

розробки спецкурсів з гендерної проблематики, в яких би вирішувалися питання рівного та гідного співіснування жінок та чоловіків, долалися б стереотипні уявлення минулого, які б сприяли формуванню нового мислення, не закріпаченого чужим досвідом, а здобутого самостійно. Ці курси можуть сприяти поступовому пробудженню у молодій людині почуттів особистої гідності та взаємоповаги, коли можливо зникне “статеве протистояння” та з’явиться більш зважене, розсудливе ставлення один до одного. І педагогічний університет, покликаний до проведення освітньої та наукової роботи з педагогічних проблем, не може нехтувати загальними освітніми тенденціями, він своїм науковим потенціалом повинен реагувати на іноваційні процеси в освіті.

#### Література:

1. Блохина М.В., Панченко Е.В. Гендерные стереотипы студенчества // Женщины. История. Общество. Сб. научн. трудов. Вып. 1.- Тверь, ТГУ, С. 175 - 177.
2. Женские и гендерные исследования в университетском образовательном пространстве // Женские и гендерные исследования в Тверском государственном университете.- Тверь.: Изд-во ТГУ, 2000.- С. 3 - 8.
3. Куватова А., Наимова В., Хегай М. Гендер и культура. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов.- Душанбе: Изд-во РТСЛ, 2002.- 94 с.
4. Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики. Опыт и перспектива научного поиска // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 44 - 53
5. Методичні рекомендації до модуля “Гендерна політика України”, Укладач Н.В. Грицяк.- К.: “АртЕК”, 2000.- 48 с.
6. Пекінські стратегії: Програма дій в Україні // Матеріали Всеукраїнської конференції “Стратегії Четвртої конференції зі становища жінок і програма дій в Україні” 20 - 29 червня 1996 року.- К., 1996.- С. 15.
7. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 25 - 29

**Р.О. Пильнік**

#### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ**

Статья посвящена вопросу развития творческого мышления школьников. Автор отмечает особое значение проблемы в условиях современного развития общества. Анализируется неправомерность стереотипных подходов к пониманию роли интеллектуального творчества в формировании умственной культуры учащихся. Рассматривается

поняття "творческие способности" и их структура в психолого-педагогической литературе. Автор делает акцент на необходимости более широкого использования имеющихся и разработке новых педагогических методов и средств для развития культуры мышления и творческих качеств личности учащегося.

*The article is devoted to the task of development of pupils' creative thinking. The author notes the special significance of this problem under present conditions of society progress. Further the incorrectness of stereotype approaches to the understanding of the intellectual creation's function for forming of pupils' thinking culture is analysed. Conception "creative abilities" and their structure in psychological & pedagogical literature is examined. Then the author lays stress on the necessity to use modern pedagogical methods & means wider and to elaborate new ones for development of pupil's thinking culture and creative qualities of his personality.*

Знайомство з історією розвитку цивілізації дозволяє зробити висновок, що проблема формування духа людини, її свідомості та мислення розглядалася як особлива в усі епохи та в усіх суспільствах. Вже не перше століття представники філософських, психологічних, педагогічних та інших наук намагаються визначити феномен творчості та розв'язати цілу низку пов'язаних з ним питань. Свідомість, мислення людини визначає її відношення із навколишнім світом усе життя. Не випадково Платон у своєму вченні про державу диференціював суспільні класи за типами людської душі, розумна частина якої домінує саме у тих, хто спроможні й повинні керувати державою. "Вчити не думкам, а думати!" – говорив І.Кант два століття тому.

У психолого-педагогічній літературі проблеми визначення творчості, структури творчих здібностей, розвитку творчої особистості дістали відображення в працях багатьох дослідників (В.І.Андрєєв, Ю.К.Бабанський, А.В.Брушлинський, Р.Х.Вайнола, Л.С.Виготський, М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, Н.В.Кичук, В.М.Кожевников, Б.І.Коротяєв, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Крутецький, І.Я.Лернер, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, А.В.Семенова К.В.Яресько та ін.).

