

Кирилів В. О.

ВНЕСОК ХАРКІВСЬКОГО НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЦЕНТРУ ТА ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ОРГАНІЗАЦІЮ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (90-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті аналізується внесок харківського незалежного науково-методичного центру «Розвивальне навчання» та Харківського університету імені В. Н. Каразіна в теорію та практику розвивального навчання учнів. З'ясовано, що основною і найбільш складною проблемою, яку необхідно було вирішувати харківським науковцям, була проблема підготовки вчителів, здатних реалізувати систему розвивального навчання. Питаннями підготовки вчителів займалися співробітники центру – П. Жедек, Л. Тимченко, Т. Некрасова, І. Старагін, І. Бондаренко, Г. Захарова, Е. Александрова, Т. Феценко, Є. Мельник – не тільки у Харкові, а й у інших містах (Пермь, Тол'ятті, Таганрог, Рига та ін.). Харківські учені також сприяли організації подібних науково-методичних центрів в інших регіонах України та Росії. Інша задача, на вирішення якої були спрямовані зусилля центру, полягала в розробці навчально-методичних матеріалів, необхідних для реалізації системи розвивального навчання. Харківський центр також виступив одним із ініціаторів та засновників Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання». Установлено, що в 90-ті рр. ХХ століття на Харківщині склалися сприятливі умови для проведення подальших психолого-педагогічних досліджень розвитку особистості в системі розвивального навчання на різних вікових етапах в нових школах-лабораторіях, що цілісно реалізують систему зазначеного навчання. Провідна роль в організації цих досліджень належала факультету психології університету імені В. Н. Каразіна.

Ключові слова: *розвивальне навчання, центр, університет, Харків, учні, теорія, практика.*

Кирилів В. О. Вклад Харьковского научно-методического центра и Харьковского университета в организацию развивающего обучения школьников (90-е гг. XX столетия). *В статье анализируется вклад харьковского независимого научно-методического центра «Развивающее обучение» и Харьковского университета имени В. Н. Каразина в теорию и практику развивающего обучения учащихся. Установлено, что основной и наиболее сложной проблемой, которую необходимо было решить харьковским ученым, была проблема подготовки учителей, способных реализовать систему*

развивающего обучения. Вопросами подготовки учителей занимались сотрудники центра – П. Жедек, Л. Тимченко, Т. Некрасова, И. Старагин, И. Бондаренко, Г. Захарова, Е. Александрова, Т. Фещенко, Е. Мельник – не только в Харькове, но и в других городах (Пермь, Тольятти, Таганрог, Рига и др.). Харьковские ученые также способствовали организации подобных научно-методических центров в других регионах Украины и России. Следующая задача, на решение которой были направлены усилия центра, заключалась в разработке учебно-методических материалов, необходимых для реализации системы развивающего обучения. Харьковский центр также выступил одним из инициаторов и основателей Международной ассоциации «Развивающее обучение». Установлено, что в 90-е гг. XX века на Харьковщине сложились благоприятные условия для проведения дальнейших психолого-педагогических исследований развития личности в системе развивающего обучения на различных возрастных этапах в новых школах-лабораториях. Ведущая роль в организации этих исследований принадлежала факультета психологии университета имени В. Н. Каразина.

Ключевые слова: развивающее обучение, центр, университет, Харьков, ученики, теория, практика.

