

ваційний досвід інших регіонів.

Тож нам потрібно більше аналізувати те, що відбувається, й давати змогу дізнаватися про це колегам з інших навчальних закладів. Ми живемо в демократичному суспільстві, в ньому не може бути монополії. І в освіті її не має бути також.

Минув час, коли ми шукали „палочку-виручалочку” й будували всю педагогіку на одній людині, хоч вона і справді цікава і цікавий її досвід. Треба аналізувати і підтримувати того чи іншого вчителя, викладача чи майстра виробничого навчання в його інноваційних пошуках та формувати творчий простір у професійній освіті і в освіті в цілому.

Ми маємо зробити певні зміни у навчальному процесі. В наших програмах і підручниках не використані базові знання для творчого засвоєння. Ми маємо чітко виокремити базові знання, і цим самим розвантажимо дитину від інформації, яку не потрібно запам'ятовувати.

Щодо практичного засвоєння, практичної орієнтованості знань, то дисципліни від початку мають бути практично орієнтованими. Без вирішення цих проблем Україна не зможе бути у знанневому суспільстві. Людина здатна жити, працювати на основі знань. Необхідно формувати інноваційну людину – з інноваційним типом культури, мислення, з інноваційним типом діяльності. Зможемо це зробити – матимемо модерну націю.

Демократизація суспільних відносин стає об'єктивною закономірністю, яка лише й може забезпечити максимальну самореалізацію, ефективний розвиток суспільства. Одне із завдань освіти – формування самодостатньої, саморозвиненої самостійної особистості.

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ З ПОЗИЦІЙ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Рожкова Н.Г. (м. Кіровоград)

Досить багато праць різних учених присвячено проблемам навчальної діяльності, її окремих видів та мотивів. Серед них можна виділити праці О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та ін. Зокрема О.М.Леонтьєв писав: “Окремі конкретні види діяльності можна відрізнити між собою за якою завгодно ознакою. ... Однак головним, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість. ... Предмет діяльності є її дійсним мотивом. ... Він може бути як речовим, так і ідеальним, як можливий для сприймання, так і в уявленні, в думці. Головне, що за мотивом завжди стоїть потреба, що він завжди відповідає тій чи іншій потребі. ... Основною складовою окремих людських діяльностей є дії, котрі й здійснюють ці діяльності. Дією ми називаємо процес, котрий підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес підпорядкований свідомій цілі. Подібно до того як поняття мотиву зіставляється з поняттям діяльності, поняття цілі зіставляється з поняттям дії” [3, с. 153].

Мотив виконує спонукальну функцію. Саме мотив спонукає суб'єкт учіння до розв'язування навчальної проблеми, тобто, до дій. “Дії, котрі здійснюють діяльність, спонукаються її мотивом, однак спрямовані на ціль”, зазначає О.М.Леонтьєв. [3, с. 154]. С.Л.Рубінштейн вважав, що систематична навчальна діяльність пов'язана з певним періодом життя суб'єкта учіння, коли він досяг певного рівня розвитку, коли йому стає доступним новий тип мотивації навчальної діяльності – установка на результат учіння, коли усвідомлюються обов'язки учіння, з'являється здатність прийняти на себе завдання, виявляється зростання пізнавального інтересу, котрий забезпечується певним рівнем вже сформованих пізнавальних можливостей [4, с. 91].

Розв'язування навчальної проблеми (задачі) складається з послідовності дій. На думку О.М.Леонтьєва: "Людська діяльність не існує інакше, ніж у формі дії чи ланцюга дій" [2, с. 154]. Дія якісно виражає ту діяльність, у якій вона здійснюється, наприклад у навчальній діяльності повинні бути і навчальні дії.

Навчальна діяльність, так як і будь-яка інша, складається із ланцюга дій. Види навчальної діяльності відрізняються насамперед предметом діяльності. Предметом навчальної діяльності здебільше є навчальні проблеми, навчальні завдання у різних формах. Тоді мотив навчальної діяльності як спонукання суб'єкта діяльності до дій, визначається інтегральним образом навчальної проблеми, його обсягом, змістом і системністю (складністю та системними зв'язками). Мотив пов'язаний з потребою. У суб'єктів викладання та учіння виникає потреба у розв'язуванні навчальної ситуації. Мотив навчальної діяльності буде визначатися обсягом, змістом і системними зв'язками між різними видами діяльності, котрі здійснюються у процесі розв'язування навчальної проблеми.