В умовах політичних, соціально-економічних, наукових, культурних змін, коли сучасне суспільство починає усвідомлювати власний духовний потенціал і прагне його збереження та примноження, важливість завдання системи освіти з розвитку творчих можливостей нового покоління не викликає сумніву. Зростаючу увагу суспільства до творчості можна спостерігати навіть у вживанні самого терміну "творчість", що вийшло далеко за суто наукові межі. У побуті ми часто говоримо про творче мислення, творчий підхід тощо.

Р.Х.Вайнола зазначає, що завдання з виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної

психолого-педагогічної науки і практики, але й як соціальна необхідність. Успіхи у піднесенні держави тісно пов'язані з рівнем творчого мислення всіх громадян, їхньої творчої діяльності, що є умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашого суспільства. [1]

Соціальне замовлення минулих десятиліть містилося в забезпеченні випускників школи певним об'ємом знань, вмінь та навичок, що призводило до культури запам'ятовування (аніж розуміння), засилля шаблонів і формул, а відтак – до обмеження творчих проявів мислення учнів. Відбиток такої практики донині лежить на вітчизняній системі освіти. Проблема не є непоміченою, навпаки, вона входить до складу пріоритетних у педагогічній науці сьогодення, адже сучасне суспільство вимагає, щоб школа навчила дітей самостійно видобувати, відбирати інформацію й уміти користуватися нею.

Чи не найголовнішим завданням загальноосвітньої школи є формування розумової культури та розвиток творчих здібностей учнів. Зазначені якості виступають необхідною умовою подальшого розвитку мислення людини. Останнім часом багато говорять про занепад рівня культури підростаючого покоління, зокрема культури мислення і культури мовлення. Не таємниця, що значний відсоток юнаків не вміє адекватно висловлювати думки, в той час як навчання у ВНЗ передбачає несуперечливе міркування, чітке викладення матеріалу, здатність самостійно застосовувати котрий і має бути метою вивчення.

У великій кількості наукових праць із проблематики, що розглядається, акцентується функція розумової культури учня як сталого вихідного пункту, базису для його творчості. Однак, на наш погляд, недооцінюється роль самої творчої діяльності у формуванні культури мислення. Як тісно пов'язані, вони у своєму взаєморозвиткові утворюють, умовно кажучи, драбинчасту конструкцію, де певні рівні сформованості розумової культури є щаблями, сходження по яких здійснюється саме в процесі інтелектуальної творчої діяльності.

Вчені вважають, що більше чверті тих видів діяльності, які будуть необхідними в новому ХХІ ст., нині ще не існують, а сьогоднішні суттєво зміняться. Отже, людям потрібні будуть абсолютно нові знання та навички. Очевидно, що кількість знань, які знадобляться людині у житті абсолютно неможливо викласти у шкільному курсі. Обсяг знань, який учень отримує у період шкільного навчання, досить обмежений щодо кількості інформації, що необхідна йому для саморозвитку і повноцінної діяльності в умовах динамічного наукового та соціального прогресу. Адаптація людини до життєвих обставин, що швидко змінюються, до невпинно зростаючого об'єму доступної інформації, намагання зайняти у суспільстві становище, яке б давало можливість самореалізуватися, добитися визнання неможливі без належного розвитку інтелекту, зокрема таких його компонентів, як

інтелектуальна сприйнятливність (здатність до засвоєння нового), гнучкість, критичність мислення. “Інтелектуальна творчість є, мабуть, окремим випадком більш загальної властивості активності суб’єкта, включаючи його готовність виходити за межі ситуативної необхідності та здібність до самозмінення” [4].

Пасивність школярів на уроках, стереотипність форм навчання, спрямованих лише на відтворення матеріалу, аніскільки не сприяють стимулюванню творчості, виробленню в них власної точки зору. Наслідок – учні часто не розуміють того, що чують, про що читають і навіть про що самі розповідають, не заглиблюючись у суть визудженого матеріалу. Знання мають цінність лише за умови, коли інформація критично осмислена, творчо перероблена і використовується у різноманітних видах діяльності. Відрив знань і вмінь, набутих у школі від їх використання в реальному житті призводить до зникнення мотивації в навчанні. Кінцева ж мета – сформувані мислення, яке б могло блискавично і ефективно реагувати на зміни нашого мінливого світу – таким чином залишається недосяжною.

