альний підхід до учнів у процесі навчання на уроці набув логічного продовження на заняттях із самопідготовки.

Щоб постійно забезпечувати високу ефективність навчальної праці кожного учня, вчителям і вихователям необхідно, на наш погляд, дотримуватися таких основних вимог: а) постійно збагачувати свої знання найновішими досягненнями теорії навчання і комуністичного виховання, зокрема індивідуалізації навчання як особливої організації учбового процесу, вікової і педагогічної психології, методики викладання окремих навчальних предметів; б) вивчати, узагальнювати і творчо впроваджувати в шкільну практику досвід роботи кращих учителів і вихователів у галузі методики індивідуального підходу до учнів; в) здійснювати індивідуалізацію навчання у певній системі, різними видами і формами, способами і засобами як на уроках, так і на заняттях із самопідготовки.

Керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів

В. К. БУРЯК,
кандидат педагогічних наук
(Криворізький педінститут)

Одним з основних завдань шкільної освіти, як про це наголошувалося на XXVI з'їзді КПРС, є підвищення якості навчання. Щоб його успішно здійснювати, необхідно вирішити цілий комплекс питань, серед яких важливе місце посідає керування пізнавальним процесом учнів. Проте як у загальній, так і в предметних дидактиках це питання розроблене недостатньо. Таке становище пояснюється тим, що навчально-виховний процес — явище складне і багатогранне. У цій статті ми обмежимося лише розглядом питань, що стосуються керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час самостійної роботи.

Висуваючи вимогу обов'язкового керування пізнавальною діяльністю, педагоги, звичайно, виходять із об'єктивної необхідності спрямовувати процес пізнання, спираючись на інформацію про учнів. Знаючи рівень знань, умінь і навичок своїх вихованців, їхні сильні і слабкі сторони, вчитель сам вирішує, кому з них і яка допомога необхідна, і застосовує ті конкретні прийоми впливу, які, на його думку, є найдоцільнішими у певній ситуації.

Однак такий підхід до справи, з нашого погляду, не зовсім надійний, оскільки в коригуючих діях учителя не завжди враховуються особливості пізнавальної діяльності кожного учня, а ще рідше — його потреби. Враження, що склалося в учителя про учня, буває не позбавлене суб'єктивізму, а використовувані прийоми керування — неадекватні для тієї чи тієї ситуації; педагог втручається в діяльність школяра у той момент, коли останній цього не потребує, і, навпаки, не коригує роботи свого вихованця тоді, коли в цьому виникла необхідність.

Таким чином, стратегія вчителя повністю залежить від його власної позиції. Не випадково в однотипних ситуаціях один учитель вважає за потрібне лише сформулювати завдання, інший — дати поради щодо його виконання, ще інший — мотивувати майбутню роботу і т. д.

Чи є в учнів суб'єктивна потреба в керуючих діях учителя? Якої реальної допомоги потребують вони, самостійно виконуючи завдання? На жаль, у численних дослідженнях, присвячених самостійній діяль-

ності школярів, цей аспект майже не висвітлюється. А тим часом, проектуючи оптимальні варіанти керування пізнавальною діяльністю учнів, необхідно вивчати і враховувати реальні потреби в ньому самих школярів і зіставляти з тими даними, які можна одержати шляхом спостережень та перевірки рівня їх знань.

Проведене нами дослідження мало на меті з'ясувати, чи потребують учні середніх і старших класів керування їхньою самостійною пізнавальною діяльністю і ступінь задоволення такої потреби вчителем. У ряді шкіл Кривого Рога Дніпропетровської області, Ставрополя і Ставропольського краю учням було запропоновано відповісти на два запитання: 1) Чи потрібна вам допомога вчителя? і 2) Якої саме його допомоги ви потребуєте під час виконання самостійної роботи? Усього було опитано 930 осіб.

Спираючись на існуючі в педагогічній літературі концепції, ми припускали, що багато учнів, які мають високий рівень знань і самостійності, особливо ті, хто навчається в старших класах, не потребують допомоги вчителя. А з попередніх спостережень можна було припустити, що найбільш важливим для учнів виявиться перший етап керування самостійною діяльністю, а отже, найбільшу кількість виборів дістануть такі елементи керування, як пояснення завдання, інструктаж. Ми припускали також, що учні VI—VII класів потребують керуючих дій учителя значно більше, ніж старшокласники, оскільки рівень самостійності в них нижчий порівняно з учнями VIII—X класів.

