

Розвиток змісту експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін у науково-педагогічних дослідженнях в УРСР (60–70-ті рр. ХХ ст.)



Елліна ПАНАСЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»

На сучасному етапі педагоги-дослідники здійснюють пошук нових моделей організації експериментів, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, гармонійний розвиток особистості, забезпечення інтенсивного оволодіння комплексом знань, умінь і навичок. У контексті освітніх реалій до педагогічного експерименту ставляться все більш високі вимоги, зокрема в напрямі поглиблення теоретичних основ, розширення змісту програм та етапів його планування, вдосконалення технологій проведення, розроблення критеріїв результативності. Розв'язання цих та інших проблем сучасного педагогічного експериментування потребує глибокого дослідження та неупередженої оцінки спадщини видатних педагогів, психологів, соціологів минулого, об'єктивного аналізу практичного досвіду організації та проведення педагогічних експериментів у різні історичні періоди.

Окремі питання експериментування в історико-педагогічному контексті розглядають Л.Березівська, Л.Ваховський, Л.Вовк, М.Євтух, С.Золотухіна, О.Попова, О.Сухомлинська та ін. Розробленню теорії та практики педагогічного експерименту присвячено наукові дослідження вітчизняних учених О.Адаменко, Т.Кожухової, О.Рудницької, В.Тушевої, В.Шпалінського та ін. В історіографії досліджуваного періоду педагогічний експеримент як емпіричний метод наукового дослідження представлений у працях С.Архангельського, Ю.Бабанського, М.Болдирєва, Г.Воробйова, М.Данилова, В.Загв'язинського, Л.Занкова, В.Краєвського, В.Міхеєва, О.Піскунова, Л.Спіріна та ін.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку змісту експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін у працях українських науковців 60–70-х років ХХ ст.

Такі експерименти ґрунтувалися на значних здобутках та узагальненні передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів шкіл в цілому, що згодом стали експериментально-дослідною базою, якою охоплено найбільш ефективні шляхи розвитку та вдосконалення процесу навчання в означений період. Аналіз проблематики, змісту програм та методик проведення дидактичних експериментів, представлених у науково-педагогічних працях українських учених 60–70-х років ХХ ст., засвідчує,

що в цей час починається якісно новий етап розвитку цього методу наукового дослідження.

Зрушення у педагогічному експериментуванні були зумовлені прийняттям Постановою Ради Міністрів УРСР «Положення про восьмирічну школу» (16 серпня 1960 р.), «Положення про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням» (16 серпня 1960 р.), «Положення про школу з подовженим днем» (16 серпня 1960 р.). Зокрема, у «Положенні про восьмирічну школу» (16 серпня 1960 р.) визначалися мета, завдання, організація, структура навчального процесу 8-річної школи. Згідно з цим документом поряд з уроком як основною формою навчально-виховного процесу в школі вводилися заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, екскурсії, під час яких використовувалися бригадна, групова та індивідуальна форми навчальної роботи зі школярами. Також запроваджувалися методи навчання, що забезпечують всебічний розумовий розвиток учнів, їх самостійність та ініціативу, заохочують до активної розумової діяльності, свідомого та міцного засвоєння знань, прищеплюють навички і вміння застосовувати набуті знання на практиці [2, с. 304].

У науково-педагогічних експериментах у галузі дидактики, теоретично обґрунтованих і описаних вітчизняними вченими 60–70-х років ХХ ст. на сторінках дисертацій, порушувалися проблеми

не лише педагогіки, а й різних аспектів психології, фізіології, соціології тощо. Серед них варто виокремити такі: ефективність сучасного уроку (А.Алексюк, О.Бандура, І.Підласий та ін.), формування пізнавальної активності, пізнавальних інтересів, потреб в учнів (М.Іпполітова, В.Каленик, В.Шморгун та ін.); розвиток самостійності щодо навчання (І.Федоренко, В.Буряк, Н.Коваль та ін.); різні питання проблемного навчання (В.Барабаш, Н.Воскресенська, В.Євдокимов, В.Лозова та ін.) та програмованого підходу до навчання (Л.Таранов, А.Харитон та ін.); розроблення й перевірка критеріїв добору змісту (Л.Карелін, Л.Любимець, М.Откаленко та ін.), принципів (Л.Фока, Н.Умрілова, І.Чередов та ін.), методів (А.Алексюк, Я.Бурлака, Б.Коротяєв, М.Треніна та ін.) та засобів (Л.Нечепоренко, О.Боданська, О.Савченко та ін.) навчання; використання технічних засобів навчання (А.Кудрявцев, Л.Чашко, О.Яковлева та ін.).