Kyryliwa V.O. The Contribution of the Kharkiv Scientific-methodical Centre and Kharkiv University of the Organization of the Students' Developmental Education (the 90-ies of the XXth century). The article analyses the contribution of the Kharkiv independent scientific-methodical centre "Developmental Education" and V.N. Karazin Kharkiv National University to the theory and the practice of students' developmental education. It is clarified that the basic and the most difficult problem that Kharkiv scientists had to solve was the problem of training teachers capable to realize the developmental education system. The staff members of the centre who worked in the issue of training teachers – P. Zhedek, L. Tymchenko, T. Nekrasova, I. Starahin, I. Bondarenko, A. Zakharova, E. Aleksandrova, T. Feshchenko, Ye. Melnyk – not only in Kharkiv, but also in other cities (Perm, Togliatti, Taganrog, Riga, etc.). Kharkiv scientists also contributed to the organization of such scientific-methodical centres in other regions of Ukraine and Russia. Another task of the centre was to develop teaching materials necessary to implement the developmental education system. Kharkiv centre also was one of the initiators and the founders of the International Association "Developmental Education". It is established, that in the 90-ies of the XXth century in the Kharkiv region there were favorable conditions for the further psychological and pedagogical research of a personality's development in the developmental education system at different age stages in new schools-laboratories, that comprehensively implemented above-mentioned education. The leading role in the organization of these studies belonged to the faculty of psychology of V.N. Karazin Kharkiv National University.

Keywords: developmental education, centre, university, Kharkiv, students, theory, practice.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Українська держава сьогодні орієнтується на нову гуманістичну парадигму освіти, спрямовану на розкриття творчого потенціалу особистості, її самореалізацію, виховання всебічно освіченої людини. У зв'язку з цим педагоги-науковці, викладачі-методисти ведуть інтенсивні пошуки шляхів удосконалення системи навчання підростаючого покоління. Можливість суттєвих змін у шкільній освіті теоретики і практики пов'язують з ідеями розвивального навчання. Особливо цікавим у цьому аспекті є період 90-х років ХХ століття, коли в Україні взагалі та на Харківщині зокрема широке використання отримала технологія розвивального навчання учнів.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Науковий пошук свідчить, що на сьогодні наявні праці, присвячені таким аспектам проблеми розвивального навчання школярів, як: співвідношення навчання та розвитку (Л. Виготський, А. Дістервег, К. Ушнський, Ф. Фребель); використання навчальної гри на уроках з розвивального навчання (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Савченко, С. Смирнова, О. Салата, О. Охредько, Л. Нечволод, О. Кожем'яка, О. Мокрогуз, Н. Морозова, Н. Харківська, Я. Камбалова та ін.); методологічні засади розвивального навчання (В. Буряк, О. Пометун). Проблема організації розвивального навчання молодших школярів в Україні та педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського досліджувалась у дисертаційних працях О. Замашкіної та Н. Безлюдної.

Автори названих вище праць не ставили за мету систематизувати теоретичні ідеї й узагальнити досвід організації розвивального навчання на Харківщині в 90-ті рр. ХХ століття.

Мета статті – схарактеризувати внесок Харківського науково-методичного центру та університету імені В. Н. Каразіна в організацію розвивального навчання учнів в 90-ті рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що у 1989 році у місті Харкові за ініціативою В. Репкіна було створено центр «Розвивальне навчання», який став найавторитетнішим науково-методичним центром з розвивального навчання (директор Г. Захарова). Потрібно наголосити, що цей центр став ініціатором практичної реалізації системи розвивального навчання в масовій школі і багато зробив для вирішення цього складного завдання. Вся робота велася при великій підтримці вченого-психолога Г. Костюка і взаємодії з лабораторіями керованого ним інституту психології.

Після відомих подій 1991 року харківські дослідники віддали перевагу статусу незалежного науково-методичного центру, в межах якого і тривала вся робота з організації розвивального навчання школярів. Особлива роль у цьому плані належала Г. Захаровій – директору центра. Завдяки саме її зусиллям Харківський науково-методичний центр став активним продовжувачем тієї експериментально-дослідної роботи в галузі розвивального навчання, яка велася в Харкові в 60-80 роках ХХ століття.

Основна і найбільш складна проблема, яку необхідно було вирішувати харківським науковцям, полягала в підготовці вчителів, здатних реалізувати систему розвивального навчання. Як відомо, підготувати вчителів до цієї роботи традиційними методами неможливо. Тому був обраний шлях «включеної» перепідготовки, коли вчителі, після короткої попередньої підготовки, починають реально працювати за програмами розвивального навчання, а потім періодично під керівництвом і за участю досвідчених методистів колективно обговорюють проблеми, які виникають, та шляхи їх вирішення, колективно намічаючи програму подальших дій.