У педагогіці недостатньо розглянуто проблеми навчально-творчої діяльності школярів, – відмічає К.В.Яресько, – у тому числі питання розробки дослідницьких завдань, осмислення їх впливу на розвиток творчої особистості та ін. Розробляючи засоби управління навчально-творчою діяльністю учнів, вчителя, здебільшого, покладаються на власний досвід та інтуїцію без належного наукового обґрунтування. [6]

За відсутністю чітко визначених засад і ясно поставлених цілей, навчання нерідко зводиться до передачі знань за допомогою безсистемних методів і прийомів у той час як у педагогічній науці розроблений цілий арсенал методів (дослідницький, проблемний, частково-пошуковий, АМН), що сприяють розвитку творчих здібностей.

Шкільні підручники зі своїм широким спектром можливостей спонукання роботи думки учня також можуть бути потужним засобом перетворення навчальної діяльності на навчально-творчу. Роль підручників у такому процесі особливо значна через їх постійне оновлення відповідно до соціальних змін, виникнення нових психологічних теорій, педагогічних технологій, досягнень у методиці.

Виникає питання щодо структури вищезазначених здібностей, тобто що саме необхідно формувати в учнів.

Кожевников В.М. розглядає такі компоненти творчих здібностей:

1. Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості (допитливість, творчий інтерес; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов’язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання творчих здібностей).

2. Інтелектуально-логічні здібності особистості (здатність

аналізувати, порівнювати; здатність виділяти головне, відкидати другорядне; спроможність описувати явища, процеси; здатність давати визначення; здатність пояснювати; спроможність доводити, обґрунтовувати; здатність до систематизації).

3. Інтелектуально-евристичні здібності особистості (здатність до фантазії; спроможність перенесення знань, вмінь у нові ситуації; критичність мислення).

4. Моральні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності (чесність, скромність, сміливість).

5. Здібності до самоуправління особистості (цілепокладання та цілеспрямованість; здатність до самоорганізації; здатність до самоконтролю; самооцінка; старанність).

6. Комунікативно-творчі здібності особистості (здатність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здатність до співробітництва; спроможність відстоювати свою точку зору та переконувати інших);

7. Естетичні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності (здатність керуватися естетичними принципами).

8. Індивідуальні особливості особистості (типовий темп діяльності; працездатність) [3].

Семенова А.В. дає визначення творчих здібностей як комплексу здібностей, що дозволяють за сприятливих умов більш успішно оволодіти творчою діяльністю та передбачають не лише засвоєння інформації, але й прояв інтелектуальної ініціативи та створення будь-чого нового. Ці здібності визначені як ознаки компонентів творчої діяльності: перцептивного (спостережливість, особлива концентрація уваги), інтелектуального (інтуїція, уява, широкість знань, системне мислення) і характерологічного (мета, мотив, сприйняття) [5].

Творчі здібності, як зазначає Р.С.Гуревич, – це здатність побачити, а точніше знайти проблему, мобілізувати необхідні знання для висунення гіпотези, створити новий оригінальний продукт (відкриття, винахід, розв'язок завдання тощо). Успішний розвиток творчих здібностей можливий лише за допомогою системи завдань, що передбачають творчий підхід учнів [2].

Сутністю творчості є розвиток ідей і діяльності для суспільного прогресу, підтримка всього нового, долання перешкод. Завдання з охорони дитячої обдарованості висуває потребу вирішення ряду проблем, у тому числі й виявлення засобів формування якостей творчої особистості дитини, створення нових методик для розвитку цих якостей [1]. Отже, вдосконалення навчально-виховного процесу вимагає від вчителя особливої уваги приділяти формуванню в учнів творчої направленості мислення, – невід'ємної риси сучасної культурної людини.