Значна частина дидактичних експериментів була присвячена проблемам оптимізації шкільного уроку. Дослідники пропонували нову форму організації уроку, що передбачала об'єднання різних процесів (освіти, виховання і загального розвитку особистості) в єдине ціле. Це забезпечувало єдність формування в учнів знань, умінь і навичок, сприяло вдосконаленню методики викладання окремих дисциплін, проведенню уроку з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розумової діяльності школярів. Однак педагоги-експериментатори наголошували, що завдання навчального процесу не варто зводити лише до формування знань, умінь і навичок. Він покликаний комплексно впливати на особистість, незважаючи на те, що освітня функція є особливо важливою для цього процесу. Експерименти в цьому напрямі здійснили А.Алексюк («Взаємозв'язок дидактичних методів в процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб піднесення ефективності навчання», 1962), К.Делікатний («Дидактическая сущность вопросов учителя и их применение на уроке в средней школе», 1961–1965), І.Федоренко («Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний», 1976) та ін.

У контексті нашого дослідження варта уваги дисертація відомого українського науковця А.Алексюка, в якій він представив програму, методику проведення та результати реального, закритого, багатофакторного, природного дидактичного експерименту [1]. Дослідження проводилося в міських (№92, №123 м. Києва, №3, №8 м. Василькова) та сільських (середня школа с. Цибулів Монастирищенського району Черкаської області) школах та охоплювало понад 500 учнів. Основним критерієм при виборі базових шкіл була творчість та педагогічна майстерність учителів, які брали участь в експерименті.

На основі аналізу дидактичної літератури та вивчення досвіду роботи провідних учителів України (А.Воробйова, Ф.Івахнін, О.Кулівник, Р.Несенюк

та ін.) А.Алексюк сформулював робочу гіпотезу пояснювального типу: «ефективність засвоєння знань учнями та розвиток їх самостійності й ініціативи в процесі вивчення нового матеріалу на уроці перебуває у прямій залежності від найдоцільнішого педагогічно і психологічно виправданого взаємозв'язку методів та прийомів навчання (словесних наочних і практичних), взаємодія методів поміж собою спричиняє зміну їх характеру і тому може бути використана як один із напрямів удосконалення навчального процесу» [там само, с. 85–86].

Відповідно до гіпотези була розроблена програма експерименту. Педагогічну доцільність різноманітних поєднань методів навчання на уроці учений досліджував на таких предметах і класах: ботаніка (5–6-ті класи), зоологія (6–7-мі класи), географія (5–7-мі класи), історія (5, 6 і 8-мі класи), фізика (6–8-мі класи). Дослідник застосував різні типи експерименту: *констатувальний* (для виявлення стану знань, умінь і навичок на певний період часу або ж безпосередньо перед формувальним (навчальним) експериментом); *формувальний* (для виявлення ефективності застосовуваних методів та прийомів навчання); *перевірочний* (для виявлення міцності знань, умінь та навичок). З метою отримання більш точних результатів А.Алексюк використовував моделі паралельного та перехресного дидактичного експерименту.

Програма експерименту передбачала проведення 64 експериментальних уроків, 750 контрольних та перевірочних письмових робіт, зокрема практичні та графічні завдання. Фіксацію спостережувальних та експериментальних уроків А.Алексюк проводив за допомогою протоколювання. Окремі уроки науковець стенографував. Протоколи велися детально і охоплювали урок в цілому.

Розроблені дослідником експериментальні уроки з використанням різних поєднань методів та прийомів навчання були науково обґрунтованими і відповідали об'єктивним основам їх взаємозв'язку, а саме:

1. Методи навчання пов'язувалися не механічно, не зовнішніми і поверховими зв'язками, а внутрішніми. Це означало, що взаємопов'язані методи і прийоми повинні взаємоузгоджуватися, взаємопродовжувати і розвивати один одного.

2. Методи навчання були адекватними змісту навчального матеріалу.

3. Методи і прийоми навчання відповідали віковим особливостям учнів з тим, щоб максимально сприяти розвитку їх самостійності та ініціативи, міцному засвоєнню основ наук.

4. Обов'язковою умовою правильного вибору і застосування взаємопов'язаних методів навчання вважався високий рівень педагогічної майстерності вчителя [там само, с. 282].

Під час експерименту А.Алексюк приділяв особливу увагу зрівнянню умов його проведення в експериментальних і контрольних класах, а саме: уроки проводив один учитель; в обох класах тема

поділялася на однакову кількість уроків; уроки мали однаковий зміст; учитель приділяв однакову увагу поясненню всіх основних положень і фактів; домашні завдання були рівноцінними; учні мали повну самостійність під час виконання експериментальних завдань; час, що відводився на виконання експериментальних вправ, був однаковим для учнів експериментальних та контрольних класів.

Найскладнішим в умовах дидактичного експерименту, зазначав дослідник, було узгодження якісного складу учнів експериментальних і контрольних класів, адже сильніший клас виявлятиме кращі результати у навчанні. Без забезпечення таких умов не можна було розраховувати на встановлення об'єктивної залежності між методами навчання та їх ефективністю.

