

Keywords: *educational reforms, integration processes, industry of education.*

УДК 372.8

Павленко А. І.
Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ЗАДАЧНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ: ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянута генеза розвитку задачного підходу у навчанні. Обґрунтовано можливості задачного підходу у реалізації цілісного дидактичного процесу. Визначені перспективи інтеграції задачного і компетентнісного підходів в освіті.

Ключові слова: *задачний підхід, задача, компетенція, інтеграція.*

Значний науковий і практичний інтерес, розвиток психолого-педагогічних і дидактичних засад задачного підходу та широка практика використання навчальних задач, привели до виникнення окремих галузей науки про навчальні задачі і задачі в цілому – раціології, проблемології та методики складання і розв’язування задач (В. Власов, С. Гончаренко, Г. Балл, А. Есаулов, І. Лернер, Ю. Машбиць, А. Павленко, В. Староста, Л. Фрідман та ін.).

Задачний підхід є нині дуже важливим у змістовному і процесуальному вивченні математики, фізики, дисциплін природничо-наукового циклу, та провідним у відповідному змісті зовнішнього незалежного оцінювання. Задачний підхід сьогодні активно використовується і при вивченні мов, текстів, історії, педагогіки, інформатики та інших як загальних, так і спеціальних дисциплін [3; 8; 16-17]. Зокрема, наприклад, на практиці залишається в силі основне традиційне положення освітніх навчальних програм з фізики – “...без розв’язування задач шкільний курс фізики не може бути засвоєний”. Тільки осмислення змістового наповнення задачного підходу і відповідної технології його реалізації на сьогодні зазнає суттєвих змін.

Провідним посиленням задачного підходу у навчанні є твердження, що вся, або в основному, навчальна діяльність може бути представлена як певна система навчальних, навчально-пізнавальних задач (Г. Балл, В. Давидов, Є. Машбиць, Л. Фрідман та ін.).

При цьому ми виходимо з того, що навчально-пізнавальна задача може бути як “клітиною”, основною одиницею навчальної діяльності з розв’язування задач (де задачі поставлені вчителем), так і діяльності учіння (задачі ставить, складає і розв’язує учень).

Задачний підхід (і відповідна освітня технологія – А. П.) на сучасному етапі розглядається інноваційним у реформуванні освіти, що може в умовах переходу до особистісно-орієнтованого навчання складати основу реалізації пошуково-креативних технологічних схем [1, с. 12].

Така реалізація задачного підходу є характерною і визнаною для цілісного педагогічного процесу. Розглядаючи процедуру розв’язку педагогічної задачі, В. Сластьонін виходить з того, що її мета досягається в результаті розв’язування окремих пізнавальних і практичних задач. Ці окремі задачі є етапами розв’язування педагогічної задачі в цілому [8]: постановка педагогічної задачі на основі аналізу ситуації і конкретних умов; конструювання способу педагогічної взаємодії (впливу); процес розв’язку педагогічної задачі; аналіз результатів розв’язку педагогічної задачі.

У цілісному дидактичному процесі, на нашу думку, таку ж саму роль повинні відігравати навчально-пізнавальні задачі (в навчанні вчителем і учінні учня).

Метою статті є розкриття взаємозв'язку і інтеграції задачного і компетентісного підходів у цілісному дидактичному процесі.

Задачний підхід, збагачений сучасними теоретичними розвідками в умовах технологізації навчання і переходу на компетентнісні засади зараз знаходить свій розвиток в *узагальненій задачній технології навчання*.

Сьогодні є підстави для визнання задачного підходу технологічною основою не лише цілісного педагогічного [12], а й цілісного дидактичного процесу.

Проблеми реалізації задачного підходу у навчанні фізики в школі, зокрема, засобами складання учнями навчальних задач досліджуються нами з 1977 року (всесоюзна науково-практична конференція з проблеми “Совершенствование методов обучения в современной советской школе”, монографічний збірник [14]). Було доведено, що робота над задачею, починаючи з її постановки, складання і закінчуючи модельними гіпотезами, розв'язанням і аналізом результату, є творчою за змістом і відповідає цілісному пізнавальному циклу (1986). Інтеграція діяльності з розв'язування задач з проблемною ситуацією і проблемою теоретично обґрунтовано Л. Фрідманом (1977).