Питаннями перепідготовки вчителів займалися співробітники центру – П. Жедек, Л. Тимченко, Т. Некрасова, І. Старагін, І. Бондаренко, Г. Захарова, Е. Александрова, Т. Фещенко, Є. Мельник – не тільки у Харкові, а й у інших містах (Пермь, Тол'ятті, Таганрог, Рига та ін.). Харківські учені також сприяли

організації подібних науково-методичних центрів в інших регіонах України та Росії. За їх допомогою і при безпосередній участі були створені центри розвивального навчання в Томську, Самарі, Луганську.

Інша задача, на вирішення якої були спрямовані зусилля центру, полягала в розробці навчально-методичних матеріалів, необхідних для реалізації системи розвивального навчання. «Ті матеріали, – зазначає В. Репкін, – які були підготовлені до початку 80-х років згідно з планом-замовленням Міністерства освіти СРСР, розроблялися на основі досвіду роботи, накопиченого в експериментальних школах-лабораторіях. Звичайно, при їх підготовці було неможливо врахувати всі ті проблеми, які можуть виникнути в процесі їх використання в масовій школі. У міру накопичення відповідного досвіду виникла необхідність як у коригуванні раніше підготовлених матеріалів, так і в розробці ряду нових» [4].

Враховуючи це, харківськими дослідниками була перероблена програма розвивального навчання російської мови та математики для 1-5 класів, яка була затверджена Міністерствами освіти Російської Федерації і України і отримала статус офіційної державної програми. Так, з'явилися окремі статті з навчання російської мови підготовлені В. Репкіним спільно із співробітниками центру – Н. Матвеевою, Р. Скотаренко, П. Жедек, С. Крамських.

На досліджуваному етапі (90-ті роки ХХ століття) В. Репкін разом з Т. Некрасовою завершили переробку підручника з російської мови для 2-го класу, на додаток до підручника підготували оригінальний посібник «Російська орфографія», що об'єднує довідник і робочий зошит (посібник призначений для учнів 2-5 класів), кардинально переробили розділ «Лексикологія» в навчальному посібнику для 6-го класу.

Значною подією стало видання принципово нового за своїм задумом Навчального словника з російської мови. З метою забезпечення спадковості навчання в середніх класах, харківськими дослідниками була підготовлена

серія підручників з російської мови для 5-8 класів, в основу яких покладені матеріали експериментального навчання.

Практика впровадження розвивального навчання в масову школу показала, що відсутність підручників з математики серйозно ускладнює повноцінну реалізацію програми розвиваючого навчання з цього предмету. Г. Захарова і Т. Фещенко розробили підручники з математики для 1-3 класів. У 90-ті роки ХХ століття розпочалася робота і з підготовки методичних посібників для вчителів розвивального навчання (Т. Некрасова та ін.).

Харківський центр також зробив свій внесок і у консолідацію зусиль науковців та вчителів, що займаються проблемами розвивального навчання, виступивши одним з ініціаторів та засновників Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання».

Склалася сприятливі умови для проведення подальших психолого-педагогічних досліджень розвитку особистості в системі розвивального навчання на різних вікових етапах в нових школах-лабораторіях, що цілісно реалізують систему зазначеного навчання. У Харкові провідна роль в організації цих досліджень належала факультету психології університету імені В. Н. Каразіна.

На досліджуваному етапі тут були вирішені два найважливіші завдання. По-перше, здійснено експериментальне дослідження і побудована теорія педагогічної діяльності в системі розвивального освіти. Було показано, що реалізація системи визначається здатністю особистості педагога до самозміни і творчості. Розроблено метод підготовки педагогів з розвивального навчання, що вводить їх у процесі освоєння системи в ситуацію саморозвитку. По-друге, в загальному вигляді завершені дослідження розвитку особистості в підлітковому віці в системі розвивального навчання. Були підтвержені і конкретизовані основні положення, пов'язані з новою періодизацією вікового розвитку, отримані в генетико-моделюючому експерименті.

