

УДК 159.953.5

О. М. Берещук,
*кандидат історичних наук, доцент***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

В статье раскрываются психолого-педагогические проблемы организации учебного процесса. Обосновываются дидактические принципы управления учебной деятельностью.

The article reviews psychological and pedagogical problems of teaching process organisation. It substantiates didactic principles of teaching process management.

Управління навчальною діяльністю учнів, що спрямоване на засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвиток і всебічну вихованість особистості, передбачає у викладанні будь-якої навчальної дисципліни реалізацію загальних дидактичних принципів як неодмінну умову результативності процесу навчання.

Підвищення ефективності навчального процесу — одна із нагальних проблем сучасної школи. Її вирішення пов'язане з вдосконаленням цілого спектра соціально-економічних, загально-педагогічних та дидактико-методичних умов. У зв'язку з цим неабиякого значення набуває проблема низького рівня дидактичної компетентності педагогічних працівників, негативна установка щодо значущості, корисності та дієвості компонента у професіограмі сучасного педагогічного працівника. Адже значний наголос у підготовці вчителя продовжує припадати на його спеціалізацію. Вивчення педагогіки загалом і дидактики зокрема організоване і сприймається як вивчення суто теорії, далекої від практичної діяльності педагога. А отже, і набуті знання мають здебільшого неглибокий характер. Існуючий стан системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на жаль, не спроможний усунути наявний дисбаланс між спеціальною та психолого-педагогічною підготовкою вчителів-предметників, інколи навіть сприяючи формуванню негативного ставлення до дидактики як до чогось застарілого, зайвого, непотрібного.

Дидактичні принципи, що впливають із закономірностей теорії освіти і навчання, не є суто педагогічною категорією, оскільки мають ще один не менш важливий і потужний фундамент — психологічну теорію та практику у тих її аспектах, що стосуються

глибоких, різнопланових проблем розвитку особистості. Саме розвиток особистості, як стратегічна мета освітнього процесу та одна з центральних проблем психології, окреслює межі та набуває ролі системоутворюючого фактора спільного науково-практичного поля досліджень педагогіки та психології, що здебільшого знаходить своє відображення в контексті педагогічної психології як окремої галузі наукових знань. Однак загалом проблема психологічного аналізу дидактичної теорії та практики її реалізації залишається недостатньо дослідженою.

Дослідники від педагогічної психології висловлюють неоднозначні та здебільшого негативні висновки щодо реалізації дидактичних принципів в організації навчання. Неглибинний, поверховий «психологічний» погляд на «педагогічні» дидактичні принципи, які містять за своєю сутністю і педагогічну, і психологічну основи, має характер певної зверхності, наукового відсторонення, що є методологічною помилкою.

Так, В. В. Давидов, відомий дослідник психологічних засад теорії навчання, взагалі зазначає, що «дидактичні принципи були вироблені давно і не влаштовують ані нашу теорію, ані нашу педагогічну практику» [1, С. 321].

Т. М. Лисянська, даючи психологічний аналіз принципу доступності, зазначає, що «принцип доступності у практичній педагогіці реалізується так, що на кожній стадії подано такий навчальний матеріал, який доступний дітям певного віку. Оскільки всім відомо, що міра доступності склалася стихійно, хто тоді може точно відповісти, що можуть учні, а що ні». У такому разі ігнорується розвивальна роль навчання. У зв'язку з цим висловлюється необхідність перетворити принцип доступності на всебічно розкритий принцип розвивального навчання, за якого управління темпом та змістом розвитку можна здійснити засобом дидактичних впливів. Таке навчання, як писав Л. С. Виготський, має «вести за собою» розвиток, активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки [4, С. 55].

Важко заперечувати доцільність дидактичних впливів як таких, але не можна погодитись із вищенаведеним розумінням і тлумаченням принципу доступності у навчанні. Принцип доступності ґрунтується на об'єктивній психолого-дидактичній закономірності залежності процесу навчання від вікових і реальних навчальних можливостей учнів, що зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової сфер, знань, умінь, навичок до навчання, фізичним станом і працездатністю особистості. Насправді сутність

принципу доступності полягає у тому, що навчання ефективно за умови, якщо його зміст, форми і методи відповідають віковим особливостям учнів, їхнім розумовим можливостям. А доступно організувати навчання означає також і звертатися до найвищої межі можливостей кожного учня з метою постійного підвищення цих можливостей. Водночас цю найвищу межу не можна переступати, оскільки у такому разі чимало у змісті навчання стане незрозумілим.

Наведення однієї з позицій вчення Л. С. Виготського про навчання, яке «має вести за собою» розвиток, на користь доцільності заміни принципу доступності на принцип розвивального навчання є некоректним. Адже сам Л. С. Виготський доводив, що кожен віковий період має свої резерви розвитку, а рівень навчання хоча і повинен бути достатньо високим, але не повинен занадто випереджати актуальний (теперішній) рівень дозрівання та розвитку, щоб не вимагати непосильних зусиль [3].

