

**Можливості й перспективи розвиваючого навчання
молодих школярів із точки зору формування
інтелектуальних умінь учнів.**

Лов'янова І.В.

викладач кафедри математики
Криворізького державного педагогічного університету.

В останні десятиріччя теоретики й практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють актуальним питанням інтелектуального розвитку школярів.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаємо різні підходи до трактування поняття “інтелектуальні вміння”, яке на сьогоднішній день ще не має чіткого визначення. Проте, ряд авторів (Т.І.Ільїна, В.Ф. Паламарчук, Л.І. Воробйова та інші) підходить до класифікації інтелектуальних умінь на основі аналізу різних типів, етапів мислення, прийомів розумової діяльності так Л.І. Воробйова вважає, що свідоме володіння усіма компонентами розумової діяльності утворює цілісну систему інтелектуальних умінь; Н.Г. Недодатко, розглядаючи інтелектуальні вміння як основу дослідницьких умінь, ототожнює їх із системою мислительних операцій (аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, класифікація і систематизація). І.Я. Лернер виділяє особливі процедури творчої: уміння переносити засвоєні знання і способи діяльності в нові ситуації, бачити проблему, структуру об'єкта, нову його функцію, проявляти альтернативне мислення, комбінувати засвоєними способами діяльності, знаходити новий спосіб при наявності відомих. Вважаємо за можливе ці вміння також віднести до інтелектуальних.

Для педагогічної науки не менш важливим поряд із визначенням актуальних понять дидактики є питання, пов'язані з формуванням особистості учня, яке найбільш плідно відбувається у шкільні роки.

Формування інтелектуальних умінь повинно здійснюватися в процесі навчання, з урахуванням закономірностей розвитку мислення дітей, які розкриває С.Л. Рубінштейн [6]. На питанні про взаємозв'язок віку й інтелектуального розвитку зупинимося більш детально. Психологами доведено, що перші роки життя дитини відіграють визначальну роль для становлення особистості людини, формування її характеру, моральних і вольових якостей, інтелекту і т.п., розвивається ситуативне мислення, формується вміння трансдукції. Але оскільки виховання й навчання дітей у цей важливий період є прерогативою сім'ї і дитячих дошкільних закладів, то доцільно тепер розглянути, який стан справ у молодшому шкільному віці "Порівняно з іншими етапами початкового навчання, – пише академік Б.Г. Ананьєв, – найбільше зрушення в розвитку дитини відбувається саме у перший рік навчання". Відмітимо, що формування розумових здібностей учня, також як і дитини дошкільного віку, знаходиться у прямій залежності від його віку. І особливо важливі перші шкільні роки, саме у молодших школярів формується емпіричне мислення. З одинадцяти років починається розвиток теоретичного мислення. Психологи відзначають, що починаючи з дев'ятого класу у школярів удосконалюються загальні інтелектуальні й практичні вміння, досягає високого рівня самоконтроль діяльності й самоуправління, провідною в цьому віці, стає навчально-дослідницька діяльність.

Немає сумнівів, що навчальний процес має бути організований таким чином, щоб максимально сприяти розвитку учнів. Відігравати вирішальну роль у психічному розвитку дитини, навчання повинне на першому рівні в кожен віковий період забезпечувати формування інтелектуальної сфери, сприяти особистісному розвитку, створювати умови для його емоційного благополуччя. На думку В.В. Давидова, навчання може стати повноцінним тільки в тому випадку, коли учні засвоюють принципи й способи учбової діяльності. Друга думка, похідна від першої, полягає в тому, що навчання

покликане забезпечувати досягнення теоретичного рівня мислення замість звичного, тобто емпіричного.