У результаті аналізу одержаних відповідей виявилося, що майже всі школярі, виконуючи самостійну роботу, потребують педагогічного керівництва. Тільки 0,9% від загальної кількості опитаних учнів VI—VII класів і 2,2% — VIII—X класів не потребують допомоги вчителя. Фактично це означає, що в класі немає жодного або є лише один учень, який готовий завжди впоратися з будь-яким завданням без стороннього втручання. З'ясувалося також, що і сильним, добре підготовленим учням, якщо і не завжди, то іноді потрібна допомога, консультація тощо. У цьому переконують відповіді школярів на друге запитання.

До речі, пропонуючи це запитання, ми намітили відповіді для вибору, які відповідали певним елементам керування. Одержані дані наведено в таблиці.

Кількість виборів учнів на запитання «Якої допомоги ви потребуєте під час виконання самостійної роботи?»

№ пор.	Відповіді для вибору	Кількість виборів (в %)	
		середні класи (VI—VII)	старші класи (VIII—X)
1.	Пояснення завдання вчителем	43	38
2.	Інструктаж учителя	28	29
3.	Спостереження вчителя за роботою учнів і, в разі потреби, індивідуальна допомога	17	5
4.	Відповіді вчителя на запитання, що виникають в учнів у ході виконання завдання	82	65
5.	Коригування роботи вчителя	49	44
6.	Перевірка роботи та її аналіз	23	27

Як бачимо, кожна з відповідей була вибрана більшою або меншою кількістю учнів як середніх, так і старших класів. Дані показують загальну спрямованість виборів, дають змогу судити про важливість для учнів того чи іншого елемента допомоги й етапу керування їхньою самостійною діяльністю.

Найбільша кількість виборів у середніх і старших класах припадає на 4-у і 5-у відповіді, що в цілому свідчить про певну тенденцію. Всупереч нашим сподіванням, найвища потреба учнів у педагогічному ке-

рівництві виявилася не на першому етапі самостійної роботи, коли ставиться завдання, а на четвертому і п'ятому, коли процес пізнавальної діяльності протікає найбільш інтенсивно. Немає підстав пояснювати це лише появою утруднень і помилок. Очевидно, активність, розумове й вольове напруження, що виникають під час самостійних дій, виявляються не тільки в зосередженості учнів, заглибленні їх в роботу, а й у потребі спілкування, під час якого можна обговорити питання, що виникли в ході розумової діяльності. Причому ця потреба виявляється не лише в слабких учнів з невисоким рівнем знань, а й у сильних, які порівняно легко справляються з поставленим завданням.

Спілкування необхідне не стільки для того, щоб використати чиїсь думки, підходи до справи, рішення, скільки для того, щоб утвердитися у доцільності власних пошуків, одержати необхідне підкріплення чи підтвердження правильності виконання завдання. Значення підкріплення, його вплив на результативність учіння не раз доводилося дослідженнями, зокрема в працях І. Лінгарта і його співробітників (див.: Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970, с. 202—203).

Крім того, в процесі роботи в деяких учнів виникає потреба в корекції завдань. Відомі ситуації, коли під час виконання самостійної роботи частина сильних учнів легко справляється із завданням і вчитель змушений пропонувати їм нові, додаткові завдання. У цій же ситуації для іншої категорії учнів завдання виявляється явно непосильним, через те з'являється необхідність вносити в нього деякі корективи, щоб не прирікати школяра на безрезультатні дії, відчай, незадоволеність роботою.

Ясно, що психологічна ситуація, яка виникає під час спроби виконати завдання, винятково складна. Одні учні переживають радість удачі, впевнюються у своїх силах, прагнуть до того, щоб зробити більше і краще; інші, навпаки, втрачають інтерес до роботи, віру в успіх, але, не бажаючи відстати від товаришів, одержати погану оцінку, готові прийняти допомогу вчителя чи свого товариша, а не одержавши її, нерідко вдаються до механічного списування.

На жаль, складність ситуацій, що виникають у процесі виконання учнями самостійної роботи, не завжди усвідомлюється вчителями і не завжди одержує адекватну педагогічну інструментовку. Часто учневі, який швидко впорався із завданнями, пропонують ще кілька такого самого типу, хоч цінність подібної корекції невелика, оскільки учень, не дістаючи розумового навантаження відповідно до своїх можливостей, не одержує задоволення від виконання додаткової роботи. Слабкий же учень, який не в змозі впоратися із завданням, нерідко залишається до кінця уроку один на один зі своїми труднощами. Не випадково 82% школярів середніх класів і 65% старшокласників, опитаних нами, заявили про настійну потребу керування вчителем їхньою роботою саме на цьому етапі.