«Хоч починалася ця робота, – як пише В. Репкін, – без будь-якої державної підтримки, нова система викликала великий інтерес учителів і батьків. Якщо в 1988 р. за нею працювало всього 13 вчителів, то вже через рік їх було декілька десятків, а з 1990 р. кількість класів, що навчалися за новою системою обчислювалася сотнями, а потім і тисячами. У 1993 р. система розвивального навчання була офіційно визнана в Росії, а з 2001 р. – в Україні як одна з трьох державних систем початкового навчання» [6, с. 3].

На цьому етапі однією з проблем була переробка навчальних посібників, котрі розроблялися раніше. За короткий термін було створено підручники для 1–3-х класів з російської мови і математики, а також із ряду інших предметів, при цьому враховувалися умови навчання в масових (не експериментальних класах) загальноосвітньої школи. Перехід початкової школи на чотирирічне навчання вимагав нової, досить серйозної переробки програм і підручників.

На замовлення Міністерства освіти і науки України в Харківському університеті з 1993 р. проводилась розробка підручників та навчальних посібників за системою розвивального навчання для національної школи України, було створено програми та підручники з української мови, автори Н. Воскресенська, А. Свашенко, Л. Тимченко. На основі принципів розвивального навчання розроблено нове покоління програм та підручників з ряду навчальних предметів – математики, мов, фізики, біології тощо.

У 1993 році у Харкові відкрито Науково-практичний центр психології і методики розвивального навчання (науковий керівник проф. О. Дусавицький). У 1994 створено Міжнародну асоціацію «Розвивальне навчання». 2000 р. – зареєстровано Українську Асоціацію «Розвивальне навчання», членами якої є харківські фахівці.

Розробку теоретичних та практичних питань розвивального навчання, узагальнюючі результати наукових досліджень того часу можемо прослідкувати у педагогічних працях таких науковців, як В. Репкін, Г. Репкіна, О. Дусавицький та ін. Необхідно вказати, що професор Харківського

університету імені В. Н. Каразіна О. Дусавицький у 90-ті рр. ХХ століття очолив широкомасштабний лонгітюдний експеримент з формування навчальної діяльності як засобу розвитку особистості. Дослідження проводилось у спеціальних експериментальних класах і школах м. Харкова. Його результати порівнювалися з відповідними даними учнів контрольних класів звичайних шкіл.

Ці результати свідчать про те, що, по-перше, картина розвитку навчально-пізнавальних інтересів в учнів принципово відрізняються від тієї, що була зафіксована у раніше проведених дослідженнях:

- вже у другому класі вузькі навчальні інтереси починають переростати в інтерес до змісту засвоєваних знань;

- у третьому класі у значної частини учнів відмічається інтерес до способів пізнавальної діяльності, а до четвертого класу така спрямованість інтересів стає характерною для переважної більшості дітей;

- водночас зі зміною змісту пізнавальних інтересів відбувається їх поглиблення й узагальнення;

- відмічається інтерес до теоретичної сторони засвоєвальних знань, що виявляється при засвоєнні різних навчальних предметів;

- з другого до четвертого класу значно зростає стійкість навчально-пізнавальних інтересів дітей: вони виявляються не тільки у специфічних навчальних ситуаціях, а і за їх межами, спонукаючи дітей до самостійного розширення й поглиблення своїх знань;

- починаючи з третього класу, навчально-пізнавальні інтереси починають виступати у функції дієвих мотивів навчальної діяльності, суттєво впливаючи на ставлення дітей до навчання: у переважаючій більшості випадків учні адекватно усвідомлюють інтерес до предмету як смислоутворюючий мотив учіння;

- перетворення навчально-пізнавальних інтересів у актуальний мотив навчальної діяльності призводить у кінці молодшого шкільного віку до

радикальної перебудови її мотиваційно-потребової основи, про що, зокрема, свідчить відсутність в експериментальних класах «мотиваційної кризи»; пізнавальні інтереси у навчальній діяльності починають відігравати провідну роль;

- інтереси, що вироблені у колективній діяльності, усвідомлюються як суспільні за формою, що визначає процес перебудови мотиваційної структури особистості дитини в цілому [2, с. 121].