Навчальна діяльність має головну ціль. Щоб досягти її і виконується ланцюг дій суб'єктом діяльності. Кожна дія якісно перетворює предмет навчальної діяльності, точніше його знакову чи іншого вигляду модель у нову модель. Кінцевий стан предмету навчальної діяльності буде (згідно цілі) потрібний стан цього предмету у вигляді певної моделі. Загальна ціль розкладається в ієрархічну систему часткових цілей, досягнення яких здійснюється окремими діями. Таким чином, системи цілей, які породжені усвідомленою суб'єктом учіння загальною метою, можна поставити у відповідність дії, кожна з котрих й забезпечить виконання певної часткової цілі. Однак взаємно однозначної відповідності тут може й не бути. Наприклад, для досягнення певної часткової цілі можна виокремити цілий частковий ланцюжок дій. Проте в найпростішій моделі між частковими цілями й відповідними діями можна установити взаємно однозначну відповідність. Зазначимо, що *часткові цілі і відповідні дії їх досягнення визначаються навчальною діяльністю і є навчальними*. Отже дії, за допомогою яких здійснюється розв'язування конкретної навчальної проблеми повинні бути "навчальними" з позицій "навчальності" цієї проблеми, тобто, з позиції її навчальної мети.

Мету навчальної проблеми можна тлумачити, згідно А.Н.Леонтьєва, як усвідомлений образ розв'язку навчальної ситуації. У традиційному навчанні мета навчальної проблеми за звичай задається викладачем чи учителем "у готовому вигляді". У житті проблеми для свого розв'язання вимагають від суб'єкта діяльності створення системи цілей – процесу цілеутворення (наприклад, у вигляді ієрархії), як важливої складової діяльності. *Звідси випливає, що навчальні проблеми, навчальні завдання повинні якомога тісніше пов'язуватися з життям.. Життя є нескінченно можливою реальністю з різноманіттям різних видів діяльності. Отже навчальні проблеми і відповідні навчальні ситуації, навчальні завдання повинні містити (охоплювати) якомога більше різних видів діяльності*, що спонукатиме суб'єкт учіння до критичного аналізу у виборі способів розв'язування навчальної ситуації, творчості, інтеграції знань, зборити різними способами. Мета навчальної проблеми не винаходить, довільно суб'єктом учіння чи викладання, вона випливає з об'єктивних обставин проблеми, з її змісту, структури, особливостей. Завданням суб'єкта викладання чи учіння надати загальній меті певного формального опису, наприклад у вигляді словесного висловлення, тобто сформулювати її. Потрібно зауважити, що конкретна навчальна ситуація для розв'язування навчальної проблеми моделюється вчителем чи викладачем, виходячи з конкретних цілей навчання, які передбачені навчальними планами, програмами, методичними рекомендаціями. Учителю може змінювати зміст, структуру, обсяг навчальної проблеми. Тоді дещо буде змінюватися й усвідомлений образ результату розв'язку навчальної проблеми, точніше, його зміст і структура, тобто змінюватиметься зміст і структура мети.

При цьому у процесі розв'язування проблеми будуть здійснюватися різні види діяльності, а отже будуть формуватися різні знання.

Процес цілеутворення є складним творчим інтерактивним процесом, зокрема "методом спроб і помилок" покроковими апробаційними діями. Досягнення мети навчальної проблеми (розв'язування проблеми) здійснюється на основі послідовності виконання ланцюжка часткових цілей, кожна з яких досягається ланцюжком дій чи однією дією. Перефразовуючи О.М.Леонтьєва, можна сказати, що будь яка мета навчальної проблеми досягається в певній конкретній об'єктивній стосовно навчальної проблеми ситуації. Отже кожна окрема дія у процесі розв'язування навчальної ситуації буде здійснюватися в певних умовах. Тому дія має ще й операційний аспект, яким способом виконати дію за певних умов. "Здійснення дії відповідає задачі; задача – це і є ціль, котра задана в певних умовах", – стверджує О.М.Леонтьєв [там само, с 156]. Тому навчальна ситуація для свого розв'язування повинна бути описана у вигляді задачі. Задача має предмет у початковому заданому стані (початкова модель задачі). Розв'язком задачі буде потрібний стан предмету задачі (модель предмету задачі, котра отримується у процесі розв'язування задачі). Процес розв'язування задачі є процесом послідовних перетворень її вихідної моделі аж до потрібної моделі. У процесі розв'язування задачі суб'єкт учіння повинен вибрати чи відшукати (створити) спосіб розв'язування. Кожне перетворення моделі задачі можна розглядати як дію суб'єкта навчальної діяльності (учіння). Ще раз: дія в розв'язуванні задачі (загалом навчальної проблеми) повинна визначатися "навчальністю" конкретної задачі чи у більш широкому тлумаченні – навчальної проблеми. Якщо дія стосовно конкретної навчальної проблеми не несе "навчального" навантаження, когнітивного навантаження, не відображає смислу проблеми навчання, а здійснюється суб'єктом учіння "як допоміжні перетворення", "механічно", "без особливих зусиль", то таку "дію" краще назвати "операцією". Оскільки дія відбувається за певних умов, то суб'єкт учіння повинен відшукати спосіб виконання дії за певних умов. Спосіб виконання дії може матеріалізуватися в алгоритм, котрий повністю визначає послідовність операцій, виконання якої і є здійсненням дії (щодо процесу розв'язування задачі, то дія є конкретним перетворенням моделі задачі). Дії здебільше стосуються мети навчальної проблеми (породжуються метою), а операції – умовами її досягнення.