#### Література:

1. Вайнола Р.Х. *Формування творчої особистості в системі виховної роботи: Дис. ... канд. пед. наук.* - К., 1998. - 162с.
2. Гуревич Р.С. *Теоретичні та методичні основи організації навчання у ПТЗ / За ред. С.У.Гончаренко* - К.: Вища школа, 1998.- 229с.
3. Кожевников В.М. и др. *Педагогическое и ученическое творчество в школьном обучении.*- Макеевка, 1998.- 184с.
4. Кон И.С. *Психология ранней юности: Кн. для учителя.*-М.: Просвещение, 1989.- 254с.
5. Семенова А.В. *Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навч. посіб.* - О.: Друк, 2001.- 207с.
6. Ярьсько К.В. *управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: Дис. ... канд. пед. наук.*- Харків, 1999.- 155с.

**Н.П. Мещерякова**

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ І НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**

*В статті розглядається формування національної самосвідомості як педагогічна проблема, виявляються основні шляхи і засоби її формування в творчій спадщині видатних діячів культури і освіти. Пропонується детально вивчати та аналізувати проблему на спеціальних у вищих педагогічних закладах з метою розвитку особистісно-орієнтованої освіти.*

*In article, the process of national self-consciousness forming is investigated as education science problem, are investigated central ways and means of forming this process in works of outstanding culture and education persons. It has been suggested that this problem should be analyzed in details on special courses at higher educational establishments with the purpose of developing personality-oriented education.*

Серед основних пріоритетів державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)" названо принцип органічного зв'язку освіти з традиціями. У програмі визначено стратегічне завдання реформування освіти у нашій країні-відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави. Тому для школи, як і для вищих педагогічних закладів, важливим є дослідження напрямів, що сприяли б піднесенню національної самосвідомості учнів та студентів значну роль у цьому відіграє вивчення творчої спадщини і діяльності видатних українських діячів культури та освіти.

Значна частина цієї педагогічної спадщини залишається ще й зовсім не дослідженою і тому не використовується у школі, ВНЗ, науці. Це передусім стосується творчого доробку тих прогресивних педагогів та діячів культури, які працювали в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст., в умовах жахливого соціального і національного гноблення, коли було заборонено українську школу, українське слово загалом.

Головною підвалиною в будові культурного життя й добробуту кожної нації, безперечно, є народна освіта, національне виховання. Михайло Грушевський, видатний представник українського відродження, підкреслював: “Шкільна справа – одна з найбільш важних і пекучих проблем сучасного життя. Як би не нейтралізувалися вплив школи впливами родини, суспільності, літератури, вона кладе і кластиме глибокий слід на духовну істоту будучих кадрів суспільності. З другого боку, як би не зростали засоби самоосвіти, львина доля культурного і соціального добутку горожан зіставатиметься за школою” (1, 1).

Тому кожна нація завжди в першу чергу висовує питання про націоналізацію освіти. Позитивне розв’язання цієї проблеми забезпечує здоровий розвиток усіх природних даних, усіх своєрідних прикмет і особливостей нації, забезпечує їй її майбутнє.

Україна має величезну й багатющу культурну спадщину, в тому числі й педагогічну. Для народу, якого турбує виховання підростаючих поколінь, вона повинна мати особливу, неоціненну вартість.

Національна самосвідомість – це складне структурне утворення, що включає не лише віднесення людьми себе до нації, а й уявлення про культуру, мову, історію свого народу. Для пробудження і розвитку національної самосвідомості велике значення мають особистості, що творять культуру й науку, підносять духовний статус людини. Своє втілення, ґрунтовне наукове і виразне емоційне оформлення національна ідея знаходить у творчості найвидатніших представників свого народу, надії.

Носієм української національної свідомості наприкінці XIX ст. стала новітня українська інтелігенція. І. Раковський у статті “Просвіта і інтелігенція” писав, що саме інтелігенція в “недалекому майбутньому повинна спрямовувати свої зусилля на прищеплення в українського громадянства національно-культурного відродження” (3, 26). Виявляючи складові національної ідентичності, вона зосередила увагу на таких неповторних рисах своєї етнічної спільності, як історія, фольклор, мова та література. При цьому у процесі зростання національної свідомості вивчення історії та культури свого народу завжди відіграло вирішальну роль.

У світлі дослідження цієї проблеми значний інтерес становить праця Дмитра Донцова “Історія розвитку української національної ідеї”,

видана в Україні у 1917 році. В контексті сучасних подій актуальною є думка вченого, що всі кризи: політична, економічна, культурна-наслідок кризи національної. Автор довів невмирущість української національної ідеї та можливість її реалізації.

