

идей.

Ключевые слова: инновации, синергетический подход, новая педагогическая парадигма, методология, содержание образования, система, процесс, вероятность, флуктуация, информация, обратная связь, бифуркация, конкуренция, кооперация, самоорганизация.

Summary. The article presents a synergetic approach as an innovative conception for the methodology of pedagogical science; its main ideas are reviewed; the peculiarities of adaptation its ideas in the content of education which are very important and actual task at the present stage of the development of the society are analyzed; the peculiarities of its implementation in educational practice and the usage of a synergistic approach in modeling and predicting of the development of educational systems are grounded; fundamental positions of synergetic light new possibilities for pedagogy, pedagogical synergetic reflects the needs of modern educational thought in a certain theoretical synthesis of pedagogical approaches, systems and ideas.

Keywords: innovation, synergistic approach, a new educational paradigm, methodology, content of education, system, process, probability, fluctuation, information, feedback, bifurcation, competition, cooperation, self-organization.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2015

Л. В. Пироженко

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 60- 80-Х РР. ХХ СТ.

Анотація. У статті аналізується досвід диференціації змісту загальної середньої освіти у педагогічній науці і практиці освіти у 60-70-х рр. ХХ століття. Розкриваються підходи до відбору, структурування та реалізації змісту освіти, його конструювання на рівні навчального предмету. Розглядається питання сутності навчального предмету та його співвідношення з основами відповідних наук.

Ключові слова: загальна середня освіта, зміст освіти, диференціація, навчальний предмет, основи наук.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблеми, пов'язані з відбором, структуруванням та реалізацією змісту загальної середньої освіти, концептуальним обґрунтуванням його конструювання на рівні навчального предмету завжди були одними з найбільш актуальних, обговорюваних і не вирішених у педагогічній науці та освітній практиці. Оскільки і сьогодні ці питання залишаються дискусійними, важливим, на наш погляд, є звернення до дидактичного досвіду минулого, його переосмислення та актуалізація з урахуванням потреб сьогодення.

Мета статті полягає в аналізі підходів до відбору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти, його конструювання на рівні

навчального предмету у досліджуваній період.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Історичний досвід відбору та структурування змісту шкільної освіти представлений у працях Ю. Мальованого, Т. Загородньої, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розбудови теорії навчального предмету в 60-ті - 80-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору змісту навчання в історії української школи, його диференціації.

Викремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Аналіз досвіду відбору, структурування та диференціації змісту шкільної освіти в минулому дає можливість глибше зрозуміти закономірності трансформації педагогічних явищ, їхню зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан і з'ясувати загальні тенденції подальшого розвитку.

Виклад основних результатів. Ретроспективний аналіз як реконструкція процесу становлення та наступного розвитку теорії змісту шкільної освіти повинен спиратись на загальні основи історико-педагогічного дослідження. Останні передбачають певну логіку відновлення картини формування тієї чи іншої педагогічної теорії. Логіко-історичний підхід у дослідженнях передбачає наступні етапи розробки проблеми:

- виявлення передумов виникнення теорії та необхідних умов її становлення;
- аналіз процесу становлення вихідних положень теорії;
- виявлення основних тенденцій та факторів, які визначають наступний розвиток теорії [1, с.79].

Таким чином, на підставі загальних уявлень про методологію дослідження педагогічних теорій можна зробити висновок, що дослідження розвитку теорії змісту шкільної освіти потрібно здійснювати з урахуванням загальних принципів побудови наукового знання та у відповідності до етапів історичної реконструкції процесу їх становлення. Проаналізовані вище підходи покладені нами в основу вивчення досліджуваного феномену.

