, вигляду й форми програмного матеріалу, практично немає. Тому учень не може обрати для себе ту навчальну програму, з якою йому легше і приємніше працювати.

Модне сьогодні захоплення диференціацією навчальних програм з метою поглибленого їх вивчення здійснюється в основному через ускладнення наукового змісту. Способи засвоєння цього змісту, як правило, не враховуються. Корекційні програми будуються з урахуванням змісту навчального матеріалу, рівня його складності, а не на основі надання учневі можливості самостійно обирати тип завдання, виконуючи яке можна скористатися різними змістовими ознаками, прийнятою формою (словесною, наочною, умовно-символічною). Існуючі корекційні програми дають змогу вдосконалити знання і вміння, але мало впливають на розвиток учня як особистості, оскільки виходять не від нього, а від змісту навчального знання. Розумовий розвиток школяра виступає за цих умов побічним ефектом навчання, бо проектується як однакове для всіх, з єдиними показниками розвитку, методами його оцінки.

Надзвичайно важливою методичною проблемою сьогодні є опрацювання нових критеріїв оцінювання шкільних успіхів учнів, критеріїв засвоєння державних стандартів освіти. Традиційно шкільна оцінка фіксує рівень оволодіння змістом знань і вмінь, але не враховує індивідуальних способів обробки учнем заданого змісту. А тим часом саме в способах навчальної роботи відображається суб'єктивне переосмислення школяра програмного матеріалу, фіксується рівень розумового розвитку учнів.

Нові критерії оцінювання шкільних досягнень мають враховувати не лише те, якими знан-

**ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ**

нями оволодів учень, а й те, як організовано його діяльність (яким змістовим ознакам він віддає перевагу в користуванні, як опрацює навчальний матеріал, чи стійким є у виборі способів навчальної роботи).

Нині невідкладною методичною проблемою є створення на основі Державного стандарту освіти навчальних програм, в основу яких було б покладено всі необхідні умови для оволодіння такими видами діяльності, які дають учневі широку орієнтацію в системі суб'єктно-об'єктних відносин, де він є активним творцем. Реалізація цього завдання вимагає іншого підходу до предметного навчання (не як до замкнутого в своєму змісті набору окремих предметів), виділення й моделювання видів діяльності, через які здійснюється активне ставлення учня до світу. Конкретні знання (їх система) виступають при цьому не як кінцева мета, а як засіб пізнання і перетворення дійсності. Це вимагає значного поглиблення і розширення досліджень методичних проблем інтегрованого навчання, методів і способів інтеграції знань учнів в наукову картину світу.

Побудова предметного навчання за інтегрованим типом відповідає завданням особистісно орієнтованого навчання, бо дає можливість виявити всі основні ставлення учня до навколишнього світу, що є для нього цілісним, багатограним, динамічним. Така побудова навчальних предметів сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, яка жорстко не обмежує кут зору (через фізику, історію, хімію, математику тощо), а дає змогу самому учневі обирати «опорні» знання з різних наук з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю.

Надзвичайна важливість методичних досліджень проблем інтегрованого підходу до навчання зумовлена ще й тим, що при

такому підході змінюється уявлення про навчальне (соціокультурне) середовище. Це вже не просто освітнє середовище (навіть оптимально побудоване), а спеціально організований простір для освоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу, речей і людей, досвідом спілкування, взаємодії, ніби розкриває себе для світу, з яким внутрішньо взаємозв'язаний, не протистоїть йому лише як «пізнавач». Таке навчальне середовище є розвивальним. Однак воно не нав'язує учневі шлях розвитку через нормативну побудову його діяльності, а створює вільніші умови, надаючи йому можливість самому визначати траєкторію індивідуального розвитку.

Нагальна потреба в організації широких дидактичних і методичних досліджень даної проблеми зумовлена ще й тим, що нині в Україні істотно змінюється соціокультурне середовище при створенні ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. За ідеєю це має бути інноваційний тип навчального закладу, в якому росте й розвивається учень як носій суб'єктивного досвіду, котрий сприймає навколишній світ передусім через призму цього досвіду, змістом якого є особистісно значущі цінності. Розкриття суб'єктивних цінностей і формування на цій основі соціально значущих цінностей — основне завдання особистісно орієнтованого навчання в нових типах шкіл. Характерною особливістю такого навчання є визнання учня як самоцінності, як носія суб'єктивного досвіду, через призму якого він сприймає будь-які педагогічні впливи. Розкрити зміст суб'єктивного досвіду учня, максимально спиратися на нього при організації навчання — таким має бути основне завдання вчителя нової школи.

На жаль, дидактика й конкретні методики надто повільно і несміливо беруться за дослідження проблем організації навчаль-

но-виховного процесу в інноваційних навчальних закладах, за опрацювання педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання в них. Слабо й поверхово аналізується перший досвід роботи таких навчальних закладів. А тому суто емпіричні пошуки педагогічними колективами концептуальних основ нової школи часто ведуть до тиражування псевдоінноваційних (часто-густо імпортованих) зразків шкіл, до спроб реалізації освітніх утопій і реанімації педагогічних анахронізмів, до орієнтації нових навчальних закладів не на розвиток, а на процес подолання недоліків традиційної школи.

