

УДК 378.026„19”

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛПН
(Полтава)

КОНЦЕПЦІЯ УСУНЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ У ДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХХ СТОЛІТТЯ

Прослідковано розвиток і конкретизацію в ХХ ст. концепції усунення навчальних перевантажень, обґрунтованої Я.А. Коменским, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервегом, К.Д. Ушинським, Д.І. Менделєєвим. Розкрито актуальну необхідність практичної реалізації цієї концепції з метою подолання згубного впливу навчальних перевантажень на розумовий розвиток, моральне виховання, фізичне і психічне здоров'я учнів.

Ключові слова: концепція, дидактика, навчальні перевантаження, зміст освіти, інтеграція, навчальний матеріал, навчальний предмет.

Найважливіші вимоги видатних педагогів XVII-XIX ст. (Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервега, К.Д. Ушинського, Д.І. Менделєєва) щодо відбору змісту навчання і визначення сукупного обсягу навчального матеріалу, як свідчать проведені нами дослідження [6; 7], можуть бути представлені у вигляді цілісної концепції усунення навчальних перевантажень. У сучасних умовах ця концепція становить надійну методологічну і теоретичну основу для радикального піднесення якості навчання в усіх ланках системи освіти шляхом звільнення школярів і студентів від непосильного сукупного обсягу навчальних завдань.

Ми повністю поділяємо думку М.Д. Ярмаченко про те, що розвантаження шкільних програм і підручників від надмірної інформації є найактуальнішою проблемою дидактики [14, с. 39]. Виключна гострота цієї проблеми знаходить підтвердження у дослідженнях гігієністів, які констатують згубний вплив навчальних перевантажень на нервово-психічне здоров'я школярів [2].

Для практичного вирішення зазначеної проблеми важливо простежити, якого розвитку набула концепція усунення навчальних перевантажень у ХХ ст., що і становить мету наступного етапу наших історико-педагогічних досліджень.

У 20-30 рр. ХХ ст. глибоким розумінням необхідності звільнення учнів від тягаря непомірного обсягу навчальних завдань відзначається насамперед педагогічна діяльність С.Т. Шацького, організатора і керівника Дослідної станції з народної освіти. Виключну гостроту цієї проблеми Шацький розкрив у статтях „Про кількість і якість шкільної роботи” [12, с. 356-359], „Підвищення якості уроку” [12, с. 365-372]. Під його керівництвом кращі вчителі шкіл Угодсько-Заводського, Малоюрославецького і Боровського районів Калузької губернії здійснювали пошук практичних шляхів усунення навчальних перевантажень. Важливим результатом цієї творчої пошукової діяльності була планомірна розробка змісту і методики уроків, звільнених від надмірного обсягу навчальних завдань [12, с. 371-372].

У післявоєнний час над вирішенням проблеми подолання навчальних перевантажень наполегливо працював В.О. Сухомлинський і педагогічний колектив керованої ним Павлівської середньої школи. Повною мірою поділяв В.О. Сухомлинський застереження відомих педагогів (Г.В. Бельтюкової, Ш.І. Ганеліна, І.Ф. Харламова та ін.) про можливі негативні наслідки запровадження у масову шкільну практику розробленої Л.В. Занковим концепції початкового навчання в швидкому темпі й на високому рівні труднощі. У цьому зв'язку він зазначав: „Ми не допускаємо захоплення тими прийомами „ефективного”, „прискореного” навчання, в основі яких лежить погляд на дитину, як на електронний механізм, здатний без кінця засвоювати і засвоювати. Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно. Дати початкову освіту за три роки можна, але за умови постійного піклування про здоров'я дітей і нормальний розвиток дитячого організму” [10, с. 127].

Справедливість цих застережень підтвердилася результатами масових експериментальних досліджень і досвідом роботи шкіл за новими програмами в 1969/70-1971/72 навчальних роках [10, с. 630]. На жаль, концепцію Л.В. Занкова було запроваджено в масову шкільну практику без належних корективів у змісті та методичному забезпеченні експериментальних програм, що призвело до значного загострення проблеми навчальних перевантажень і відповідних негативних наслідків у навчанні і вихованні школярів.