Щоб виявити взаємозв'язок між залежною та незалежною змінними, експериментатор використовував різні прийоми. Наприклад, порівнювалася якість знань не лише класу з класом, а й диференційовано щодо різних груп учнів за їхньою успішністю (група сильних учнів, учнів середнього рівня та слабо встигаючі школярі).

Для запобігання впливу складу учнів на якість засвоєння нового матеріалу А.Алексюк широко використовував схеми перехресного педагогічного експерименту. Перехресне вивчення передбачало, що на уроках в класах «А» та «Б» вивчався один і той самий матеріал, ставилися однакові дидактичні завдання, уроки проводив один і той самий учитель. У класі «А» новий матеріал вивчався за допомогою різних методів і прийомів у їх взаємозв'язку, а в класі «Б» застосовувалися одиничні методи. Таку саму процедуру А.Алексюк здійснював щодо інших питань шкільної програми, однак тепер уже в класі «А» фігурували одиничні методи, а в класі «Б» – різноманітні методи в їх взаємозв'язку. Якщо в таких випадках завдяки одному способу навчання були одержані високі результати щодо якості засвоєння знань учнями, а завдяки іншому – низький рівень засвоєння матеріалу, тоді експериментатор вважав доведеною високу ефективність першого способу навчання і низьку результативність другого.

Аналіз кожної пари уроків, тобто урок на одну й ту саму тему в експериментальному і контрольному класах, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Виявлення того, що було спільного для цих уроків (структура уроку, зміст матеріалу, розподіл часу тощо).

2. Визначення основних відмінностей уроків (дати науково-педагогічне обґрунтування застосованого в експериментальному класі комплексу методів і прийомів навчання).

3. Порівняльний аналіз якості засвоєння знань учнями експериментального та контрольного класів на основі кількісного і якісного аналізу матеріалів спостережень, бесід, контрольних робіт тощо.

4. Висновки (підтвердження або спростування робочої гіпотези).

Отже, на основі результатів дидактичного експерименту А.Алексюк довів, що використання взаємопов'язаного поєднання методів і прийомів навчання є одним із дієвих засобів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної активності учнів, розвитку їх самостійності та ініціативи. Таке застосування методів (словесних, наочних та практичних) створювало сприятливі умови для використання особистого життєвого досвіду учнів, краєзнавчого матеріалу, зміцнення зв'язків школи з життям.

Вагомі результати були здобуті під час природного, реального, закритого, багатфакторного, паралельного дидактичного експерименту, який провела відома українська дослідниця О.Савченко. Вони узагальнені в дисертації «Дидактический приём сравнения как средство обучения и развития младших школьников» (1971) [4]. Цей експеримент унаочнює значні за обсягом групи досліджень вітчизняних науковців: 1) проблеми формування у школярів знань, умінь, навичок та 2) методи, засоби, прийоми навчання.

О.Савченко проводила експеримент упродовж 1967–1970 років у міських та сільських школах УРСР. Основна експериментальна робота була зосереджена в середній школі №129 м. Києва, початковій школі №1 та восьмирічній школі №2 м. Калуша Івано-Франківської області, а також середній школі №1 м. Волноваха Донецької області. Експериментальним навчанням було охоплено 16 класів. Усього проаналізовано 2870 робіт молодших школярів.

Дослідниця сформулювала гіпотезу описового типу про те, що за відповідної перебудови навчального процесу школярі молодшого шкільного віку здатні до більш високого рівня наукового узагальнення і досконалого уміння порівнювати [там само, с. 6].

Результати констатувального експерименту засвідчили, що між рівнями молодших школярів вміння порівнювати граматичний і математичний матеріал наявний позитивний, але не міцний кореляційний зв'язок. Однак 44,8% учнів початкової школи не змогли узагальнити групи предметів, тобто порівняти їх за суттєвими ознаками [там само, с. 20].

Програма формуального експерименту передбачала зміну способів управління пізнавальною діяльністю молодших школярів, апробацію методичних прийомів з метою визначення їх впливу на ефективність навчального процесу. Експериментатор внесла зміни в послідовність вивчення програмного матеріалу та створила оптимальні передумови оволодіння молодшими школярами порівняльними операціями в процесі навчання. Дидактичний експеримент О.Савченко проводила на основі таких навчальних дисциплін, як українська мова та математика, адже саме ці предмети мали в початковій школі найбільшу кількість годин. Крім того, зміст цих дисциплін істотно змінився в умовах переходу на нові програми.

О.Савченко експериментувала три методики, які диференціювали способи управління вчителем пізнавальною діяльністю учнів при оволодінні прийомами порівняння. Методика А передбачала поетапне формування прийому порівняння (підготовчі вправи, накопичення досвіду застосування порівняння, узагальнення пізнавальної сутності прийому). Методика В полягала у тому, що в процесі проведення спеціальних експериментальних вправ молодші школярі оволодівали прийомами порівняння за правилом. Методика С не припускала проведення жодних вправ, а полягала лише в тому, що учні просто спостерігали методи роботи вчителя.