Ім'я історика Івана Лисяка-Рудницького досі залишається практично невідомим. Наукові інтереси дослідника торкаються, головним чином, історії українського національного відродження, цій темі присвячена монографія "Нариси з історії нової України". Під українською історією XIX ст. він розуміє, з одного боку, історію національного руху, а з другого – історію країни і народу, що тісно переплітаються між собою.

Українська нація, коли розвиткові її природних здібностей, її культурної творчості ставалися межі, змагалися зберегти свою індивідуальність, своє національне обличчя. В особі своїх найкращих представників вона мала оборонців, що невсипущо працюючи, розумом і завзяттям, дбали про неї. Цілком зрозуміло що осередок ваги невпинних українських діячів полягав в здобутті права мати свою рідну школу, як найголовнішу підвалину рідної культури. Тому особливо багато цінних є проблеми формування національної самосвідомості знаходимо в теоретичних роздумах українських педагогів, котрі плідно працювали наприкінці XIX – на початку XX ст.. Це – Б.Грінченко, С.Русова, Я.Чепіга, С.Сірополко та інші. Ентузіасти рідної національної школи й педагогіки, автори численних українських підручників та навчальних посібників, вони намагалися добувати національну освіту на глибоко науковому ґрунті.

Праці Я.Чепіги "Національне виховання", "Національність і національна школа", "Школа і освіта на Україні", "Ґрунтовні принципи народної школи", "Проект Української школи" та Б.Грінченка "Народні вчителі та українська школа", "Якої нам треба школи?", "На беспросветном пути". Набувають особливої актуальності сьогодні, в період відродження і розбудови національної системи освіти.

З усіх загальних принципів педагогіки Б.Грінченко звернув найпильнішу увагу на принцип обов'язкового навчання рідною мовою. Він на власній практиці глибоко переконався у важливості цього принципу, розвинув його і працював над його поширенням серед українського громадянства.

Я.Чепіга, чи не перший з молодих українських педагогів, поставив питання націоналізації школи на суто – науковий ґрунт. Він підкреслював: "Відповідальні часи ми переживасмо, часи жертв, знав часи переоцінки цінностей. Будуть мінятися політичні і соціальні форми в житті народу, але одне непорушне залишиться – це національне питання, питання нашої культури". (2, 85).

У національному вихованні можна виокремити такі принципи:

1. Життя дитини сполучено життям її нації. Життя кожної людини – це не



окреме життя індивідуума, а спільне з цілим життям тієї раси, того народу, од якого вона є паростом. Життя її сполучено з життям нації, і розвитком молодого покоління з розвитком нації. Тому напрямок національного виховання повинен держатися цієї залежності й єднання.

2. Розвиток молодого покоління сполучено з розвитком нації. Нове покоління, як парост, живиться тим, що дає йому національність. У своєму розвитку воно потребує того самого ґрунту, як і його нація. Відірвати нове покоління від цього ґрунту без шкоди для нього неможливо. В такому випадку людина обов'язково позбудеться частини своїх здібностей.

3. Національне виховання повинно йти поруч з вихованням особистості. Це необхідно для охорони морального здоров'я нації, для розвитку її духовних, творчих сил.

Вивчення нації, її особливостей, її культури стає обов'язком будь-якого здорового виховання. Це допомагає поставити молодий парост нації в ті обставини, які складають дужу, сталу, здорову людину, яка вірить в свої сили, в свою міць, в свою націю, в своє людське призначення.

Боротьба видатних діячів культури й освіти за школу і національне виховання посідала одне з головних місць серед українського національного питання. Національний характер школи виявлявся у двох напрямках:

- у суто формальному – щодо мови, якого проводилось навчання;

у технічно формальному – щодо адміністрації і ведення самого навчання.

Стосовно першого напрямку, то він мав високе національно-культурне значення, другого – першорядну національно-політичну вагу. Обидва разом доповнювали один одного і вирішували остаточно, чи якась людська громада може бути тільки окремою етнографічною групою, чи культурною нацією.