В.О. Сухомлинський вважав, що і „в підлітковому віці велику небезпеку становить загроза підірвати сили людини, яка ще формується, непосильною, потворною розумовою працею – зубрінням”. Тому не можна допускати, щоб „12-15-річний підліток сидів щоденно по чотори-п'ять годин над домашніми завданнями (крім п'яти-шести годин шкільних занять), – це його калічить, на все життя згубно позначається на його здоров'ї, нівечить його красу: фігура стає сутулуватою, вузькогрудою, з'являється короткозорість” [10, с. 128-129].

Оцінюючи негативні наслідки „навчання в швидкому темпі й на високому рівні труднощі”, І.Ф. Харламов зазначає: „...На кожному уроці потрібно було вивчати новий матеріал і не вистачало часу для його закріплення. Акцент на оволодіння теоретичними знаннями в процесі навчання негативно вплинув на вироблення практичних умінь і навичок” [11, с. 192]. М.Д. Ярмаченко також убачає в неосяжному сукупному обсязі навчального матеріалу головну перешкоду у справі вироблення в учнів навичок самостійної творчої роботи [14, с. 39].

В.О. Сухомлинський у своїй педагогічній діяльності запроваджував цілісний підхід до організації навчального виховного процесу, що сприяло суттєвому зменшенню навчальних перевантажень. На відміну від більшості загальноосвітніх шкіл, у Павлівській школі учнів не перевантажували надмірними домашніми завданнями. У вільний від навчання час вони залучались до занять в численних предметних, технічних, художніх гуртках, спортивних секціях, що сприяло виявленню і розвитку інтересів, нахилів і творчих здібностей кожного учня. Водночас гурткова робота була спрямована на вирішення завдань естетичного, фізичного, трудового виховання школярів і підготовки їх до свідомого вибору професії. В.О. Сухомлинський піклувався про вдосконалення матеріально-технічної бази позакласної роботи і про те, щоб у школі щороку було 40-45 гуртків, кількість яких змінювалася в залежності від індивідуальних нахилів та інтересів дітей [10, с. 326]. Водночас у діяльності педагогічного колективу Павлівської школи велику увагу приділялася організації самостійного читання учнів.

Проблема усунення невідповідності змісту перевантажених шкільних програм можливостям якісного засвоєння знань, умінь і навичок учнями була гостро поставлена польськими педагогами в 1973 р. у зв'язку з обговоренням ролі і завдань педагогічних наук у реформуванні системи народної освіти. В доповідях Ч. Купісевича, Є. Куберського і Ч. Банаха на проведеній із цією метою нараді, було обгрунтовано першочергову необхідність модернізації та науково-педагогічного обгрунтування змісту шкільної освіти. При цьому Є. Куберський, міністр освіти і виховання, підкреслив необхідність глибоких досліджень можливостей учнів щодо сприйняття і засвоєння навчального матеріалу [15, с. 18-19]. Необхідність і виключну актуальність таких досліджень підтвердили у своїх виступах учасники наради М. Мачашек, Т. Мусьол, Т. Новацкий, В. Шевчук та ін.

Приєднуючись до думки Є. Куберського і підтверджуючи, що діючі на той час у Польщі шкільні програми аж ніяк не відповідали можливостям успішного їх засвоєння учнями, психолог В. Шевчук зазначав: „Програми були і залишаються перевантаженими... Проблему оптимального обсягу пізнавальної інформації в навчальному процесі вважаю цілком принциповою... Скільки недоліків і непорозумінь виникає в цьому зв'язку щодо проблем десоціалізації і ресоціалізації” [16, с. 37].

Важливі загальнодидактичні аспекти проблем науково-педагогічного обгрунтування і модернізації змісту шкільної освіти та усунення навчальних перевантажень висвітлюються в дослідженнях відомих польських дидактів ХХ ст.: Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Сосницького.