Ефективність експериментальних методик перевірялася за комплексом таких завдань: 1. Що означає порівняти? 2. Порівняй кішку і собаку. 3. Порівняй слова (зелень і зазеленіло). 4. Порівняй фігури (ромб і прямокутник). 5. До слів «береза» і «море» добери кілька ознак і підкресли ті з них, які ти вважаєш обов'язковими [там само, с. 21].

Контрольний експеримент виявив, що найменш ефективно у молодших школярів формується вміння порівнювати шляхом простого наслідування (методика С). Найбільш ефективно вміння порівнювати формується поетапно (методика А), коли створюються умови раціонального використання порівняння як способу засвоєння знань і спеціального навчання школярів умінням користуватися цією розумовою операцією [там само, с. 22–27]. Отже, розроблена О.Савченко методика формування у молодших школярів уміння порівнювати дала змогу навчити їх більш досконалим прийомам порівняння, додати до нових підручників систему логічних завдань, спрямованих на розвиток в учнів початкової школи уміння порівнювати.

Протягом досліджуваного періоду розвитку експериментів у галузі дидактики та методик викладання окремих дисциплін особлива увага дослідників зосереджувалася на використанні технічних засобів навчання, тобто обладнання (специфічних носіїв навчальних матеріалів) й апаратури, що застосовувалися в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності. Експерименти з цієї проблематики представлено у працях А.Кудрявцева «Звуковой учебный кинофильм как средство активизации умственной деятельности старших школьников (в процессе изучения нового учебного материала в 9–10-х классах средней школы)» (1974), Л.Чашка «Навчальне кіно як засіб підвищення якості знань учнів (На матеріалі уроків історії, географії та літератури в старших класах середньої школи)» (1962) та ін.

Природний, багатофакторний, реальний, закритий, довготривалий (понад 10 років) дидактичний експеримент був проведений директором школи Л.Чашком і представлений у кандидатській дисертації [6], виконаній під керівництвом В.Помагайби. Дослідження науковець проводив у середніх школах №1 та №2 м. Рава Руська Львівської області, №6,

47, 57, 101, 129, 134 та школі-інтернаті №5 м. Києва. Експериментальними дослідженнями було охоплено 933 учні 53 класів. Під час дослідження Л.Чашко проаналізував та статистично опрацював 933 учнівські роботи, близько 10 тис. письмових відповідей з експериментальних тем. Було одержано та проаналізовано 278 відповідей на запитання, що характеризують ставлення учнів до окремих методів застосування кіно у навчанні.

Мета експерименту полягала у тому, щоб визначити ефективність навчальних фільмів залежно від методичних прийомів та з'ясувати їх вплив на формування в учнів уявлень і понять, міцність і свідомість засвоєння ними знань. Для експерименту дослідник ретельно дібрав кінофільми, різні за обсягом, характером показу об'єктів, емоційною насиченістю, створені як спеціально з навчальною метою, так і пристосовані для потреб школи. Навчальні фільми, на думку автора дослідження, повинні були відповідати таким вимогам: ідейна спрямованість і наукова змістовність, доступність для сприйняття та засвоєння, відповідність змісту навчального матеріалу тощо.

Л.Чашко запропонував експериментальну методику, яка передбачала, що навчальні кінофільми мають бути дидактично пристосованими до мети та завдань уроку. Науковець перевіряв ефективність варіантів та методичних прийомів їх використання на окремих етапах різних за типами уроків. Програма експерименту Л.Чашка за своїм змістом значно відрізняється від інших досліджень цього напрямку, оскільки у ній передбачено перевірку десяти різних варіантів експериментальних методик. Представимо стисло їх основний зміст.

Методика 1. В експериментальних (5–7-мі класи) групах уроки пояснення навчального матеріалу проводилися з використанням навчальних кінофільмів. У паралельній групі контрольних класів кінофільми не використовувалися. Після проведення експериментальних уроків учні давали відповіді на поставлені дослідником запитання, які аналізувалися та порівнювалися. Друга серія експериментів з перевірки якості знань та міцності запам'ятовування проводилася через шість, третя – через 12 місяців. Наприкінці порівнювалися експериментальні дані I, II та III серій експерименту.

Методика 2. У першій групі експериментальних класів перед вивченням навчального матеріалу використовувалися фрагменти кінофільму як джерело нових знань та уявлень, зорова опора до сприйняття нових знань. У другій групі цей самий фільм демонстрували після пояснення навчального матеріалу як ілюстрацію до пояснення вчителя. У паралельній третій групі класів навчальний кінофільм використовувався як засіб повторення та узагальнення. У четвертій групі (контрольні класи) вивчення навчального матеріалу проводилося без використання кінофільму.