Процес розв'язування навчальної проблеми через відповідним чином сформовану проблемну навчальну ситуацію можна зобразити так: 1) Усвідомлення суб'єктами учіння навчальної проблеми. 2) Формулювання мети розв'язування навчальної проблеми як усвідомленого образу її розв'язку. 3) Визначення умов досягнення мети навчальної проблеми. 4. Формулювання задачі як мети розв'язування навчальної проблеми в конкретних умовах. 5) Усвідомлення предмету задачі, його початкового і потрібного стану у вигляді знакових моделей. 6) Утворення системи часткових цілей (наприклад, у вигляді ієрархії) для здійснення процесу розв'язування задачі. Процес виконання ланцюжка часткових цілей може бути описаний послідовністю приписів алгоритмічного типу (з приводу алгоритмічних приписів див. Ланда [1]), котрий є моделлю способу розв'язування задачі. 7) Кожна часткова ціль здійснюється за допомогою певної дії, що є складовою навчальної діяльності й котра якісно змінює модель задачі навчальної проблеми. Виділені дії підпорядковуються відповідним усвідомленим частковим цілям. 8) Кожна дія виконується в певних умовах. Для її здійснення в цих умовах створюється спосіб виконання дії, котрий в кінцевому випадку виражається через ланцюжок операцій, послідовне виконання яких (алгоритм) приведе до здійснення певного виду діяльності й досягнення відповідної часткової цілі. Кожна конкретна дія може мати багато способів її виконання й відповідно мати багато алгоритмів виконання у вигляді послідовності операцій (ланцюжка операцій). Зазначимо, що у визначеному алгоритмі операція визначається однозначно.

Література

1. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 524 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 328 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т., Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Ляшенко О.І. (м. Київ)

Профільна диференціація давно утвердилася як наріжний принцип функціонування старшої школи в розвинених зарубіжних країнах. Вона передбачає, як правило, розподіл учнівських потоків після здобуття обов'язкової для всіх базової загальної освіти за трьома основними профілями – академічним, технологічним і професійним, які забезпечуються у системах відповідних типів навчальних закладів і загалом дають можливість задовольнити освітні потреби і на початковому етапі професійні домагання переважної більшості учнів. Якщо раніше зміст освіти в зазначених профілях істотно різнився, то зараз помітною є тенденція міжпрофільного взаємопроникнення компонентів навчального змісту. Зокрема, академічний профіль підготовки обов'язково включає навчальні курси професійного і технологічного спрямування, а зміст освіти в технологічному і професійному профілях містить обов'язковий для всіх учнів стандартний загальноосвітній компонент. Таку тенденцію можна пояснити не лише намаганням забезпечити учням можливість у разі потреби змінити на певних етапах обраний профіль навчання. Її можна сприймати і як аргумент щодо підтвердження непродуктивності ідеї вузької спеціалізації навчання в старших класах школи, натомість необхідності фундаменталізації освіти, підготовки старшокласників до універсальної, а не лише вузької специфічної діяльності в житті.

Пошуки шляхів диференціації навчання в загальноосвітній школі, і в старшій її ланці зокрема, характерні для вітчизняної системи освіти. До втілення ідеї профілізації старшої школи в нинішній її інтерпретації наша педагогіка, принаймні впродовж останнього півстоліття, йшла через апробацію і впровадження таких її елементів, як спеціалізовані школи для дітей з підвищеними здібностями і навчальними можливостями (фізико-математичні, з поглибленим вивченням іноземних мов, музичні, художні та ін.), класи з поглибленим вивченням окремих предметів, упровадження широкого спектру факультативів, навчально-виробничі комбінати, які не лише забезпечували реалізацію спільного для всіх учнів змісту трудового і виробничого навчання, а й у багатьох випадках були центрами професійного навчання старшокласників.

Справжній сплеск пошуків і знахідок у напрямку відходу від уніфікованої школи, наближення навчального процесу до дитини, спрямування його на задоволення її індивідуальних потреб і можливостей спостерігаємо з початку 90-х років минулого століття, коли в Україні утвердилися нові типи навчальних закладів (гімназії, ліцеї, колеґіуми), а також інтенсифікувалися перебудовчі процеси в масовій загальноосвітній школі. Усе це, а також певні теоретичні напрацювання стали вагомим аргументом і підґрунтям для законодавчого закріплення профільного характеру старшої школи і розроблення його концептуальних засад.

Принциповою особливістю профілізації старшої школи України, яку ми