Найбільшого значення українська інтелігенція надавала розвитку науки та письменництва як основи національної свідомості. Центром української науки стало Південно-Західне відділення Російського Географічного Товариства, під егідою якого видані такі фундаментальні праці, як "Історичні пісні українського народу" В. Антоновича і М. Драгоманова, великий збірник етнографічних матеріалів П. Чубинського тощо.

З'явилися нові дослідницькі напрями та періодичні видання, що сприяли створенню нових шкіл і поширенню просвіти в Україні. Важливим відтінком українського національно-культурного руху в Галичині була широкомасштабна акція товариства "Просвіта" у Львові, заснованого в 1868 р. Головна мета "Просвіти" полягала винятково в поширенні освіти серед українського народу.

З-поміж галичан почесними членами "Просвіти" були О. Барвінський, Н. Вахнянин, М. Галушинський, К. Левицький, О.

і П.Огоновські, Ю.Романчик, В.Стефанік, В.Шурай та ін. Серед наддніпрянців – В.Антонович, Б.Грінченко, М.Грушевський, П.Житецький, О.Донецький, М.Лисенко, С.Русова, С.Сірополко, засновник музею Шевченко К.Тарновський, С.Чикаленко.

“Просвіти” можна назвати тим легальним містком, через який підтримувався безпосередній зв’язок прогресивної інтелігенції з широкими масами українського населення. Саме діяльність “Просвіт” пробуджала в них національну свідомість й розуміння своїх людських і національних прав.

Отже, в контексті особистісно-орієнтованої освіти і національної культури, оновленню змісту освіти в вищих педагогічних закладах може сприяти викладання спецкурсів з вивчення проблеми формування національної самосвідомості, основним змістом яких має бути вивчення творчої спадщини вітчизняних діячів культури і освіти щодо даної проблеми, виявлення та систематизація основних шляхів і засобів формування національної самосвідомості, вивчення мало відомих матеріалів, які значно розширюють уявлення про розвиток ідей національної освіти та національного виховання, а також про культурно – просвітницьку діяльність в Україні.

#### Література:

1. Грушевський М. *Наша школа //Наша школа.* - Л. - 1909. - кн. 1 – 11. - С. 1 – 4.
2. Чепіга Я. *Проблеми виховання і навчання.* – К., 1913. – 156 с.
3. Чоповський В. Ю. *Будителі національного духу: діяльність культурно освітніх товариств “Просвіта” та “Рідна школа” на західно – українських землях / друга половина XIX ст. – 20 – 30-ті роки XX ст.* – Львів, 1993. – 64 с.

*І.В. Ловянова*

### СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ

Проблемі розумового розвитку дитини в педагогіці завжди приділялась особлива увага. Психолого-дидактичні дослідження багатьох колективів учених під керівництвом П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Л.В.Занкова, А.В.Запорожця, А.А.Люблінської, Н.О.Менчинської, Н.Ф.Талізіної та інших призвели до єдиного основоположного висновку: пізнавальні можливості учнів практично невичерпні, і більшість з них піддається цілеспрямованому формуванню через якісні суттєві зміни процесу навчання і його змісту. Ретельно проаналізувавши традиційне навчання й практику, Л.В. Занков дійшов висновку, що вони не являються оптимальними для розвитку. Учні при

такому навчанні отримують глибокі і навіть дуже глибокі знання, проте не виявляють достатнього рівня просування в мисленні, спостережливості у виконанні практичних дій, розвитку психіки й особистості в цілому [2].

Проте слід відмітити, що правильна організація пізнання, спілкування й праці – найважливіша умова для успішного функціонування навчального процесу з метою всебічного розвитку.

Сучасне навчання передбачає перш за все розвиток творчих можливостей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь. Розвиток реальних інтелектуальних сил школярів можливий, якщо навчати їх таким творчим пізнавальним структурам, як самостійне перенесення засвоєних знань у нову ситуацію; бачення проблеми, знаходження альтернативного способу її розв'язання. На запитання: “Як досягнути докорінного поліпшення роботи школи по розвитку дітей?” в педагогіці відповідає розумове виховання. Одне з його завдань, формування інтелектуальних (загальнопедагогічних) умінь, обране нами як об'єкт досліджень.