Методика 3. Уроки пояснення навчального матеріалу проводилися у 8–10-х класах без використання навчального кіно. Перевірялася якість засвоєння учнями знань, під час повторення демонструвався навчальний кінофільм (або його фрагменти) у поєднанні з розповіддю вчителя. Учням ставили такі самі запитання, що й у Методиці 1.

Методика 4. В експериментальних та контрольних класах учні одержували протягом кількох експериментальних уроків завдання провести хронометраж часу, який вони витрачали на приготування домашніх завдань.

Методика 5. При повторенні навчального матеріалу в експериментальних класах використовували кінофільм, а в контрольних групах уроки проводилися без демонстрацій. Експериментатор виявляв рівень засвоєння знань на підставі письмових відповідей та індивідуальних бесід з учнями.

Методика 6. У ході уроків пояснення навчального матеріалу в першій групі експериментальних і контрольних класів засобом ознайомлення з новим матеріалом була розповідь учителя, в другій групі – зміст навчального матеріалу кінофільму використовувався як джерело нових знань та уявлень, у третій – як ілюстрація до розповіді вчителя, у четвертій – на уроках повторення як засіб повторення, узагальнення та систематизації набутих знань, у п'ятій – демонструвалися кінофільми без втручання вчителя. Ця методика дала можливість Л.Чашку з'ясувати дидактичну ефективність навчальних кінофільмів щодо якості засвоєння учнями знань на різних етапах навчальної роботи.

Методика 7. Для з'ясування значення навчального кінофільму в активізації засвоєння знань в ході уроку та можливостей скорочення навчального часу вивчення навчального матеріалу в експериментальних класах скорочувалося на 25–30%, у контрольному – залишалося без змін. Одержані дані дозволили встановити тривалість часу, який учні витрачали на засвоєння навчального матеріалу залежно від ефективності застосовуваних засобів навчання.

Методика 8. У першій групі експериментальних класів кінофільм використовувався шляхом суцільної демонстрації, в другій – демонстрування кіно поєднувалося із розповіддю вчителя, у третій – демонструвалися фрагменти фільмів, які супроводжувалися поясненнями вчителя.

Методика 9. Проводилося вивчення дидактичної виразності та дієвості різних за змістом та характером викладу кадрів фільму та їх роль у засвоєнні учнями знань. Отже, ця методика дозволила експериментатору з'ясувати деякі педагогічні вимоги до навчальних кінофільмів.

Методика 10. У першій групі експериментальних класів уроки пояснення проводилися з використанням кінофільму, у другій – фільм поєднувався зі статистичними екранними посібниками (діафільми та діапозитиви) [6, с. 17–20].

Отже, результати експерименту показали, що:

1. Демонстрування кінофільмів без поєднання з навчальною роботою не має достатньої ефективності.

2. Демонстрування фільмів значно підвищило якість знань випробуваних. У двох експериментальних класах добре засвоїли матеріал 75,7% та 70,6% школярів, у контрольному – лише 54,2%.

3. Навчальне кіно відіграє важливу роль у скороченні часу на вивчення навчального матеріалу, зокрема, на уроці на 25%, а при підготовці домашнього завдання – до 50%.

4. Використання навчального кіно є важливим засобом забезпечення міцного засвоєння та тривалого запам'ятовування знань. Повнота засвоєння та міцність знань учнів експериментальних класів навіть через 12 місяців була вищою, ніж у контрольних тощо [там само, с. 275–278].

Уперше за радянські часи саме в 60–70-х роках ХХ ст. з'являються педагогічні експерименти, присвячені програмуванню (Л.Таранов «Оптимизация понимания учебного материала в условиях программированного обучения» (1976), А.Харитонов «Опыт программированного обучения арифметике в 5 классе средней школы» (1965) та ін.) та проблемному (В.Євдокимов «Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся» (1973), В.Лозова «Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся» (1972) та ін.) навчанню.

У дослідженнях цього напрямку вітчизняні педагоги-експериментатори розробляли і перевіряли ефективність нових шляхів подолання недоліків у навчальному процесі. На повоєнному етапі дидакти вимагали, щоб учитель систематично і в повному обсязі викладав та пояснював усі питання, передбачені програмою, і лише після цього учням пропонувалися завдання для самостійної роботи, призначення яких – закріплення повідомлених у готовому вигляді знань і тренування навичок. Упродовж 60–70-х років ХХ ст. дослідники-експериментатори рекомендували не всі питання програми пояснювати, а деяку частину залишати для самостійного вивчення замість надання учню повних готових знань, що не передбачають постановки певної проблеми. Школярі в процесі такого навчання стикалися із завданнями (проблемами), для розв'язання яких у них не було готових зразків і їм не надавалися інструкції про способи їх вирішення.