Із становленням і розвитком технологічного підходу нами з 1993 року досліджувались, ідентифікувались з нових позицій розроблені і розроблялись інноваційні технології навчання складанню і розв'язуванню задач у їх поєднанні. Було доведено поступальний зв'язок у генезі навчальної задачі з узагальненою технологією проблемного навчання: **навчальна або життєва ситуація → проблемна ситуація → проблема → задача** (1997 рік). На наступному етапі узагальнення результатів дослідження (з 2007 року) було визначено роль і місце складання і розв'язування навчальних задач серед навчальних технологій як *узагальненої дидактичної задачної технології* та компетентнісно-орієнтованої технології навчання [10].

Поступальне охоплення задачною технологією широкого кола шкільних навчальних предметів, що відбувається за останні чверть століття (від традиційного і поглибленого: математики, фізики, астрономії, хімії до біології, географії, історії, мови та ін.) та *якісний розвиток* діапазону дії (від традиційного розв'язування поставлених вчителем задач до інтегрованого складання і розв'язування, взаємодії з проектною технологією, компетентнісною спрямованістю), ще раз доводить *узагальнений характер задачної дидактичної технології*.

На жаль, така узагальнена задачна дидактична технологія ще не увійшла до змісту видань енциклопедичного характеру з освітніх технологій (Г. Селевко та ін.), можливо з погляду на вдавану “традиційність” розв'язування навчальних задач, виникнення якого датується принаймні XVIII століттям (Рене Декарт та ін.).

На сучасному етапі задачний підхід у дидактиці може виступати у формуванні понять, знань, умінь та навичок спеціальною системою навчальних ситуацій, проблем, на основі цілісної послідовності поставлених як вчителем так і учнем навчально-пізнавальних задач, та подальшого їх розв'язування.

Психолого-педагогічна сутність задачного підходу полягає у створенні умов для позитивної мотивації, “прийняття задачі” учнем, навчанні підходам і методам розв'язування задач.

Проведений аналіз показує, що технологія постановки і розв'язування творчих навчальних задач має особистісно-орієнтований характер. Одна і та ж навчальна задача у процесі її розв'язування може бути творчою для одного учня і рутинною – для другого, і незрозумілою (у разі відмови від розв'язування) – для третього. Звідси треба зробити важливий висновок про імовірнісний характер досягнення дидактичної мети під час застосування задачної технології розвитку творчих здібностей учнів та надзвичайну складність педагогічного керування таким розвитком. Створюючи необхідні умови для розвитку творчих здібностей учнів, вчитель, як і для технології проблемного навчання, не має гарантій для його досягнення у випадку конкретної навчальної задачі чи завдання. Ось

чому розв'язування творчих навчальних задач на уроці завжди було ознакою високої педагогічної майстерності педагога.

Як дуже влучно помітив І. Сергєєв "...учіння – це не "передача знань", а *проростання пізнавальних конструктів* у свідомості учня. Чи знайомі вам ситуації, коли учень раптово пропонує свій, оригінальний (хоча і не завжди вірний) спосіб розв'язування задачі? А коли раптово з'ясовується, що учень розв'язував задачу своїм особливим шляхом, нерідко здійснюючи *неусвідомлені припущення* і тим самим значно спрощуючи розв'язок? Хіба ви "вклали" в нього ці знання? Ви лише запропонували учневі інформаційне поле і створили умови для діяльності. Все останнє – робота його власних пізнавальних процесів [11, с. 137]".

Гуманізація і гуманітаризація сучасної природничо-наукової освіти, її особистісно орієнтоване спрямування дозволяють доповнити нині домінуючий аналітичний "об'єктивно-науковий" когнітивний вимір розв'язування творчих задач особистісним, емоційно-афективним, і у такий спосіб протистояти втраті власного смислу учіння школяра.

На наше переконання, невикористані можливості розвитку задачної технології розвитку творчих здібностей учнів лежать не тільки у площині когнітивних процесів особистості, але і її емоційно-вольової сфери, адже творчість – глибоко особистісний процес, який пов'язаний не тільки з когнітивною, але і афективною сферою особистості.