Вирішальний вплив на розвиток освітньої сфери в цілому та структурування змісту освіти зокрема у радянську добу мали політичні, економічні та соціокультурні чинники які, впливаючи безпосередньо на мету шкільної освіти, зумовлювали її структуру, зміст та форми його реалізації. Кризові явища у розвитку змісту загальної середньої освіти у середині 60-х рр., що поставили на порядок денний розвантаження учнів від надмірного обсягу навчального матеріалу, з одного боку, та необхідність його модернізації, з іншого, потребували розробки нових критеріїв відбору та структурування змісту навчання.

Окрім того, ситуація була ускладнена переходом від одинадцятирічної школи до десятирічної. Ці обставини потребували величезної роботи зі створення перехідних навчальних планів та програм на найближчі 1965/66 та 1966/67 навчальні роки. Проблеми та прорахунки

реформування змісту загальної середньої освіти у кінці 50-х рр. XX ст. показали широкий педагогічний громадськості, керівництву народною освітою необхідність чіткої та продуманої організації цієї роботи. У пресі також обговорювалась необхідність напрацювання у процесі внесення змін у зміст освіти провідних ідей та напрямів його кардинального покращення на тривалій період.

Складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиної загальнодержавної структури, що могла б координувати вирішення програмно-методичних та концептуальних питань за умов уніфікації та стандартизації шкільної освіти, зумовили створення у 1964 р. Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти. До її складу увійшло понад 500 осіб, серед яких були всесвітньо відомі вчені, педагоги, методисти, представники органів управління народною освітою. При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкових класів, естетичного, трудового та фізичного виховання [2, л. 1-3].

Уже на перших засіданнях комісії гостро постало питання сутності навчального предмету та його співвідношення з «основами наук». У виступах членів комісії чітко проявились дві точки зору:

- за нових умов школа не може і не повинна прагнути забезпечувати вивчення на усіх навчальних предметах основ відповідних наук;

- відмова від розуміння шкільних навчальних предметів саме як основ наук означала б певне зниження того рівня науковості, який уже був досягнений у нашій середній школі.

Проте, попри різне розуміння сутності поняття навчальний предмет, усі члени комісії, вважали, що «враховуючи перспективи розвитку науки, постійне прирощування знань, зростання їх обсягу та глибини» неминучою буде невпинна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття «основи наук» [3, л. 69]. Таким чином, було зроблено висновок, що всі навчальні предмети у загальноосвітній школі мають будуватись лише на науковій основі. Таким чином, у ході обговорення був проаналізований зміст поняття «основи наук», що мало велике значення для практичного вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмета.

На засіданнях комісії були обговорені важливі для подальшої розбудови теорії навчального предмета питання:

- якими мають бути критерії відбору сучасних наукових знань для включення їх до змісту шкільної освіти;

- яким має бути оптимальне співвідношення наукових фактів та понять у шкільних навчальних курсах;

- як визначити співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань у змісті навчальних предметів [4, с. 42].

У результаті усестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд вихідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитись відбір провідних ідей та фактів у навчальні програми. Так, основним принципом відбору наукових знань до навчальних предметів

основ природничих та математичних наук було визнано необхідність диференціації ідей. Усі найбільш суттєві наукові ідеї, відібрані для вміщення до змісту навчання, поділялись на дві групи:

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитись спочатку в елементарному, найбільш загальному вигляді. Пізніше, в процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни учні поглиблювали свої знання і у результаті отримували досить цілісне та завершене уявлення про ці наукові ідеї чи факти;

- наукові ідеї, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями [5, л. 17].

У ході обговорення було сформульоване положення про характер введення та подальшого використання у процесі навчання понять, які мають принципове, загальнотеоретичне значення. «Будь-яке поняття, яке вводиться, повинне у подальшому працювати. Воно повинно діяти, школярі повинні ним користуватися у процесі подальшого вивчення дисципліни. Знання, які неможливо використати на практиці чи в подальшому навчанні, непотрібні і лише перевантажують пам'ять» [5, л. 17].