Особливо значущим серед тих праць, що присвячені питанням проблемного навчання, є дослідження відомого українського науковця В.Лозової «Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся» (1972) [3]. Його вихідним положенням стало твердження, що в процесі перевірки знань можливо і необхідно визначення не лише обсягу знань, а й рівня активності учнів. З цією метою В.Лозова використовувала дидактично обґрунтовану систему проблемних

питань і завдань, які, включаючись як органічний компонент навчання, виконували багатогранну роль, сприяючи вихованню, навчанню і розвитку учнів [там само, с. 5]. Вчена перевіряла ефективність розробленої системи проблемних питань і завдань у процесі природного, реального, закритого, багатофакторного, дидактичного експерименту в середніх школах №5 і №62 м. Харкова, №1, №2 м. Змієва та №2, №3 та №5 м. Балаклеї Харківської області. Вона поставила завдання перевірити гіпотезу описового типу про те, що використання проблемних питань і завдань для перевірки знань є одним із важливих шляхів виявлення різних параметрів знань в їх єдності [там само].

Дослідження було побудовано як система експериментів, сутність яких полягала у тому, щоб не лише глибше проникнути в досліджуване явище, а й поставити нові, ще не вирішені питання: знайти спосіб перевірки та оцінювання знань, який би дав можливість виявляти активність як характерну рису особистості.

В.Лозова проводила експеримент на матеріалі вивчення російської літератури, історії та суспільствознавства. Результати констатувального експерименту показали, що традиційна перевірка знань учнів не дає змоги отримувати достатньо повну об'єктивну інформацію про засвоєння знань – не сприяє виявленню гнучкості мислення учнів. До істотних недоліків традиційної перевірки знань дослідниця віднесла превалювання при її здійсненні контрольної функції, в той час як перевірка знань повинна виконувати одночасно навчальну, контролюючу, розвивальну та виховну функції.

Програма формувального експерименту складалася із серії досліджень:

1. Експеримент з використання проблемних питань і завдань з метою формування пізнавальної активності учнів.

2. Експеримент, спрямований на дослідження розвитку в школярів умінь користуватися знаннями в різних ситуаціях.

3. Експеримент з визначення умов, які сприяють ефективності використання проблемних завдань, що мають на меті виявлення активності школярів.

4. Експеримент з виявлення рівнів пізнавальної активності та самостійності учнів [там само, с. 12–21].

Результати контрольного експерименту дали змогу В.Лозовій виявити залежність між проявом пізнавальної активності школярів та умовами перевірки знань. Вчена обґрунтувала, що систематичне використання проблемних питань і завдань у процесі перевірки знань порівняно з використанням традиційних питань пробуджувало в школярів інтерес, сприяло розвитку пізнавальної активності, за такої перевірки ефективно здійснювалися не лише контрольна, а й навчальна, розвивальна, виховна функції.

Новим напрямом у практиці педагогічного експериментування 60–70-х років ХХ ст. стало програмоване навчання. Воно виникло як наслідок пошуків

шляхів удосконалення процесу навчання і передбачало: 1) відбір і розподіл навчального матеріалу на невеликі частини; 2) систематичний контроль знань (кожна частина навчального матеріалу закінчувалася контрольними запитаннями або завданнями); 3) перехід до наступної частини навчального матеріалу здійснювався після ознайомлення учня з правильною відповіддю або характером допущеної ним помилки; 4) забезпечення можливості кожному школяреві працювати з індивідуальною швидкістю засвоєння матеріалу (тобто на практиці реалізувався індивідуальний підхід у навчанні), що було необхідною умовою активної самостійної діяльності учня щодо засвоєння навчального матеріалу.

Експериментальне дослідження щодо організації програмованого навчання здійснив вітчизняний дослідник Л.Таранов. У дисертації «Оптимизация понимания учебного материала в условиях программированного обучения» (1976) [5] він переконливо довів, що в реалізації принципу індивідуального підходу великі можливості виникають в умовах програмованого навчання, особливо під час застосування багаторівневих навчальних програм.

Багатофакторний, природний, реальний, відкритий, короткотерміновий експеримент Л.Таранов проводив за завданням Республіканського науково-методичного кабінету по середній спеціальній освіті Мінвузу УРСР у восьми навчальних групах Кам'янець-Подільського технікуму харчової промисловості протягом 1972–1974 років. Дослідник сформулював для перевірки описову (структурну) гіпотезу, в якій передбачалося, що параметрами адаптації для навчальних програм розглянутого призначення можуть бути обрані: розмір кроку навчальної програми, повнота викладення навчального матеріалу і складність суджень, за допомогою яких викладено матеріал; варіюючи ці параметри в програмах різних рівнів, можна певною мірою оптимізувати процес первинного розуміння навчального матеріалу безпосередньо на уроці і в такий спосіб поліпшити якісні та кількісні показники його засвоєння в цілому. Мета дидактичного експерименту полягала в тому, щоб порівняти ефективність навчання за багаторівневими навчальними програмами, в яких реалізовані ці параметри адаптації, з навчанням за аналогічними, але однорівневими програмованими матеріалами [там само, с. 9–10].