Певним відбиттям хибності поверхового аналізу принципу доступності та ідей його неактуальності стала негативна практика неадаптованих до вікових та навчальних можливостей учнів програм та підручників, що більше нагадують університетські, ніж шкільні.

Нарешті залишається додати, що в системі дидактичних принципів існує самостійний принцип розвивального навчання, який відображений у таких тезах і правилах: у процесі навчання мислення повинне панувати над пам'яттю; кожне завдання принесе ефект, якщо вимагатиме від учня активного мислення, пошуку шляхів раціонального вирішення; засвоєння змісту освіти та розвиток пізнавальних сил учнів — дві сторони одного процесу; засвоюючи наукові знання, вирішуючи різноманітні пізнавальні завдання, учні разом з тим розвивають свої розумові сили.

Психологічний аналіз принципу свідомості, поданий групою авторів посібника з вікової та педагогічної психології 2001 року видання [1, С. 322] ще більшою мірою вказує на недосконалість наукового розроблення цього питання. Так, у ньому йдеться про те, що принцип свідомості виступає проти механічного, формального засвоєння знань, яке водночас не дає можливості застосовувати ці знання у вирішенні практичних проблем.

Класична дидактика вирішує окреслену «проблему», по-перше, з позицій окремо існуючого дидактичного принципу зв'язку навчання з життям та практикою, а по-друге, дещо ширше розуміє сам принцип свідомості, називаючи його принципом свідомості й активності у навчанні.

На думку В. В. Давидова, що наводиться у згадуваній роботі [1], принципу свідомості треба протиставити (!) принцип діяльності, що варто розуміти як основу та засіб побудови, збереження та використання знань.

Діяльнісний підхід є однією з методологічних засад сучасної педагогічної психології, і значення його для наукового пояснення основ педагогічного процесу важко переоцінити. Тією чи іншою мірою діяльнісний підхід міститься у переважній більшості дидактичних закономірностей та принципів. Сучасна дидактика у поєднанні свідомості та активності в навчанні у контексті однойменного принципу бачить відображення одного з суттєвих психологічних механізмів процесу навчання, а саме: механізм перетворення навчального впливу на навчальне завдання, що визначає напрямок діяльності учня. Перетворення відбудеться тільки тоді, коли навчальний вплив набуває в учнів особистісного змісту. У цих умовах актуалізуються мотиви, цілі, досвід учня і все це доводить, що він не просто об'єкт управління, а суб'єкт навчальної діяльності. Свідоме навчання починається з усвідомлення завдання і потребу у майбутній навчальній діяльності та виникнення інтересу до нього, потреби у правильному його вирішенні.

Достатньо критично подано і характеристику значущості принципу науковості, який у традиційному навчанні начебто розуміється вузькоемпірично [1, С. 321].

За основами дидактики, принцип науковості полягає у тому, що всі факти, положення і закони, що вивчаються, мають бути науково правильні та відповідати сучасному етапу розвитку науки, а методи, що використовуються, мають бути близькими до тих, якими послуговується наука, основи якої вивчаються.

Реалізація цього принципу насправді потребує критики. Навчальні програми багатьох шкільних дисциплін, прикриваючись саме принципом науковості, перевантажені величезною кількістю складних наукових термінів, але, незважаючи на це, не можуть відповідати повною мірою вимогам означеного принципу, оскільки подають інформацію, яка на десятки років відстає від сучасного рівня розвитку наук.

Піддавати аналізу методи наукового дослідження, що мають використовуватись у шкільному викладанні багатьох дисциплін, особливо природничого циклу, взагалі не доводиться, зважаючи на низький рівень матеріально-технічного забезпечення процесу навчання в школі. Таким чином, подана вище оцінка принципу науковості як вузько емпіричного навряд чи може вважатися справедливою.

Надзвичайно цікавим аспектом дидактичного принципу науковості є теза про потребу уникнення будь-яких догматичних тверджень щодо змісту навчального матеріалу. Це має суттєве значення для розвитку мислення учнів, його критичності, гнучкості, самостійності; впливає на розвиток і вольових процесів, оскільки пов'язано не тільки з потребою висловлювати та аргументувати свою, нестандартну думку, але й обстоювати її. Наукове мислення — це мислення, перш за все, критичне.

У контексті аналізу принципу науковості Т. М. Лисянська слушно вказує на важливість врахування особливостей способу мисленнєвого відображення дійсності, але однозначно пропонує організувати його шляхом сходження від абстрактного до конкретного [4, С. 56], що не завжди відповідає віковим особливостям розвитку мисленнєвих дій, особливо для молодшого шкільного віку.

Загалом варто зазначити, що проблема застосування дидактичних принципів організації процесу навчання в школі полягає не стільки у їх психологічній недосконалості, скільки у недостатній їх реалізованості у зв'язку з низьким рівнем дидактичної компетентності сучасного педагогічного працівника.