Частина актуальних проблем відбору та структурування змісту освіти, обговорення яких на засіданнях Комісії викликало гарячі суперечки, була винесена на обговорення широкої педагогічної громадськості. У 1965 р. у педагогічній періодиці (зокрема у журналі «Советская педагогика») проводилась відкрита дискусія «Наука та навчальний предмет», завдяки якій знайшло часткове концептуальне обґрунтування конструювання змісту освіти на рівні навчального предмету та педагогізації самого поняття «навчальний предмет» (термін М. Скаткіна). Навчальний предмет перестав зводитись до сукупності законів, понять та методів власне науки, а став містити і суто педагогічні компоненти, перетворившись на «особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання» [6, с.24]. Підсумки дискусії були викладені у наступних ідеях, які відображали необхідні структурні елементи навчального предмету:

- світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали, які формуються на матеріалі даного навчального предмета;

- методи дослідження і наукового мислення, якими повинні оволодіти учні і без яких неможливе засвоєння знань;

- важливі факти, поняття, закони теорії науки, у тому числі і нові, доступні для свідомого засвоєння учнями даного віку;

- способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мисленнєві прийоми, якими повинні оволодіти учні;

- уміння та навички, у тому числі й уміння застосовувати знання;

- показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі у широкому діапазоні видів діяльності [7, с. 192].

Вперше була ґрунтовно проаналізована сутність змісту та структура навчального предмету в роботі І. Журавльова та Л. Зоріної «Дидактична модель навчального предмету» [8, с.77]. Поділяючи погляди І. Лернера на навчальний предмет як педагогічно адаптовану сукупність знань і умінь з якої-небудь окремої галузі дійсності і відповідної їй діяльності з

використання цих знань і умінь у процесі навчальної взаємодії, І. Журавльов та Л. Зоріна подають навчальний предмет, перш за все, як функціональну систему, яку необхідно визначити спочатку за функціями, а лише потім за складом та структурою [9, с. 195]. Функціонально навчальний предмет є головним засобом реалізації змісту освіти, який поєднує у нерозривному цілому факти та поняття, що підлягають засвоєнню, із засобами його засвоєння учнями.

І. Журавльов та Л. Зоріна, вважаючи недостатнім поділ навчальних предметів на природничо-наукові та гуманітарні, ввели у науковий обіг поняття *дидактичної моделі навчального предмета*, поглибивши розуміння його сутності у дидактиці та методиці. Ідеї про багатофункціональність навчального предмета, необхідність взаємної відповідності змістової та процесуальної сторін у ньому розкриті І. Журавльовим [9], який, зокрема, підкреслював нерядоположність функцій навчального предмету за наявності однієї головної функції, заради якої його було вміщено до навчального плану. Провідна функція навчального предмету визначається його провідним компонентом, який задається одним із основних структурних елементів змісту освіти:

- 1) предметними науковими знаннями;
- 2) способами діяльності
- 3) способами бачення світу.

Згідно з таким поділом навчальні предмети гуманітарного та природничо-наукового циклу потрапляють до різних груп за своїми основними функціями: провідна функція – знання (фізика, хімія, історія, географія, астрономія тощо); провідна функція – способи діяльності (іноземна мова, фізкультура, праця тощо); провідна функція – способи бачення світу (образотворче мистецтво, музика тощо) [8].

Деякі навчальні предмети (література, рідна мова, математика) мають, на думку І. Журавльова, два провідні компоненти. Такий підхід значною мірою розширив можливість реалізації динамічності змісту освіти на рівні навчального плану як освітнього проекту. Багатофункціональність навчального предмету, доведена І. Журавльовим, означає, що виходячи з його інваріантної структури, можна конструювати одну і ту ж навчальну дисципліну, по-різному подаючи її провідну функцію: розширенням, поглибленням та конкретизацією стосовно інших. Формувати зміст предмета, на думку науковця, потрібно з урахуванням мети навчання та місця навчальної дисципліни у навчальному плані. Так, зміст навчальної дисципліни залежить від її місця в навчальному плані як базової чи інваріантної (наприклад у загальноосвітній школі чи школі з поглибленим вивченням одного чи кількох предметів).