Аналізуючи практику шкільного навчання в різних країнах і за різними програмами, В. Оконь встановив, що широко відомі концепції відбору змісту освіти, зокрема, дидактичний енциклопедизм, дидактичний формалізм (теорія формальної освіти), утилітаризм (прагматизм), відзначаються однобічністю. На його думку, однією з головних причин навчальних перевантажень є сильний вплив на школу з боку прихильників дидактичного енциклопедизму. Цей вплив „можна помітити в діяльності тих вчителів, які в роботі з учнями концентрують усю свою увагу виключно на змісті знань... Вони не цікавляться тим, чи захоплюють учнів ці знання в цілях пізнавальних або практичних, чи формуються в них на цьому ґрунті власні уявлення про світ... Тому результати, яких дозволяє досягти енциклопедизм, аж ніяк несумірні з очікуваннями” [8, с. 109].

Прихильники дидактичного формалізму, вважають головним завданням навчання розвиток мислення, вдосконалення інтелектуальних умінь і навичок, але практична реалізація цієї концепції породжує „недооцінку змісту знань, їх формуючих цінностей, їх значення для життя і суспільної практики”. Утилітаризм (прагматизм) наголошує на важливості практичних умінь і навичок, але ігнорує необхідність належного розумового розвитку учнів і оволодіння теоретичними знаннями [8, с. 109].

Водночас у кожній із названих концепцій, на думку В. Оконя, є свої позитивні моменти. Енциклопедизм цінує зміст знань, формалізм – уміння мислити, а утилітаризм – практичні вміння і навички, „а між тим гармонічний розвиток людини вимагає і того, і другого, і третього”. Виходячи з цього, В. Оконь розробив теорію відбору змісту освіти, відому під назвою функціонального матеріалізму, основу якої становить положення про інтегральний зв'язок пізнання і діяльності учнів. У відповідності з цією теорією „пізнання дійсності й оволодіння знаннями становить лише один бік навчання, другим є функціонування цих знань у мисленні

учня, у його інтелектуальній діяльності, а третім – їх використання в практичній діяльності, що включає перетворення дійсності” [8, с. 109-110].

Глибоко досліджуючи проблему відбору змісту шкільної освіти, Ч. Купісевич високо оцінює обгрунтовану К. Сосницьким концепцію структуралізму. Ця концепція передбачає зменшення сукупного обсягу навчального матеріалу, але застерігає від спрощеного, механічного скорочення навчальних програм, що може призвести до порушення принципу систематичності навчання. Щоб уникнути цієї небезпеки, „в програми потрібно включати лише найбільш важливий матеріал, який віддзеркалює фундаментальні положення науки й одночасно сходиться до її історичних витоків і останніх досягнень наукової думки. Орієнтація програм саме на ці змістовні компоненти дозволить... звільнити їх від баласту, зробити їх посильними для учнів” [5, с. 105]. Ч. Купісевич цілком приєднується до вимоги К. Сосницького „виділити в змісті кожного предмета основні формоутворюючі елементи, які мають міцну наукову та освітню значущість, а також другорядні, похідні елементи, знання яких для учнів загальноосвітньої школи не є обов’язковим” [5, с. 106].

Польські дидакти, порівнюючи різні концептуальні підходи до вирішення проблеми подолання навчальних переважань, надають виключно важливого значення принципу систематичності навчання. Цим зумовлюється необхідність встановити для кожного уроку, так би мовити, його „змістовий центр і на його фоні та у зв’язку з ним представити систему похідних знань і вмінь. У цьому полягає одне з головних завдань учителя на етапі опрацювання з учнями нового матеріалу”. Виділення і зосередження уваги на найбільш суттєвих моментах вивчуваного матеріалу дає можливість формувати в учнів базу для розширення системи знань, при цьому „вони вчать відокремлювати питання дійсно важливі від другорядних і навіть несуттєвих” [5, с. 161].

Гостра і водночас конструктивна критика практики шкільного навчання за переважаними програмами і підручниками посідає центральне місце в дидактичній концепції, яку обгрунтувала Я. Скалкова, відомий чеський педагог. Як і представлені вище польські дидакти, Я. Скалкова вважає головною причиною навчальних переважань хибні положення і давні традиції концепції дидактичного енциклопедизму. Під впливом цих традицій „надмірна кількість описового матеріалу без необхідних теоретичних узагальнень, систематизації веде до поверховості, фактологічних, репродуктивних знань”. Але, з іншого боку, великої шкоди навчальному процесу завдає вплив теорії формальної освіти, бо „недооцінювання знання конкретних фактів зумовлює формалізм, абстрактність уявлень школярів” [9, с. 37].