Учбова діяльність – це особливий феномен і особливий вид діяльності, який не співпадає з такими поняттями, як учіння, навчання й засвоєння при всьому їхньому взаємозв'язку. Вона орієнтована на творче перетворення об'єкта вивчення, що дозволяє оволодіти теоретичним мисленням, тобто таке вивчення матеріалу, при якому з'ясовується походження, становлення й розвиток предмета чи явища. Проте учбовою діяльністю не можна вважати пред'явлення знань вчителем у ситуації, коли відсутні названі вище динамічні характеристики.

Щоб оволодіти цією діяльністю, школярі повинні розв'язувати учбові задачі. Щоб розв'язання учбових задач сприяло творчому перетворенню предмета, їх необхідно конструювати. Це особливо важливо в початкових і середніх класах, де частка творчої діяльності учнів у процесі їх учіння поки що явно недостатня. З точки зору дидактики саме розвивальне навчання охоплює всі аспекти становлення особистості, що поступово поширюються. Розвиваюче навчання, безумовно, повинно залучати школярів до емоційно-ціннісного сприйняття навколишньої дійсності в процесі вивчення учбових курсів і предметів. Зосередимо увагу на методах розвиваючого навчання молодших школярів, за допомогою яких досягається формування в учнів “розвиваючих новоутворень”, до яких ми відносимо й оволодіння інтелектуальними вміннями.

Аналіз дійсності свідчить про повільне проникнення ідеї розвиваючого навчання у масову шкільну практику. В одній зі своїх статей В.В. Давидов викладає причини цього явища, а саме те, що більшість вчителів і методистів не мають чітких уявлень про розвиваюче навчання, про різні його види й форми, про основні теорії так чи інакше практикуючі дане питання. Розглянемо як трактує поняття розвиваючого навчання В.В. Давидов. Перш за все звернемо увагу на співвідношення навчання й розвитку.

На початку тридцятих років двадцятого століття більш-менш виразно виявились три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Вони були описані Л.С. Виготським. В основі першої – ідея про незалежність розвитку від навчання. Згідно цієї теорії “навчання надбудовується над розвитком, нічого не змінюючи в ньому по суті” [2].

Друга теорія, згідно Л.С. Виготському, дотримується тієї точки зору, що навчання і є розвиток, що навчання цілком зливається з ним, коли кожен крок у навчанні відповідає кроку розвитку, котре зводиться переважно до накопичення різних звичок.

У третій теорії зроблено спробу подолати крайнощі двох перших шляхом простого їх суміщення. Дана теорія розділяє процеси навчання і розвитку і, разом із цим, встановлює їх взаємозв'язок. У третій теорії Л.С. Виготський виділив дві основні риси. Перша – це визнання взаємозв'язку навчання й розвитку, розкриття якої дозволяє знайти стимулюючий вплив навчання і те, як певний рівень розвитку сприяє реалізації того чи іншого навчання. Цей аспект активно розробляли Г.С. Костюк (1998), Н.А. Менчинська (1989). Друга її риса складається зі спроб пояснити наявність розвиваючого навчання, спираючись на настанови структурної психології, представником якої був К. Коффка. Суттєвою ознакою навчання є те, що воно створює зони найближчого розвитку. З цієї точки зору навчання не є розвитком, але правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя низку таких процесів, які без навчання були б взагалі неможливі. “Навчання є, таким чином, внутрішньо необхідним моментом у процесі розвитку у дитини не природних, але історичних особливостей людини” [2].

Принципові положення, сформульовані Л.С. Виготським, не знайшли до сих пір належного відгуку у масовій школі. У більшості випадків традиційно-офіційна система початкового навчання більше оперує емпіричними знаннями.

Відмічаючи важливість початкової школи в забезпеченні учнів необхідним рівнем знань і досвідом творчої діяльності,

зупинимося детальніше на варіантах розвиваючого навчання розроблених В.В. Давидовим та Л.В. Занковим.

Зусилля колективу Л.В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів із метою їх загального психічного розвитку. Ця система має слідуєчи взаємопов'язані принципи:

1. навчання на високому рівні труднощів;
2. ведуча роль теоретичних знань;
3. вивчення матеріалу швидкими темпами;
4. осмислення школярами самого процесу учіння;
5. систематична робота над розвитком усіх.