Задачна технологія розвитку творчих здібностей учнів засобами навчання навчальних предметів поряд з врахуванням основних закономірностей пізнавальних процесів мислення, пам'яті і т.п., повинна враховувати інші, не менш важливі особливості гуманістичної, особистісно-орієнтованої спрямованості навчання. Особистісно-орієнтований підхід в *узагальненій задачній технології* повинен бути реалізований на рівні визначення особистісних освітніх результатів учня, зокрема його *компетентності*.

Компетентнісний підхід є різнорівневим і системним, дисциплінарним і міждисциплінарним, характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, має прикладну, практичну, прагматичну і гуманістичну спрямованість. Компетентнісний підхід підсилює практичну орієнтованість навчання, практико-професійний контекст.

За А. Хуторським предметні компетенції – окремі у відношенні до попередніх рівнів компетенції (ключових і загальнопредметних), що мають конкретний опис і можливість формування у рамках навчальних предметів.

На думку С. Воровщикова, пріоритетне місце серед ключових компетентностей (компетенцій – А. П.) займає компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на засвоєнні способів придбання знань із різних джерел інформації. Особистісно-осмислений досвід успішної реалізації навчально-пізнавальної діяльності визначається як навчально-пізнавальна компетентність учня [2].

На наш погляд, це стосується в першу чергу вивчення шкільних дисциплін, віднесених до "точних наук", де процес пізнання є безпосереднім предметом вивчення.

Т. Строкова розглядає компетентність як загальну здатність людини використовувати придбані впродовж життя знання для розв'язування широкого діапазону життєвих задач у різних сферах діяльності, спілкування, соціальних відношень. Водночас підготовка компетентного учня, здатного розв'язувати проблеми різного рівня складності на основі добутих знань, умінь і навичок, є однією з цілей компетентісно-орієнтованого навчання [13, с. 10].

Порівняльний аналіз і обґрунтування предметних пріоритетів компетентісного підходу дозволить більш конкретно і обґрунтовано підійти до визначення предметних компетентностей.

Так, зокрема, предметна *компетентність учня, як особистісний результат навчання фізики*, може бути визначена нами у загальному випадку як здатність до розпізнавання, самостійної постановки і розв'язування (у тому числі і нестандартного)

фізичних проблем і задач у навчальній, проектній, дослідницькій і практичній діяльності на основі теоретичного знання [5] (вересень 2011 р.).

Таке визначення на основі узагальненої задачної технології цілком погоджується з відповідними поняттями нових освітніх стандартів. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти другого покоління (затверджено постановою Кабінету міністрів України 23 листопада 2011 р. № 1392) предметна компетенція визначається як сукупність знань, умінь, характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій (курсиви наш – А. П.).

На сучасному етапі розвитку освіти можна стверджувати про взаємозв'язок і інтеграцію задачного і компетентісного підходів у освітньому процесі. Узагальнена технологія розв'язування і складання навчально-пізнавальних задач (на основі задачного підходу) повноправно належить до актуальних компетентісно-орієнтованих технологій. Постановка (складання) і розв'язування педагогічних і навчально-пізнавальних задач служать технологічною основою цілісного як педагогічного, так і дидактичного процесів.

Перспективи подальших розвідок пов'язані із розробкою науково-методичного супроводу інтеграції задачного і компетентісного підходів у освітньому процесі.

Використана література:

1. Атаманчук П. С. Задачний підхід у реформуванні фізичної освіти / П. С. Атаманчук, О. М. Ніколаєв, О. М. Семерня // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Засоби реалізації сучасних технологій навчання. – Випуск 34. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2001. – С. 9-12.
2. Воровицков С. Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект : монография С. Г. Воровицков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 232 с.
3. Гафарова Е. А. Задачный подход в решении проблемы формирования творческих умений старшеклассников при изучении компьютерных информационных технологий / Е. А. Гафарова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. – № 23. – С. 116-119.
4. Павленко А. І. До визначення поняття творчої навчальної задачі / А. І. Павленко // Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ-Запоріжжя, 1997. – С. 90-94.
5. Павленко А. І. Компетентісний підхід у навчанні: до визначення предметних пріоритетів / А. І. Павленко // Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій та технологічній галузях : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – С. 84-86.
6. Павленко А. І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) / А. І. Павленко. – К. : Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 177 с.
7. Павленко А. І. Особистісно-орієнтований підхід у задачній технології розвитку творчих здібностей учнів / А. І. Павленко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – К-Подільський : Кам'янець-Подільський ДУ, редакційно-видавничий відділ, 2007. – Вип. 13. – С. 41-44.
8. Педагогика: Учебн. пособие для студентов пед. учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. Павленко А. Педагогічні задачі у вимірі творчості / А. Павленко, І. Піскунова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 65-69.
10. Павленко А. І. Розвиток цілепокладання педагога в системі “вчитель – учень – задача” як важливого компонента його професійної компетентності / А. І. Павленко // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної освіти. – Вип. II. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПРС” ЛТД, 2008. – С. 160-168.
11. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
12. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 201 с.
13. Строкова Т. А. Компетентностный подход и проблемы его реализации / Т. А. Строкова // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 9-16.
14. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Монозона ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 224 с.

15. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.
16. Шаповал С. А. Филология в задачах: М. Ю. Лермонтов. Герой нашего времени : уч.-метод. пособие / С. А. Шаповал. – М. : ГАОУ ВПО МИОО, 2012. – 152 с.
17. Шаповал С. А. Задачный метод в обучении пониманию текста // Задача – единица обучения, деятельности и общения (задачный подход в образовании): Монография / С. А. Шаповал / ред. : под общ. ред. академика РАО, докт. психол. н., проф. И. А. Зимней / ред.-сост. С. А. Чопчян. – М.-Старый Оскол : ООО, 2007. – С. 131-149.

Павленко А. И. Задачный и компетентностный подходы в обучении: перспективы интеграции.

В статье рассмотрен генезис развития задачного подхода в обучении. Обоснованы возможности задачного подхода в реализации целостного дидактического процесса. Определены перспективы интеграции задачного и компетентностного подходов в образовании.

Ключевые слова: задачный подход, задача, компетенция, интеграция.

Pavlenko A. I. Task and competence approaches in teaching: prospects of integration.

In article the genesis of approach in solving problems in education. Proved the possibilities of this approach in the implementation of integrated didactic process. The prospects of integration solving problems and competence-based approaches in education.

Keywords: approach to solving educational problems, competence, integration.

УДК:14(477.8) “1926/1930”

**Павлів І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка**

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВИЩА УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕРЕМИСЬКОМУ ПОВІТІ 1926 – 1930 РР.

У статті розглядається загальна характеристика становища української початкової школи у Перемиському повіті 1926–1930 рр. Особливо увагу звернуто питанню розвитку національної освіти та передусім через забезпечення національними кадрами.

Ключові слова: українська початкова школа, Перемиський повіт, повітова шкільна рада, утраквізація, річний звіт, “Рідна школа”.

Характер і зміст правового становища української початкової школи у Другій Речі Посполитій розглядає С. Заброварний [4]. Де йдеться про аналіз національної асиміляторської політики Польської держави, вивчення умов діяльності загального стану українського початкового шкільництва, україномовних шкіл та державних семінарій на етнічних українських землях та ін.

Окремі сюжети діяльності україномовних шкіл на території східних воєводств Другої Речі Посполитої представлені у роботах дослідників Б. Загайкевича [5], М. Сирника [2], М. Галая [3].

Загальний процес освітніх змін відображено у праці М. Бернацької. Авторка розкриває національно-культурну проблематику міжвоєнного часу, просвітні процеси, в тому числі й у становище національних меншин [1].

Метою статті – проаналізувати становище загального стану української початкової школи в Перемиському повіті, а також подати чисельність учителів початкових шкіл та їхній склад за національністю та кваліфікацією.

Після травневого перевороту (1926) у Другій Речі Посполитій зміни торкнулися ставлення влади до українського шкільництва. Особливо відчутними вони були у