Дидактична концепція Я. Скалкової спрямована на засвоєння учнями „основних наукових понять у навчальному матеріалі, встановлення нового характеру зв’язків між учителем і учнями, що забезпечує активність учіння останніх, стимулює до самостійності, усуває страх перед помилкою” [9, с. 9]. Поряд із звільненням учнів від надмірного обсягу навчального матеріалу необхідними умовами вирішення цих завдань авторка концепції вважає, по-перше, глибоке осмислення вчителем цілей викладання навчального предмета і послідовну їх реалізацію, по-друге, цілеспрямований характер зусиль учнів при виконанні всіх видів навчально-пізнавальної діяльності.

У зв’язку з аналізом проблеми цільової орієнтації в діяльності вчителя й учня Я. Скалкова зазначає, що в навчальному процесі „ніколи не ставиться лише одна ціль, а завжди здійснюється ціла система цілей. З точки зору практики важливо, щоб учи-

тель усвідомив цей факт і вмів розрізняти в своїй діяльності як близькі, так і перспективні цілі” [9, с. 24]. Реалізація близьких цілей здійснюється в більшості випадків на основі короткочасної діяльності на уроці. Для того, щоб реалізувати більш віддалені, перспективні цілі, потрібний значний час і постійна увага вчителя при викладанні усього навчального матеріалу.

Категорія цілі відіграє важливу роль також і в навчальній діяльності учнів, що підтверджується результатами експериментальних досліджень. Практична реалізація цільової орієнтації навчальної діяльності учнів свідчить, що „учіння досягає найвищої ефективності, коли зміст діяльності суб’єкта стає водночас метою цієї діяльності, коли учень має можливість орієнтуватися в навчальному матеріалі. Знаючи мету навчальної роботи, розуміючи, що вони повинні засвоїти в ході уроку, школярі можуть організувати власну працю, намітити конкретні перспективи свого руху до знання” [9, с. 29].

Необхідно зазначити, що в Україні необхідність цільової орієнтації навчальної діяльності учнів знаходить обґрунтування в концепції особистісно орієнтованого виховання і навчання, яка активно розробляється і впроваджується в практику середньої і вищої школи під керівництвом І.Д. Бега.

Дослідження Я. Скалкової підтверджують, що особистісна орієнтація навчання є обов’язковою умовою піднесення якості засвоєння знань в усіх ланках системи освіти. Одним із важливих результатів цих досліджень є висновок про те, що „усвідомлення мети стимулює учіння насамперед в тому випадку, коли мета стає мотивом діяльності учня, коли він сприймає її як свою власну, особистісно значущу. Тому необхідно враховувати не тільки об’єктивне значення мети, але й той суб’єктивний смисл, якого вона набуває в очах учня”. Завдяки цьому „учень самостійно, з внутрішньої потреби спрямовує інтелектуальні та вольові зусилля на досягнення мети. Мета стає мотивом, внутрішнім стимулом навчання. Цей стимул спонукає учня до самостійного оволодіння знаннями, активізує мислительні процеси, прагнення спостерігати, порівнювати, аналізувати, знаходити причинно-наслідкові зв’язки, робити висновки і узагальнення” [9, с. 29-30].

Глибоке розуміння учнем цілей і перспективного характеру навчальної діяльності сприяє розвитку його вольової сфери, наполегливість у реалізації близьких цілей, що наближують до досягнення головної. При цьому вчитель повинен розуміти, що мета учіння „буде тим більш успішно досягнутою, чим більшою кількістю суб’єктивних мотивів вона буде стимулюватися” [9, с. 29-30].

Концепція усунення навчальних перевантажень набуває яскраво вираженого конструктивного, наближеного до умов практичної діяльності шкільних учителів, характеру в дослідженнях Б.В. Всесвятського [1], Н.Г.Дайрі [3], П.М. Ерднієва і Б.П. Ерднієва [13], присвячених актуальним питанням методики викладання окремих навчальних дисциплін.