По-друге, за всіма вказаними показниками – змістом, глибиною, усвідомленням, стійкістю, мотиваційною функцією – інтереси учнів у контрольних класах опинилися за своїм розвитком на значно нижчому рівні, аніж в експериментальних класах, що відповідає звичайному їх стану у традиційній школі. «У мотиваційно-потребовій основі навчальної діяльності вони займають незначне місце: провідну роль у ній відіграють зовнішні, соціальні мотиви учіння» [1, с. 15].

По-третє, «має місце тісний зв'язок між розвитком навчально-пізнавальних інтересів молодших школярів та їх загальним психічним розвитком (мисленням і пам'яттю). В експериментальних класах інтерес і психічні процеси мають теоретичну спрямованість, а в контрольних – емпіричну».

У порівнянні з учнями контрольних класів, учні експериментальних принципово вирізнялися за міжособистісними стосунками. Так, «до кінця молодшого шкільного віку в цих класах складалась єдина структура міжособистісних стосунків, основним елементом якої є стійке угруповання учнів».

Як свідчать отримані дані, міжособистісні стосунки між учнями змінюються і за своїм змістовим характером, оскільки опосередковуються такими груповими цінностями, що відповідають предметному змісту навчальної діяльності. У структурі цінностей спілкування на перше місце висуваються морально-етичні цінності.

Таким чином, експериментальні дослідження на чолі з О. Дусавицьким дали можливість здійснити психологічний аналіз й узагальнення механізмів і закономірностей нового типу навчання, що представлено у запропонованій вченим соціально-психологічній моделі колективно-розподіленої навчальної діяльності за змістовного узагальнення навчального матеріалу [2, с. 19].

Зокрема, О. Дусавицький у своїх дослідженнях показав, що принципи навчання та виховання, які містяться в теорії навчальної діяльності й теорії розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рєпкін), дозволяють задати та реалізувати іншу логіку розвитку особистості, ніж при традиційному навчанні. Науковець вважає, що конкретні психолого-педагогічні особливості застосування системи розвивального навчання в шкільній практиці визначаються головною метою розвивального навчання, яка спрямована на формування «вміння вчитися», тобто розвиток «загальних здібностей, що дозволяє учням у майбутньому самостійно оволодівати будь-якими знаннями» [5, с. 16].

За твердженням науковців, одним із основних показників оволодіння навчальною діяльністю є сформованість в учня специфічних для цього виду діяльності потреб та мотивів. Тобто в основі навчальної діяльності лежить складна система внутрішніх та зовнішніх мотивів, ядром якої, за висновком ряду дослідників (О. Марков, О. Дусавицький, В. Рєпкін та ін.) є навчально-пізнавальний інтерес. Однак роль ведучого змістоутворюючого і спонукального мотиву навчання, на думку дослідників, інтерес може грати лише на певному рівні свого розвитку, в ході якого змінюється його спрямованість, узагальненість і стійкість.

З метою визначення рівня розвитку навчально-пізнавальних інтересу до кінця навчання в початковій школі науковці використовували модифіковану методику О. Дусавицького. Учні пропонувалися текст, де в гостросюжетній формі (опис гри дітей в слова) викладалися найпростіші відомості про способи етимологічного аналізу, які ілюструвалися конкретними прикладами.

Результати виконання спеціальних завдань, що пропонувалися після ознайомлення з текстом, дозволяли судити про наявність в учнів інтересу, його спрямованості, змістовності, узагальнення і стійкості [2, с. 15].