Досліджуваний процес формування інтелектуальних умінь тісно пов'язаний з поняттям “уміння”. В інтерпретації змісту цього поняття не має єдиної думки. Більшість авторів наголошує на тому, що від наявності уміння залежить успіх виконання дій, думки вчених розбігаються і в питаннях про те, чи слід уміння відносити до дій вищого або нижчого порядку, порівняно з навичками. Аналіз літератури показує, що ті протиріччя, які виникають в уявленнях про співвідношення умінь і навичок пов'язані з різним використанням поняття “уміння”. Одні автори (Є.І.Бойко, Б.Ф.Ломов, В.В.Чебишева) під уміннями розуміють можливість здійснювати будь-яку діяльність на професійному рівні. Природно, що при цьому навички передують умінню. Інші ж автори (Б.А.Ашмарін, Є.В.Гур'янов, П.А.Рудик) розглядають навички, як більш досконалу стадію оволодіння діями, у них уміння передують навичкам. Група дослідників (О.В.Арделян, Ю.К.Бабанський, Т.І.Льїна, Є.М.Кабанова-Меллер та інші) подають поняття “уміння” за допомогою таких термінів, як “дія”, “прийом”, “операція”. У визначенні поняття “уміння” ми будемо дотримуватися точки зору тих дослідників, які вважають, що уміння являє собою свідоме володіння прийомами діяльності. Доведене до реально можливого автоматизму воно характеризується вже як навичка, на основі якої може розвиватися більш широке, узагальнене уміння. У своєму дослідженні ми будемо спиратися на визначення поняття “уміння”, сформульоване С.У.Гончаренко в українському педагогічному словнику: “Уміння – здатність належно виконувати дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше добутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для

його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці” [6].

Як підказує аналіз практичної діяльності школи, методичної літератури, яка видається на допомогу вчителю, робота по формуванню інтелектуальних умінь школярів розглядається як один із важливих шляхів підвищення ефективності сучасного уроку, проте, більшість розглянутих методичних посібників містить не розгорнуту методику формування інтелектуальних умінь, а лише вказівки на необхідність роботи по формуванню деяких з них без урахування наступності під час проведення цієї роботи.

Мета даної статті - на основі аналізу різних класифікацій інтелектуальних умінь запропонувати таку їх структуру, яка б містила в собі зміст компонентів і могла бути використана в практичній діяльності вчителя по формуванню інтелектуальних умінь.

Мета конкретизувалася в таких завданнях:

1. З'ясувати зміст і визначити поняття “інтелектуальні уміння”.
2. Представити структуру інтелектуальних умінь, яка б містила зміст умінь на визначених рівнях і показники їх сформованості.

Визначення місця, яке займають уміння в навчально-пізнавальній діяльності школярів, на нашу думку, дасть можливість підійти до поняття “інтелектуальне вміння”

Нині в літературі є кілька підходів до класифікації умінь. Більшість авторів (Ю.К.Бабанський, І.І.Кулібаба, В.В.Усова, В.С.Цейтлін та інші) схиляються до поділу умінь на дві групи: 1) загальнонавчальні (уміння теоретичного характеру, в основі яких лежать правила оперування поняттями аналітико-синтетичної діяльності); 2) спеціальні (предметні уміння практичного характеру) [5].

Ми вважаємо, що до інтелектуальних умінь школярів відносяться саме уміння першої групи; тобто загальнонавчальні, проте без наявності спеціальних умінь, необхідних для успішного оволодіння конкретними навчальними предметами, буде відсутня так звана “база знань”, на основі якої і здійснюється формування умінь.

У.Е. Унтом за основу класифікації умінь покладено розвиваючі цілі навчання, і уміння розподілено так:

- 1) пов'язані зі сприйняттям навчального матеріалу (уміння слухати, спостерігати, навички читання, тощо);
- 2) логічно оперувати навчальним матеріалом (виділяти головне, робити висновки і т.п.);
- 3) творчого характеру (вирішення проблем)

Зважаючи на те, які уміння представлено автором у другій групі, ми робимо припущення, що уміння саме цієї групи можуть бути віднесені до інтелектуальних.