Перед усім відмітимо, що створена Л.В. Занковим дидактична система має пряме відношення до розробки проблеми розвиваючого початкового навчання на основі ряду ідей Л.С. Виготського. Її використання продемонструвало розвиваючий ефект у сфері таких психічних процесів, як спостереження, мислення, ручні саморобки. При цьому виникли також і питання. Одне з них: розвиток якого нового типу або циклу свідомості й мислення забезпечує дана система?

На думку В.В. Давидова ця система і не передбачала вихід за межі емпіричної свідомості й мислення, хоча один її принцип був орієнтований на засвоєння саме теоретичних знань.

Термін “теоретичні знання” у системі Л.В. Занкова не отримав скільки-небудь розвинутого тлумачення. Проте, завдяки використанню принципів системи Л.В. Занкова, емпірична свідомість і мислення в учнів експериментальних класів виявилася більш розвинутою, ніж в учнів звичайних класів.

У свою чергу, колектив, створений Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим, прагнув із найбільшою точністю слідувати всім суттєвим моментам гіпотези Л.С. Виготського і на широкому фактичному матеріалі перетворити її у розгорнуту теорію. Для них важливо було встановити роль і значення молодшого шкільного віку у загальній системі віку взагалі. Було виявлено, що в сучасних умовах цей вік може розв'язати свої освітні завдання, якщо упродовж нього будуть виникати й розвиватися

слідуючи основні новоутворення: учбова діяльність і її суб'єкт, абстрактно-теоретичне мислення, довільне управління поведінкою.

Учбовий предмет у таких умовах повинен відповідати науковому викладенню досліджуваного фактичного матеріалу. Засвоєння змісту повинно здійснюватися школярами шляхом самостійної учбової діяльності, у скороченому "квазидослідницькому вигляді", відтворюючому ситуації і предметно-матеріальні умови походження явищ, що вивчаються. Організація такої учбової діяльності може бути фундаментом формування у школярів основ теоретичного мислення.

В.В. Давидов виділяє нові принципи побудови учбових предметів у відповідності з формуванням теоретичного мислення:

1. усі поняття, що констатують даний учбовий предмет та його основні розділи, повинні засвоюватися дітьми шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними;
2. засвоєння знань загального й абстрактного характеру передуює знайомству з більш конкретними знаннями, останні мають бути виведені з перших; цей принцип відповідає вимогам сходження від абстрактного до конкретного;
3. при вивченні предметно-матеріальних джерел тих чи інших понять учня перед усім повинні з'ясувати генетичний, загальний зв'язок, зміст і структуру всього об'єкту даних понять;
4. в учнів потрібно спеціально формувати такі предметні дії, за допомогою яких вони зможуть в учбовому матеріалі виявити і на моделях відтворити суттєвий зв'язок об'єкта, а потім вивчати його властивості;
5. учні повинні поступово й своєчасно переходити від предметних дій до їх виконання в розумовому плані.

Експериментальні програми, побудовані на цих принципах, визначили і характер навчання, його спрямованість,

методи навчання й процес формування учбової діяльності. Таким чином, кардинальні зміни змісту навчання, орієнтованого на формування теоретичного мислення, стають основою і для перетворення й змін процесу навчання, який забезпечує реалізацію цієї мети.

Таке навчання призвело до значних змін ряду психічних властивостей учнів: молодші школярі виявляли уміння способами теоретичного мислення розв'язувати учбові й пізнавальні задачі, непосильні для учнів звичайних п'ятих-шостих класів; вони оволодівали також достатньо розвиненим умінням оцінки й самооцінки, контролю й самоконтролю. Окрім того, спеціальні дослідження показали, що можливість пізнання об'єктів і їх властивостей теоретичними способами розумової діяльності сприяє виникненню прагнення до пізнання. Це, у свою чергу, обумовило відсутність у школярів негативних емоцій у процесі засвоєння теоретичних знань. “Якщо у молодшому шкільному віці таке прагнення належним чином не сформували, – пише В.В. Давидов, – то в послідуєчому ні сумлінність, ні старанність не зможуть стати джерелом радісного й ефективного учіння.” [4].