Л.Таранов під час формувального експерименту перевіряв ефективність застосування експериментального навчального посібника з технічної механіки, порівняв результати навчання за багаторівневою і однорівневою навчальними програмами. Для реалізації багаторівневих навчальних програм дослідник широко застосовував технічні засоби навчання. У Кам'янець-Подільському технікумі харчової промисловості був обладнаний машинами-дешифраторами клас програмованого навчання на 15 робочих місць. У ньому розміщувалися електромагнітні реле, крокові шукачі, що передбачало цифрове введення конструйованих випробуваними

відповідей. Автоматизований клас Л.Таранов використовував для експерименту в режимах програмованого навчання учнів на уроці, під час самопідготовки з програмованими матеріалами, для оперативного контролю та експрес-перевірки [там само, с. 113–114]. Контрольний експеримент підтвердив правомірність висунутої гіпотези про те, що багаторівневі навчальні програми посилюють в учнів пізнавальні мотиви навчання і стимулюють інтерес до досліджуваного матеріалу.

Незважаючи на переваги програмованого навчання, виявлені в ході педагогічних експериментів (чітке визначення послідовності навчальних задач; здійснення принципу індивідуального підходу; своєчасний зворотний зв'язок (учень–учитель); можливість контролювати правильність кожного кроку навчальної діяльності учнів та відповідно до цього коригувати її), воно не отримало широкого впровадження у практику навчання. Вчені наголошували на необхідності збільшення експериментальних досліджень у цьому напрямі, розгортання більш глибокої та ретельної дослідницької роботи, яка б охоплювала конструювання навчальних машин, складання раціональних навчальних програм тощо.

Педагоги-дослідники обстоювали думку, що все навчання згодом повинно стати проблемним і програмованим. Проте інтерес до програмованого навчання помітно знизився наприкінці 70-х років. Отже, розвиток змісту програм експериментів у галузі дидактики та методик викладання окремих дисциплін протягом 60–70-х років ХХ ст. засвідчив їх тісний та органічний взаємозв'язок з педагогічною наукою. Міцна, свідомо опора на наукове знання стала гарантією ефективності та надійності педагогічних експериментів. Це сприяло створенню теоретико-експериментальних систем, значення яких вийшло за географічні та часові межі. Досліджуваний період розвитку дидактичних експериментів характеризується подальшим розширенням і поглибленням їх проблематики, вдосконаленням змісту експериментальних програм та методик проведення експериментів. У цілому він став важливим і значним етапом вітчизняного педагогічного експериментування. Його можна визначити як тривалу фазу дискусій в галузі педагогічного експерименту з проблем дидактики та методик викладання шкільних дисциплін, які сприяли значним зрушенням у розробленні теоретико-методологічних основ та методик проведення педагогічних експериментів.

Література

1. *Алексюк А.М.* Взаємозв'язок дидактичних методів в процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб підвищення ефективності навчання: дис. ... канд. пед. наук / Алексюк Анатолій Миколайович. – К., 1962. – 285 с.
2. *Керівні* матеріали про школу / упоряд.: С.В. Бабич, В.О. Вікторов, С.П. Заволока. – К.: Рад. школа, 1962. – 387 с.
3. *Лозовая В.И.* Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.730 «Теория

педагогике» / Валентина Ивановна Лозовая. – Казань, 1972. – 23 с.

4. *Савченко А.Я.* Дидактический приём сравнения как средство обучения и развития младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.730 «Теория педагогике» / А.Я. Савченко. – Минск, 1971. – 28 с.
5. *Таранов Л.Н.* Оптимизация понимания учебного материала в условиях программированного обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогике» / Таранов Леонид Николаевич. – К., 1976. – 154 с.
6. *Чашко Л.В.* Навчальне кіно як засіб підвищення якості знань учнів (На матеріалі уроків історії, географії та літератури в старших класах середньої школи): дис. ... канд. пед. наук / Чашко Леонід Васильович. – К., 1962. – 339 с.



Анонсації

Елліна ПАНАСЕНКО

Розвиток змісту експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін у науково-педагогічних дослідженнях в УРСР (60–70-ті рр. ХХ ст.)

У статті досліджено проблему розвитку змісту дидактичних та методичних експериментів, репрезентованих українськими авторами в науково-педагогічних дослідженнях радянської доби. З'ясовано, що найбільш актуальними у 60–70-ті роки ХХ ст. були експерименти, присвячені питанням ефективності уроку; формування пізнавальної активності, пізнавальних інтересів, потреб в учнів; розвитку в школярів самостійності у навчанні; проблемному навчанні; програмованому підходу в навчанні; розробленню та перевірці змісту, принципів, методів та засобів навчання; використанню технічних засобів тощо. Виявлено, що цей період став етапом прогресивного розвитку педагогічного експерименту як наукового методу дослідження проблем навчання школярів.

Ключові слова: дидактичний експеримент, науково-педагогічне дослідження, експериментатор, гіпотеза, зміст експерименту, програма експерименту.