Принципово важливою для конструювання змісту освіти була висунена і дидактично обґрунтована Л. Зоріною як принцип побудови навчального предмета ідея *системності та цілісності*, що у подальшому знайшла відображення при конструюванні змісту на рівні навчального курсу (навчального предмету), та представленні навчального матеріалу в підручнику [11].

Важливим для подальшого розвитку теорії навчального предмету була найбільш детально розроблена В. Шаталовим ідея вільного вибору

змісту самим учнем. Так, наприклад, заданий обсяг задач учень міг розв'язати у досить широких часових рамках чверті, - тим самим він сам встановлював режим та темп діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розгляду. Таким чином, у досліджуваний період було визначено і обґрунтовано оптимальне співвідношення між наукою та навчальним предметом, сформульовано критерії відбору основних фактів та понять, визначено основні компоненти змісту навчальних дисциплін: фактичний матеріал, що відображає основні ознаки предметів та явищ; узагальнені результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, основні світоглядні поняття, ідеї, провідні теорії, етичні та правові норми, методи наукового пізнання дійсності тощо. Подальшого розгляду потребують процеси розвитку змісту навчального предмета у кінці ХХ - на початку ХХІ ст.

Список використаних джерел:

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 1993. – 135 с.
2. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 249. –л. 2-3; ед.хр. 1173.
3. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 252.
4. Итоги работы Государственной комиссии по определению содержания орбразования // Советская педагогика. –1965. – №5. – С. 3-15.
5. Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г. Научный архив АПН СССР. – Ф.25. – оп.1-а, ед. хр. 254.
6. Дискуссия об соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – №7. – С.7 - 12.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983. – 352 с.
8. Журавлев И. К., Зорина Л. Я. Дидактическая модель ученого предмета // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – №1 (33) . – С. 27 - 45.
9. Журавлев И. К., Зорина Л. Я. Состав содержания образования и учебный план // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983. – С. 183 - 190.
10. Журавлев И. К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. – М., 1980. – 223 с.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. – М., 1978. – 127 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Berulava M.N. Integhracyja soderzhaniya obrazovaniya [Integration of the process of education] . – М.: Pedagogika, 1993. – 135 s. (in Russian)
2. Zasedanie Komissii po opredeleniju soderzhaniya obrazovaniya ot 10

- janvarja 1965 gh. [Confereense of the Commission to define the content of education from the 10 of January 1965] Nauchnyj arkhiv APN SSSR. F.25, op.1-a, ed. khr. 249. – l. 2-3; ed.khr. 1173. (in Russian)
3. Zasedanie Komysii po opredeleniju soderzhaniya obrazovanija ot 14 janvarja 1965 gh. [Conference of the Commission to define the content of education from the 10 of January 1965] Nauchnyj arkhiv APN SSSR. F.25, op.1-a, ed. khr. 252. (in Russian)
4. Itogi raboty Ghosudarstvennoj komissii po opredeleniju soderzhaniya orbrazovanija [The summary of the State Commission to define the content of education] //Sovetskaja pedagogika. –1965. – № 5. – S. 3-15. (in Russian)
5. Zasedanie Prezydiuma AN SSSR o robote Komissii po opredeleniju soderzhaniya obrazovanija ot 24 dekabrja 1965 gh. [Conference of the Prezidium AN SSSR about the work of the Commission to define the contest of education] Nauchnyj arkhiv APN SSSR. – F.25. – op.1-a, ed. khr. 254. (in Russian)
6. Diskussija o sootnoshenii nauki i uchebnogo predmeta [Discussion about the correlation science and school subject] // Sovetskaja pedagogika. – 1965. – № 7. – S.7 - 12. (in Russian)
7. Teoretycheskie osnovy soderzhaniya obshhego srednego obrazovanija [Theoretical foundations of the contest of general secondary education] / Pod red. V. V. Kraevskogo, Y. Ja. Lerner. – M.: Prosveshhenye, 1983. – 352 s. (in Russian)
8. Zhuravlev Y. K., Zoryna L. Ja. Dydaktycheskaja modelj uchenogo predmeta [The didactical models of school subject] // Novye issledovanija v pedagogicheskikh naukakh. – M., 1979. – № 1 (33) . – S. 27 - 45. (in Russian)
9. Zhuravlev Y. K., Zoryna L. Ja. Sostav soderzhaniya obrazovanija y uchebnyj plan [The contest of education and educational plan] // Teoretycheskie osnovy soderzhaniya obshhego srednego obrazovanija / Pod red. V. V. Kraevskogo, Y. Ja. Lerner. – M.: Prosveshhenie, 1983. – S. 183 - 190. (in Russian)
10. Zhuravlev Y. K. Didakticheskie osnovy postroenija uchebnogo predmeta obshheobrazovatel'noj shkoly [Didactical basis of structuring of school subject of general school]. – M., 1980. – 223 s. (in Russian)
11. Zorina L. Ja. Didakticheskie osnovy formyrovaniya systemnosti znanij u starsheklassnikov [Didactical basis of forming the system of knowledge in senior pupils]. – M., 1978. – 127 s. (in Russian)