Методична система викладання історії, яку обґрунтував і експериментально перевіряв Н.Г. Дайрі, передбачає зменшення обсягу навчального матеріалу, досягнення на цій основі високого рівня позитивної мотивації навчання й глибокого засвоєння знань учнями. Найважливішою умовою успішного навчання Н.Г.Дайрі вважає засвоєння учнями головного змісту навчального матеріалу безпосередньо на уроці. Ігнорування цієї умови викликає вкрай негативні наслідки: перевантаження учнів великим обсягом домашньої роботи; поверхове і навіть хибне засвоєння важливих теоретичних по-

нять; незадовільне виконання практичних завдань; необхідність на наступних уроках виправляти численні помилки учнів, що викликає великі втрати часу. В результаті такого навчання „не виникає інтересу до предмета, сприятливого психологічного клімату на уроці” [3, с. 7].

Першочерговим завданням у реалізації розглядуваної методичної системи є виділення вчителем головного змісту навчального матеріалу на етапі підготовки до уроку. „Слід відібрати те, що в даному класі, в даній обстановці можна встигнути ґрунтовно вивчити на уроці без порушення пізнавальних закономірностей, за умови цілісного педагогічного впливу” [3, с. 22].

Дослідження Н.Г. Дайрі повною мірою підтверджують обґрунтовану Я. Скалковою необхідність забезпечення цільової орієнтації навчальної діяльності учнів. Крім повідомлення учням мети уроку – що саме треба обов’язково засвоїти, необхідне і пояснення – чому і для чого. „Дієвість мети і мотива виявляється у відношенні учнів до змісту і методики проведення занять, у рівні уваги, захопленості, зацікавленості, в бажанні відповісти на питання, брати участь у бесіді” [3, с. 10].

Щоб досягти засвоєння головного у змісті навчального матеріалу безпосередньо на уроці, необхідно також забезпечити виявлення того, що і як засвоєно на уроці. Процедура виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу на уроці, яка передбачається методичною системою Дайрі, суттєво відрізняється від традиційного закріплення нового навчального матеріалу. Відомо, що з метою закріплення учитель послідовно ставить декілька питань і запитує учнів, хто бажає відповісти. Але бажаних відповісти, як правило, буває мало. „Становище змінюється принципово, якщо на початку уроку перед школярами поставлена мета, а наприкінці уроку кожний із них зобов’язаний заявити (підняттям руки) про свою готовність відповідати. Зрозуміло, що піднята рука ще не свідчить про наявність знань. Але непіднята рука – незаперечний доказ неблагополуччя” [3, с. 11].

Поряд із суб’єктивною готовністю відповісти, важливо перевірити в міру можливості фактично засвоєні знання, застосовуючи прийоми побіжного опитування. У цьому зв’язку Н.Г. Дайрі зазначає „Звичайно, такі прийоми ще не виявляють глибини і повноти знань. Але вони і не призначені для того. Їх мета: з’ясувати знання основного фактичного матеріалу в усіх учнів класу при мінімальній витраті часу. Застосування таких прийомів створює атмосферу, в якій не можна не працювати, такий стиль занять, коли виявлення результативності в кінці уроку стає саме собою зрозумілим” [3, с. 12-13].

Спрямованість уроків на засвоєння головного у змісті навчального матеріалу створює сприятливі умови для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, для вирішення завдань розвиваючого і виховуючого навчання [3, с. 13-18].

Важливим результатом досліджень Б.В. Всесвятського є обґрунтування положення про нерозривну єдність принципів науковості й доступності навчання як одну з найважливіших загальнодидактичних закономірностей. Спираючись на цю закономірність, він зазначає, що вирішення проблеми подолання навчальних переважань „надзвичайно важливе, бо переважань учнів призводить до поверхового ковзання по виучуваному матеріалу без глибокого і ґрунтового його засвоєння, до начотництва без розуміння, а також до перенапруження і виснаження нервової системи учнів, чого ніяк не можна допускати” [1, с. 136].