Те, що в середніх класах ці показники виявилися більш високими, ніж у старших, пояснюється, мабуть, деякими віковими відмінностями і, можливо, різним ступенем задоволення цієї потреби. Швидше за все цим же пояснюється і розбіжність даних про ставлення учнів до спостережень учителя за їхньою працею. Невисока потреба старшокласників (усього 5%) у спостереженнях учителя свідчить про те, що значення зворотного зв'язку самі учні усвідомлюють недостатньо. Мабуть, причина цього в неправильному керівництві вчителя. В усякому разі цей аспект проблеми потребує дальшого вивчення.

Отже, опитування показало, що в процесі виконання самостійної роботи (від початку і до кінця) учні відчувають потребу в керуванні вчителя. Важливим виявився не тільки вихідний етап цієї роботи, на

якому школярі повинні усвідомити її мету і значущість, а й коректив-ний, що характеризується активною пошуковою діяльністю учня, необ-хідністю встановлення зворотного зв'язку та регуляції процесу учіння.

Одержані дані дають підстави зробити також попередній висновок про те, що зростання самостійності учнів не знижує їхньої потреби в педагогічному керівництві. Отже, мова повинна йти про планування керуючих дій учителя залежно від видів самостійних завдань, з одного боку, та від ступеня самостійності школяра — з другого. При цьому не-обхідно мати на увазі і здатність останнього до самоконтролю та са-мокорекції.

Якщо постає питання про потребу учнів у керуючих діях учителя під час виконання ними самостійної роботи, то, природно, з'являється необхідність з'ясувати, якою мірою вчителі задовольняють ці потреби та як саме виражені елементи й етапи керування в реальному навчаль-ному процесі. Щоб відповісти на ці питання, ми організували спеціаль-ні спостереження за уроками вчителів у тих самих класах, де прово-дили опитування. Об'єктом його стали всі види самостійної роботи шко-лярів. Фіксація спостережень проводилася за єдиною програмою, яка передбачала виявлення тих самих елементів і етапів керування, про які йшлося вище. При цьому брали до уваги високий, середній і слабкий ступені вираженості кожного елемента або його відсутність. Усього було зафіксовано 140 самостійних робіт різних видів, що виконувалися учнями VI—VII класів з різних предметів.

Аналіз спостережень і узагальнення одержаних даних показали, що керуючі дії вчителя на кожному етапі самостійної роботи учнів мали різний ступінь вираженості або не були представлені зовсім. Це сто-сується і такого важливого, обов'язкового етапу керування, як форму-лювання завдання. Ясність і чіткість постановки задачі, що є необхід-ною вимогою в організації самостійної роботи учнів, були виявлені у 86 випадках із 140. Менше виражені наступні етапи самостійної роботи: інструктаж — у 71 випадку, спостереження за діяльністю уч-нів — у 64, відповіді на запитання школярів — у 37, корекція виконання завдання — в 29, перевірка результатів виконаної роботи — в 55 ви-падках.

Таким чином, у реальному навчальному процесі найбільш керо-ваною частиною самостійної роботи учнів на уроках виявився її по-чатковий етап, а найменш — так званий коректив ний етап. Порівнюючи ці показники з даними опитування, неважко помітити неадекватність ступеня вираженості окремих елементів керування тій потребі, яку най-більше відчувають учні. А як уже зазначалося, школярі найбільше потребують коригування своєї роботи, в той час як у діяльності вчителя ці елементи керування виражені вкрай слабо. Закономірно виникає запитання: яким чином цю суперечність, а точніше невідповідність, усунути?

Результати спостережень виявили і ряд інших факторів, що харак-теризують стан обговорюваної проблеми у практиці навчання. Так, бу-ли випадки, коли неясно або неправильно формулювалися завдання, рідко вчителі орієнтують учнів на самоконтроль у процесі виконання завдань тощо. Слід зазначити, що чітко виражена установка на само-контроль відзначена лише в 26 випадках, заключна перевірка робіт не проводилася в 34 випадках, а слабо реалізована була в 16 випадках.

Усі наведені дані свідчать про те, що в практиці навчання можли-вості керування самостійною діяльністю учнів повною мірою ще не реалізуються. Навіть на уроках, де створюються сприятливі умови для його здійснення, керування має фрагментарний характер, воно не стало тим безперервним процесом, потребу в якому так відчувають учні.