Аннотация. В статье анализируется опыт дифференциации содержания общего среднего образования в педагогической науке и образовательной практике в 60-70-е гг. XX века. Раскрываются подходы к отбору, структурированию и реализации содержания образования, его конструирования на уровне учебного предмета. Рассматриваются вопросы сущности учебного предмета и его соотношение с основами соответствующих наук.

Ключевые слова: общее среднее образование, содержание образования, ученый предмет, основы наук.

Summary. The article deals with the analysis experience of differentiation the content of general secondary education in pedagogical science and practice of education in the 60-70s of the XXth century. Approaches to selection, structuring and realization of the content of education, its constructing on the level of educational subject are disclosed. The problem of essence of educational subject and its correlation with the foundations of corresponding sciences are considered.

Keywords: secondary education, educational content, differentiation, educational subject, the foundations of science.

Стаття надійшла до редакції 04.11.2015

Т. В. Потапчук

ПЕРЦЕПТИВНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Формування національно-культурної ідентичності студентів здійснюється в процесі організації викладачем ідентифікаційно-спрямованої навчально-виховної діяльності, що передбачає опанування студентами національно-культурними цінностями. Так, формування національно-культурної ідентичності студентів вміщує декілька етапів: змістовий, перцептивний та ціннісно-смісловий. У статті розписано діяльність викладачів та студентів на перцептивному етапі формування національно-культурної ідентичності. Подано виховні заходи, теми кураторів та теми, які обговорювалися у педагогічних вітальнях; розписані польові табори-експедиції.

Ключові слова: перцептивний етап, національно-культурна ідентичність, національно-культурні цінності, навчально-виховна діяльність, виховні години.

Постановка проблеми. Формування національно-культурної ідентичності студентів включало такі етапи: а) змістовий; б) перцептивний; в) ціннісно-смісловий.

Перцептивний етап формування національно-культурної ідентичності здійснювався шляхом реалізації навчально-виховної програми. Участь в експерименті брали студенти ВПНЗ всіх регіонів України.

Перцептивний етап – безпосереднє сприймання суспільних (національно-культурних) об'єктів та процесів, формування на їх основі уявлень. Активне сприйняття пов'язане як із безпосередніми (зоровими, слуховими, тактильними) відчуттями, так і з емоціями, переживаннями, мотивами, вже сформованими у студентів цінностями. На даному етапі формувалися суспільні, національні, етнічні та культурні образи в процесі здійснення різних видів педагогічно регульованої навчально-виховної діяльності: в національному культурологічному освітньому середовищі