У 90-ті рр. ХХ століття науковцями (В. Репкін, Н. Репкіна) вже чітко були сформульовані особливості розвивального навчання і показана його відмінність від традиційного. Зокрема, В. Репкін вказував на той факт, що «у 32% учнів класів розвивального навчання був зафіксований інтерес до способів етимологічного аналізу. Та обставина, що цей інтерес виявлений по відношенню до принципово нової для учнів сфери пізнання, дозволяє говорити про його досить високу узагальненість. А той факт, що він проявився при наявності конкуруючих об'єктів інтересу (нові факти і сюжети) свідчить про його стійкість. 36% учнів проявили інтерес не до способів наукового пізнання, а до його результатів, тобто до нових для них фактів. Цей інтерес лише непрямо пов'язаний зі змістом навчальної діяльності, він є неузагальненим і ситуативним, тобто нестійким. Нарешті, 32% учнів проявили інтерес тільки до описаної в тексті гри. Зрозуміло, що такий інтерес є позанавчальним. Відповідні показники в класах традиційного навчання склали 6%, 22% і 72%.» [6, с. 4].

Для ефективної реалізації технології розвивального навчання учителю необхідно не лише адаптувати її до конкретної навчальної ситуації, а й забезпечити принципово інший тип взаємодії з учнями.

Якщо взаємодія між учасниками традиційного процесу навчання базується на жорсткому і послідовному поділі функцій управління і виконання, кожна з яких закріплюється за однією із сторін, що взаємодіють, зумовлює характер відносин між ними, сформованих за типом керівництва – підкорення. Стиль цих відносин може варіюватися від демократичного до авторитарного, але суть їх завжди буде незмінною: учитель веде учнів до передбаченої мети, а вони йдуть за вчителем [3].

У системі розвивального навчання навчальне завдання вимагає від учителя й учнів пошуку способів здійснення конкретної дії. Носієм навчальної діяльності є її суб'єкт. Молодший школяр здійснює власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими і з допомогою вчителя. У цій взаємодії він поступово, розвиваючись як суб'єкт навчальної діяльності, стає учнем, тобто дитиною, яка змінює і вдосконалює саму себе. Для цього учень повинен знати про обмеженість своїх можливостей, прагнути й уміти долати її, а значить аналізувати власні розумові дії та знання, тобто рефлексувати [3, с. 93–105].

Ефективним щодо розвитку рефлексивності є ведення щоденника, який за формою суттєво відрізняється від традиційного шкільного щоденника. За методикою розвивального навчання ведення щоденника допомагає учневі утвердитися як особистості, здатній критично мислити, діяти, розвиватися. Однією з передумов цього є розвиток його самооцінки.

У молодшому шкільному віці, для якого характерні втрата безпосередності у соціальних відносинах, переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці, самоствердженні та самореалізації. Становлення і розвиток цих якостей, як зазначає О. Степанов, відчутно пом'якшує перехід дитини в новий психологічний період її життя, робить його більш результативним [7].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, на етапі, який вивчається (90-ті рр. ХХ століття), харківськими вченими (Н. Воскресенська, О. Дусавицький, П. Жедек, Г. Захаренко, С. Крамських, О. Марков, Т. Некрасова, В. Репкін, Н. Репкіна, Л. Тимченко, Т. Фещенко та ін.), які працювали в науково-методичному центрі з розвивального навчання та Харківському університеті, було науково обґрунтовано теоретичні засади організації розвивального навчання молодших школярів, що сприяло масовому використанню зазначених ідей не тільки в практиці роботи початкових шкіл м. Харкова, а й інших шкіл України. До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести

питання порівняльного аналізу теорії та практики організації розвивального навчання учнів в Харкові та Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біда О. А. Проблеми розвивального навчання / О. А. Біда // Початкова школа. – 1999. – № 3. – С. 13–17.
2. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1966. – 236 с.
3. Карпович М. Развивающее образование. Состояние и перспективы / М. Карпович // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 3 – С. 93–105.
4. Репкин В. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове / В. В. Репкин // Вестник обучения. – 1998. – № 4. – С. 12–19.
5. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : «Пеленг», 1997. – 296 с.
6. Репкин В. В. Формирование психологических механизмов учебной деятельности с помощью развивающего обучения / В. В. Репкин, Н. В. Репкина // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 1. – С. 1–6.
7. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навчальний посібник / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2011 – 416 с.