Эллина ПАНАСЕНКО

Развитие содержания экспериментов в области дидактики и методик преподавания школьных дисциплин в научно-педагогических исследованиях в УССР (60–70-е гг. ХХ ст.)

В статье исследована проблема развития содержания дидактических и методических экспериментов, представленных украинскими авторами в научно-педагогических исследованиях советской эпохи. Выяснено, что наиболее актуальными в 60–70-е годы ХХ ст. были эксперименты, посвященные вопросам эффективности урока; формированию познавательной активности, познавательных интересов, потребностей у учащихся; развития у школьников самостоятельности в обучении; проблемному обучению; программируемому подходу в обучении; разработке и проверке содержания, принципов, методов и средств обучения; использованию технических средств и т.д.

Выявлено, что этот период стал этапом прогрессивного развития педагогического эксперимента как научного метода исследования проблем обучения школьников.

Ключевые слова: дидактический эксперимент, научно-педагогическое исследование, экспериментатор, гипотеза, содержание эксперимента, программа эксперимента.

Ellina PANASENKO

The development of the content of experiments in the field of didactics and teaching methodology of school disciplines in scientific and pedagogical researches in USSR (60–70s of the 20th century)

In article the problem of the progress of the content of didactic and methodical experiments presented by the

Ukrainian authors in scientific and pedagogical researches of the Soviet epoch is investigated. It is found out, that the most actual experiments during 60–70s of the 20th century were the ones devoted to: the items of efficiency of a lesson; pupils' formation of cognitive activity, interests and demands; development of training independence at students; the problem training; the programmed approach in training; the development and check of a content, principles, methods and means of training; the use of technology in education, etc. It is revealed, that this period became a stage of a progressive development of pedagogical experiment as a scientific investigative method of research of problems of training of schoolchildren.

Keywords: didactic experiment, scientific and pedagogical research, a pupil, an experimenter, a hypothesis, a content of experiment, a program of experiment.

УВАГА, КОНКУРС!

Інформаційний лист

«РАЗОМ! Партнерство навчальних закладів і родин»

Вперше! Інститут професійної освіти і освіти дорослих, Інститут проблем виховання, УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Департамент освіти і науки Луганської обласної державної адміністрації, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти оголошують відкритий конкурс науково-методичних, методичних розробок, програм і проектів «**РАЗОМ! Партнерство навчальних закладів і родин**».

Метою конкурсу є консолідація зусиль педагогічних колективів, родин та громадських організацій, спрямованих на створення цілісного освітньо-виховного простору, що забезпечує особистісний розвиток дітей і підлітків.

Очікуваними результатами конкурсу є:

- виявлення та поширення кращого досвіду партнерства навчальних закладів з родинами, батьківськими громадами;
- активізація участі батьків, родин у навчально-виховному процесі;
- створення представниками освітян і батьківської громади спільних творчих колективів, об'єднань, громадських організацій з метою подальшого розвитку партнерства у забезпеченні умов навчання та виховання дітей;
- визначення пріоритетних напрямів, а також ресурсів для подолання недоліків, труднощів у партнерстві навчальних закладів і родини;
- удосконалення науково-методичного супроводу впровадження апробованих технологій взаємодії навчальних закладів і родин;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогів до співпраці з різними категоріями сімей;
- утвердження сімейних цінностей та поширення засад усвідомленого, відповідального батьківства.

Пілотний етап, що відбуватиметься у м. Києві та Луганській області в лютому–жовтні 2014 року, передбачає апробацію концептуальних організаційних засад проведення конкурсу, механізмів упровадження його позитивних результатів та формування мережі поширення кращого досвіду партнерства навчальних закладів і родин у соціально-педагогічній практиці.

Як виняток, у конкурсі можуть взяти участь творчі колективи у складі освітян та членів родин із регіонів, які не є пілотними.

До участі в конкурсі запрошуються:

- керівники навчальних закладів;
- заступники директорів шкіл з виховної роботи, класні керівники, вихователі, керівники гуртків;
- соціальні педагоги, психологи загальноосвітніх і позашкільних закладів;
- докторанти, аспіранти, викладачі вищих навчальних закладів, наукових закладів;
- студенти старших курсів психолого-педагогічного спрямування вищих навчальних закладів;
- батьки, члени родин, які є авторами/співавторами або активними учасниками ініціатив, спрямованих на покращення середовища для навчання та виховання дітей;
- авторські колективи у складі педагогів і членів родин

Пріоритетні напрями конкурсу:

- створюємо цілісний виховний простір: заклад–родина–громада;
- готуємо дитину до самостійного життя;
- утверджуємо сімейні цінності, традиції;
- розкриваємо виховний потенціал родини.

З текстом Положення про конкурс «Разом! Партнерство навчальних закладів і родин» можна ознайомитися на веб-сайтах: <http://ipood.kiev.ua/>; <http://il.kubg.edu.ua/>; <http://www.loippo.lg.ua/>