Не обмежуючись констатацією виключної гостроти цієї проблеми, Б.В. Всесвятський глибоко аналізує шляхи ущільнення навчального матеріалу з біологічних дис-

циплін. Першочергового значення він надає ретельному відбору навчального матеріалу при складанні нових навчальних програм і підручників. „У цьому зв'язку мають бути скорочені деталі, хоч і потрібні для спеціаліста вченого, але не обов'язкові для кожної освіченої людини” [1, с. 136].

Обгрутовуючи необхідність відбору типових об'єктів для навчальних програм з ботаніки і зоології, Б.В. Всесвятський звертається до творчої спадщини відомих вітчизняних методистів-біологів О.Я. Герда, О.О. Яхонтова. За умови реалізації принципу типовості „обсяг біологічних знань значно ущільнюється без втрат для загальної освіти. Разом із тим знання стають більш концентрованими, без зайвих повторень” [1, с. 142].

Важливим резервом у справі ущільнення навчального матеріалу Б.В. Всесвятський вважає вилучення повторень і дублювання. Водночас він рішуче застерігає від спрощеного підходу до використання цього резерву. З метою глибокого засвоєння учнями найважливіших біологічних понять доводиться вивчати, наприклад, „тканини, органи, організм, обмін речовин, розмноження, онтогенез і філогенез, історичний розвиток органічного світу в різних розділах програми і в різних класах школи. Але цей матеріал вивчається на різних рівнях. Тут буде вже не повторення, а розвиток понять. А такий розвиток понять є необхідним” [1, с. 139]. На превеликий жаль, конструктивна програма усунення навчальних переважань із біології, розроблена Б.В. Всесвятським 40 років тому, виважена і добре відпрацьована в деталях, досі очікує своєї практичної реалізації. Цей прикрий факт свідчить, наскільки широка педагогічна громадськість далека від усвідомлення згубних наслідків надмірних навчальних завдань школярів.

Видатні педагоги минулого (Я.А. Коменський, А.В. Дістервег, Д.І. Менделєєв та ін.), як було показано нами раніше [6], вважали однією з головних причин навчальних переважань школярів надмірне подрібнення навчального матеріалу, що породжує непомірний обсяг навчальних завдань і втрату учнями бажання навчатись. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває концепція укрупнення дидактичних одиниць, розроблена П.М. Ерднієвим і Б.П. Ерднієвим.

Ця концепція ґрунтується не лише на педагогічних фактах, поняттях і принципах. Не можна не погодитися з її авторами П.М. Ерднієвим і Б.П. Ерднієвим у тому, наскільки важливо „методисту і дидакту дивитися на свої твори з позицій, „віддалених” від явища навчання, тобто з урахуванням сучасних уявлень про мислення у філософії, психології, фізіології, логіці та інформатиці. Як при винайденні нових механізмів, так і при конструюванні нових методів навчання вихідним поштовхом до вдалих знахідок і узагальнень можуть стати міркування, пов'язані з кожною із зазначених наук” [13, с. 6].

Поняття укрупненої дидактичної одиниці синтезує ряд взаємопов'язаних конкретних підходів до навчання. Зокрема, застосування цього поняття до організації навчання математики передбачає: одночасне вивчення взаємопов'язаних дій, операцій, функцій, теорем, у тому числі взаємно обернених; забезпечення єдності процесів складання і розв'язування задач; виконання у взаємозв'язку визначених і невизначених завдань. Теорія укрупнення дидактичних одиниць передбачає також встановлення міцних взаємозв'язків між образним і логічним мисленням, між його свідомими і

підсвідомими компонентами, що створює найбільш сприятливі умови для розуміння учнями навчального матеріалу [13, с. 7].

Сучасний етап у розвитку шкільної освіти відзначається посиленням уваги науковців до проблеми інтеграції традиційних навчальних дисциплін на основі інтенсивної реалізації міжпредметних зв'язків (Н.М. Бібік, М.С. Ващуленко, І.М. Козловська, Л.П. Кочина, О.С. Ясинська та ін). Дослідження цієї проблеми спрямовані на ущільнення навчального матеріалу і суттєве зменшення його сукупного обсягу. Вагомий внесок у розробку теоретичних і практичних аспектів проблеми подолання навчальних перевантажень належить В.Р. Ільченко і К.Ж. Гузу, авторам концепції інтеграції шкільної природничонаукової освіти [4]. Спрямованість цієї концепції на засвоєння учнями сутнісного ядра сучасного природознавства забезпечує можливість значного зменшення сукупного обсягу навчального матеріалу з біології, фізики, хімії, фізичної географії та астрономії.