Не менш складні дидактичні і методичні проблеми зумовлює інший бік інноваційного формалізму — «інноваційний ентузіазм». Він занадто часто веде до екстенсифікації навчального процесу в нових типах шкіл і, як наслідок, до навчального перевантаження учнів і педагогів.

Посилення уваги методичних досліджень до особистості учня чи студента помітно вплинуло на перебудову дослідницького апарату, змушуючи дослідника відповідалніше ставитися до результативності пропонованих методичних конструкцій і рекомендацій. Тому глибшають зв'язки методики з психологією і педагогікою. Зберігаючи орієнтацію на формування особистості засобами навчального предмета, наукова методика дедалі частіше й успішніше розглядає часткові проблеми з погляду вдосконалення навчально-виховного процесу в цілому, з урахуванням внутрішніх і зовнішніх зв'язків педагогічної системи, єдності самої людської особистості. Посилилася увага до проблем наступності, яка протягом багатьох років майже не вивчалася.

В цілому, як свідчить аналіз методичних досліджень, на нинішньому етапі є немало втішного. Науковці і учителі-практики відмічають зростання теоретичної зрілості методичних досліджень, солідність дослідницького апарату



## ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

ту, переконливість експериментів. Як правило, методист-дослідник особисто веде експериментальну роботу. Під його керівництвом працює група вчителів, які опановують дослідницьку методику. Базою експерименту є значна кількість шкіл та інших навчальних закладів, які працюють у різних умовах, що підтверджує застосовність висновків і рекомендацій у широкій практиці. Типовим для сучасних методичних досліджень стає опора на живий і перетворюваний на основі науки масовий досвід.

Рівень і вдосконалення методичних досліджень передусім залежать від стану методичних кафедр у педагогічних інститутах і

університетах. Таких спеціальних кафедр в Україні ще дуже мало. Потрібна наполеглива робота щодо зміцнення вже наявних і створення нових. Досвід ряду інститутів і університетів переконує, що коли на кафедрі вдається зібрати навіть невеликий колектив здібних учителів-методистів, то він швидко стає одним з центрів методичної науки і його продукція за кількістю і якістю переважає продукцію цілих наукових секторів і відділів.

Методика — це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики. Вона поєднує знання конкретної науки і психології людини, яка розвивається, зі

своїми специфічними законами, виробляє методи і прийоми найбільш раціонального навчання школярів з тим, щоб досягти засвоєння ними знань і розвитку їх пізнавальних здібностей.

Очевидно, що будь-які спроби взяти під сумнів методику як науку гальмують її розвиток і тим самим завдають непоправної шкоди системі освіти. Настав час перейти від дискусій про науковий статус методики до обговорення шляхів форсування наукової діяльності в галузі методики на всіх рівнях і в усіх формах освіти, включаючи загальноосвітню школу, професійно-технічну, середню спеціальну і вищу освіту.

*Григорій ПУСТОВІТ*

## Деякі аспекти методології позашкільної освіти

**К**ардинальні зміни соціально-політичного й економічного становища держави спричинили загострення суперечностей між потребами батьків і їхніх дітей на здобуття освіти, в тому числі й додаткової, та реальними можливостями позашкільних закладів задовольнити ці потреби, оскільки сьогодні відчуженість місцевих органів самоврядування і держави, зокрема, від потреб цих закладів призводить до значного зниження ефективності їх освітньо-виховної роботи. Підтвердженням цього може бути те, що з початку 90-х років кількість позашкільних закладів в Україні зменшилася наполовину і становить близько 1500 закладів різних типів. До того ж значна частина їх за відсутності відповідного фінансування має слабку матеріально-технічну базу, втратили земельні ділянки, спортивні майданчики і навіть власні навчальні приміщення. Першопричиною цього є не лише суто економічні проблеми, а й, з нашої точки зору, об'єктивні та суб'єктивні проблеми теоретичного, прикладного, нормативно-правового та економічного характеру. Серед них назвемо лише деякі.

Аналіз історичного розвитку як системи позашкільної освіти й виховання в Україні, так і педагогічних досліджень з цієї проблематики свідчить, що проводились вони, на жаль, у відриві від нагальних освітньо-виховних потреб практики позашкільної роботи, певною мірою фрагментарно, бо вивчалися лише деякі аспекти

діяльності окремих типів позашкільних закладів або профілів творчих об'єднань школярів. Проте результати цих досліджень створили науково-практичну базу виховання в Україні, що дала змогу вже в сучасних умовах забезпечити збереження основної мережі позашкільних закладів, розробити і створити ряд нових їх типів та відповідно профілів секційної і гурткової роботи з дітьми та учнівською молоддю. Водночас загальний висновок є поки що невтішним. Нині зберігаються тенденції минулих років, коли практика діяльності позашкільних закладів набагато випереджала рівень науково-теоретичних узагальнень із зазначених проблем.

Наступною суперечністю, що залишається не розв'язаною, є суперечність між наявним соціальним замовленням на виховання національно і морально зрілої, творчої і соціально активної особистості та обмеженими можливостями позашкільних закладів виконати це замовлення. Причин тут кілька, а саме:

- недосконалість нормативно-правової бази позашкільної освіти й виховання;
- недосконалість сучасної ме-