Так, принцип наочності у навчанні передбачає таке викладання, за умов якого в учнів формуються уявлення та поняття на основі живого сприймання предметів і явищ, що вивчають або їх зображень. Проте просте пред'явлення предмета, хоча і створює його образ у свідомості учня, але образ цей тьмянний, учень до нього залишається байдужим. Будь-яке сприйняття, спостереження принесе результат, якщо у дитини виникло питання, з'явилося прагнення побачити, дізнатися, зрозуміти. Правильно професійно організоване застосування принципу наочності у навчанні спричинюватиме розвиток активного мислення, пам'яті, розвиватиме увагу, впливатиме на емоційну сферу особистості, спонукатиме до самостійного навчання.

Сутність принципу переходу навчання до самоосвіти полягає в актуалізації в учнів потреби в самоосвіті та озброєння їх відповідними уміннями щодо організації цього виду діяльності. Формування в учнів культури самоосвіти пов'язано з цілою низкою проблем саморозвитку, самореалізації особистості. Аналізуючи характер реалізації цього принципу в сучасній школі, треба особливо підкреслити недостатній рівень сформованості в учнів умінь займатися самоосвітньою діяльністю і просто самостійною навчальною роботою.

Процес навчання згідно із засадами принципу міцності результатів навчання варто організовувати таким чином, щоб основна частина

навчального матеріалу засвоювалася і закріплювалася у пам'яті на уроці. У навчанні повинно гармонійно поєднуватися довільне та мимовільне запам'ятовування. Матеріал для запам'ятовування повинен бути добре осмисленим, розчленованим на логічні дидактичні дози, коротко сформульованим, позбавленим зайвого, другорядного. Вчитель має пропонувати такі способи роботи над матеріалом, які приводять до міцного його засвоєння шляхом розвитку мислення та логічної пам'яті учнів.

Принцип позитивного емоційного фону у навчанні базований на глибоких зв'язках між мисленнєвими та емоційними процесами, що розвиваються в єдності. У взаємодії цих процесів емоції виступають своєрідними регуляторами інтелектуальної діяльності. Розвиток емоцій відбувається поєднано з пізнавальною діяльністю, що породжує в учня емоційний резонанс, переживання, пов'язані з оцінкою процесу пізнання та його результатів [5, С. 382]. Положення принципу свідчать про необхідність залучення дітей до активної пошукової діяльності, надаючи їм можливість частіше переживати радість вчення і маленьких, але самостійних відкриттів. Емоційність мови вчителя, що відбиває його ставлення до об'єктів вивчення, не тільки сприятиме засвоєнню певного фактичного матеріалу, але й викликатиме відповідні почуття в учнів згідно з психологічними механізмами наслідування.

Неможливо залишити поза увагою і принцип індивідуального підходу до учнів, який є неодмінною заporукою успішності процесу навчання і який передбачає, що вчитель повинен знати того, кого він навчає, знати і поважати; визначати індивідуальну «доріжку успіху» у навчанні для кожної дитини, йти нею та берегти бажання дитини «бути хорошим». Актуальність цього принципу знаходить своє відображення у провідній освітній тенденції орієнтації на цінність особистості, віддзеркалюється в ідеях індивідуалізації, диференціації навчання, що практично мають реалізуватись у розробці педагогом системи дидактичних та виховних впливів на основі неповторної індивідуальності кожної особистості суб'єктів навчання.

Принцип виховуючого навчання базований на об'єктивній закономірності, сутність якої зводиться до такого. Будь-який акт викладання, незалежно від характеру діяльності учіння, що він викликає, а також незалежно від досліджуваного змісту, має виховний вплив на учня [2]. Отже, навчання завжди певним чином впливатиме на формування особистості. Характер цього впливу, що може бути як позитивним, так і негативним, залежить від професіоналізму

та особистісних якостей учителя. На превеликий жаль, чимало педагогів і досі стверджують, що їхнє єдине завдання — навчати дітей географії, фізики, хімії тощо, а вихованням повинні займатися класні керівники та батьки. Беручи активну участь у формуванні системи ставлень особистості, ці «не вихователі» часто стають причиною створення психотравмуючого поля в системі особистісних ставлень, спричинюючи чимало серйозних психологічних проблем для своїх учнів.

Усвідомлення нагальної потреби проведення глибокого та всебічного психолого-педагогічного аналізу проблеми реалізації всієї системи дидактичних принципів організації процесу навчання в сучасній загальноосвітній школі є суттєвим кроком на шляху її вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко.— К.: Просвіта, 2001.— 415 с.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина.— 2-е изд., перераб. и доп.— М.: Просвещение, 1982.— 319 с.
3. Лефрансуа Г. Психология для учителя/ Пер. В. Волохонского, Н. Мирнова, А. Туника.— 2-е междунар. изд.— СПб: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.— 408 с.
4. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія: Навч. посіб. для студ. ВНЗ.— К., 2002.— 210 с.
5. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.; Под ред. А. В. Петровского.— 3-е изд., перераб. и доп.— М.: Просвещение, 1986.— 464 с.

Ключевые слова: учебная деятельность, дидактические принципы, психолого-педагогические проблемы.

Key words: teaching process, didactic principles, psychological and pedagogical problems, educational activity, didactic principles, psychology-pedagogical problems, personality.