Таким чином, представлені вище дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів суттєво поглиблюють і конкретизують обґрунтовану видатними педагогами минулого концепцію усунення навчальних перевантажень. Ці дослідження мають важливе значення для забезпечення високої якості навчання і виховання школярів на основі значного зменшення сукупного (з усіх предметів) обсягу навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Всесвятский Б. В.* Проблемы дидактики биологии / Б.В. Всесвятский. – М. : Просвещение, 1969. — 240 с.
2. *Грамбах С. М.* Роль школы в формировании психического здоровья учащихся / С.М. Грамбах // Школа и психическое здоровье учащихся. – М. : Медицина, 1988. – С. 9-32.
3. *Дайри Н. Г.* Главное усвоить на уроке / Н.Г. Дайри. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
4. *Ильченко В. Р.* Образовательная модель „Логика природы”. Технология интеграции естественнонаучного образования / В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз. – М. : Народное образование, 2003. – 240 с.
5. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высшая шк., 1986. – 368 с.
6. *Лутфуллин В. С.* Концепція навчання з повним засвоєнням знань / В.С. Лутфуллин // 36. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. 5. – Серія „Педагогічні науки”. – С. 29-38.
7. *Лутфуллин В. С.* Проблеми піднесення якості шкільної освіти в педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці / В.С. Лутфуллин // 36. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 6 (64). – Серія „Педагогічні науки”. – С. 238-249.
8. *Оконь В.* Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая шк., 1990. – 382 с.
9. *Скалкова Я.* От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе / Я. Скалкова. – М. : Педагогика, 1983. – 88 с.
10. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : [в 5-ти т.] / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – 640 с.
11. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И.Ф. Харламов. – М. : Высшая шк., 1990. – 576 с.
12. *Шацкий С. Т.* Избранные педагогические сочинения / С.Т. Шацкий. – М. : Учпедгиз, 1958. – 432 с.
13. *Эрдниев П. М.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М. : Педагогика, 1986. – 255 с.
14. *Ярмаченко М. Д.* Актуальні питання педагогічної науки / М.Д. Ярмаченко. – К. : Знання, 1978. – 48 с.

15. *Kuberski Jrzy*. Reforma systemu edukacji narodowej a badania pedagogiczne // Kwartalnik pedagogiczny. – 1974. – №2. – Str. 17-26.

16. *Szewczuk Wlodzimierz*. Wystapenie w dyskusji „Reforma systemu edukacji narodowej a badania pedagogiczne” // Kwartalnik pedagogiczny. – 1974. – №2. – Str. 36-38.

Валерий Лутфуллин

КОНЦЕПЦИЯ УСТРАНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ XX ВЕКА

Прослежено развитие и конкретизацию в XX ст. концепции устранения учебных перегрузок, обоснованной Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, К.Д. Ушинским, Д.И. Менделеевым. Раскрыта актуальная необходимость практической реализации этой концепции с целью преодоления пагубного влияния учебных перегрузок на умственное развитие, нравственное воспитание, физическое и психическое здоровье учащихся.

Ключевые слова: концепция, дидактика, учебные перегрузки, содержание образования, интеграция, учебный материал, учебный предмет.

Valery Lutfullin

CONCEPTION OF REMOVAL OF EDUCATIONAL OVERLOADS IN DIDACTIC RESEARCHES OF THE TWENTIETH CENTURY

Development and specification of conception of educational overloads removal, grounded by J. A. Komensky, I. H. Pestalozzi, A. Disterveg, K. D. Ushynsky, D. I. Mendeleev, is traced. The actual necessity of practical realisation of this conception with the purpose of overcoming of destructive influence of educational overloads on mental development, moral education, physical and psychical health of students is exposed.

Keywords: conception, didactics, educational overloads, contents of education, integration, educational material, educational subject.

Одержано 14.09.2009, рекомендовано до друку 10.10.2009 р.