Ми розглядаємо не розвиваюче навчання взагалі, а тільки такий його тип, який співвідносимо з молодшим шкільним віком і який спрямований перед усім на розвиток основ теоретичного мислення, творчості, як основи особистості [5].

Термін “розвиваюче навчання” залишається порожнім до тих пір, поки він не наповниться описом конкретних умов реалізації по ряду суттєвих показників. Перерахуємо основні:

1. головні психологічні новоутворення даного віку, які виникають і розвиваються в цьому віковому періоді;
2. ведуча діяльність даного періоду, що визначає виникнення й розвиток відповідних новоутворень;
3. зміст і способи спільного здійснення цієї діяльності;
4. взаємозв'язку з іншими видами діяльності;
5. система методик, яка дозволяє визначити рівні розвитку новоутворень;

6. характер зв'язку цих рівнів з особливостями ведучої й суміжних із нею інших видів діяльності.

В російській освіті у теперішній час розробляються й перевіряються ще декілька теорій розвиваючого навчання. Так, в роботах Ш.А. Амонашвілі і його співробітників були детально розкриті й описані закономірності перетворення різних зон найближчого розвитку в зони актуального розвитку. В актах такого перетворення значну роль відіграє духовна спільність вчителя з учнями, постійне спілкування школярів між собою. Подібне спілкування передбачає суперечки, вміння ставити запитання, оцінювати результати. В цих умовах у дітей розвивається своєрідна “соціально-залежна самостійність” [1].

У восьмидесяті роки під керівництвом В.С. Біблера почалися теоретичні й експериментальні дослідження в області “школи діалогу культур”. Цей тип освіти досить цікавий. Тут може знайти своє місце й учбова діяльність. Проте ця теорія потребує розгорнутого експериментального обґрунтування.

Підкреслюючи значення молодшого шкільного віку у загальній віковій системі і те, що розвиваюче навчання молодших школярів є тільки тип розвиваючого навчання взагалі, відмітимо, що розвивальна система освіти не просто готує молоде покоління до життя – вона і сама є життя, персоніфіковане в індивідуальних рисах людини і в тих цінностях, які визначають мотиви її діяльності.

Зважаючи на вище означене, очевидно вимальовується досить чіткі підстави визначення соціокультурної значущості розвивальних систем навчання та виховання для вітчизняної освіти. По-перше, вони накреслюють магістральний шлях розвитку шкільної освіти, дають змогу систематизувати й упорядковувати процес новаторства, задають йому основні цілі та параметри розвитку. По-друге, створюють технологічний фундамент зміни парадигми сучасної освіти, виступають основною формою концептуалізації та операціоналізації нових загально філософських і педагогічних теорій. По-третє, допомагають школі виконувати роль основного навчально-виховного інституту інформаційного суспільства, здійснюючи

соціокультурну переорієнтацію її діяльності. По-четверте, на їх основі можливе практичне вирішення основної культурної проблеми сучасної цивілізації, пов'язаної з формуванням у людини гуманоцентрично-екологічної системи цінностей [7]. А тому, є всі підстави вважати, що саме розвиток розвивального навчання є одним із пріоритетних напрямків розв'язання найбільш значущих проблем сучасної освіти, культури, цивілізації у цілому.

Література.

1. Амонашвили Ш.А. Как живет дети? – М., 1986.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1 – С.29-39.
4. Давыдов В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии. – 1977. – №5.
5. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.
7. Удод О. Модульно-розвивальна система в контексті соціокультурної переорієнтації освіти // Рідна школа. – 1998. – №10. – С.8-10.