Аналіз поглядів Ю.К.Бабанського, В.В.Усової, І.І.Кулібаби,

І.Е.Унта та інших на класифікацію умінь, врахування своєрідної діалектики між уміннями й здібностями (С.Л.Рубінштейн), дали змогу зробити припущення, що має існувати, принаймні, два рівня інтелектуальних умінь (уміння логічно оперувати навчальним матеріалом і уміння творчого характеру). В основу побудови структури інтелектуального уміння різними авторами покладені різні вихідні категорії: типи мислення, етапи мислення, раціональні способи здобування знань, структура розумової діяльності і таке інше. Проте, всім їм притаманні загальні риси. У представлених структурах належне місце приділяється умінню проводити розумові операції. При цьому, одні автори (В.Ф.Паламарчук, В.І.Андреев) розумові операції розглядають як основу структури інтелектуальних умінь, а інші (Л.І.Воробйова, Ю.К.Бабанський, Т.І.Гльїна, М.В.Кухарев) - як необхідну передумову оволодіння тими уміннями, які виділено в структурах. Беручи до уваги наведені узагальнення, визначимо інтелектуальні уміння як обов'язковий компонент пізнавальної діяльності, свідоме оволодіння такими прийомами діяльності, які забезпечують відносну легкість учіння і здобування знань, а на певних вікових етапах і оволодіння досвідом творчої діяльності, і представимо їх структуру наступним чином:

❖ Перший рівень. Уміння логічно оперувати навчальним матеріалом:

- знання про структуру мислительних операцій;
- уміння здійснювати мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація);
- уміння застосовувати прийоми мислительної діяльності для засвоєння знань (виділяти в інформації головне, представляти інформацію у вигляді схеми, будувати зв'язане оповідання, відволікатися від несуттєвих ознак, об'єднувати предмети і явища в класи й групи на основі суттєвих ознак схожості, вбачати залежність і закономірність існуючих зв'язків).

❖ Другий рівень: Уміння творчого характеру (розв'язання проблем).

- уміння самостійно виконувати розумові дії: планування, реалізації, контролю, корекції;
- уміння здійснювати перенесення засвоєних способів діяльності в нові умови.

Показниками сформованості інтелектуальних умінь є:

- а) загальні критерії [12];
- б) ступені засвоєння умінь [7];
- в) показники сформованості окремих мислительних операцій (порівняння, класифікації, узагальнення тощо) [10].

До загальних критеріїв сформованості умінь у відповідності з теорією поетапного формування розумових дій, розробленою П.Я.Гальперіним, а також з урахуванням теорії діяльності, розробленої М.А.Леонтьєвим, відносять:

- а) повноту операцій, з яких складається



дія в цілому; б) раціональність послідовності виконання операцій; в) усвідомленість дії в цілому (її наукових основ, структури-складу операцій і послідовності її виконання); г) узагальненість умінь [12].

Показники, зазначені в загальних критеріях, у залежності від якості виконання можуть знаходитися на різних ступінях засвоєння умінь, а саме:

- 1) сприйняття, осмислення, запам'ятовування;
- 2) застосування за зразком у знайомій ситуації;
- 3) творче застосування.

Розроблена на основі теоретичних досліджень структура інтелектуальних умінь може бути використана в процесі навчання, принаймні, у двох аспектах: як програма діагностики рівнів сформованості інтелектуальних умінь учнів різного віку; як програма формування інтелектуальних умінь, яка охоплює всі стадії процесу формування.

Проте, зазначене використання розробленої структури потребує, по-перше, ґрунтовних експериментальних досліджень і відповідних рекомендацій щодо діагностики рівнів сформованості інтелектуальних умінь, по друге, теоретичної розробки умов ефективного формування інтелектуальних умінь у процесі навчання. А це у свою чергу визначає напрямок подальших досліджень проблеми формування інтелектуальних умінь.

#### Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества. – Казань, 1988. – 236 с.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М., 1998. – 544 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Бойко Е.И. Еще раз об умениях и навыках // Вопросы психологии. – 1957 - № 1. – с.133-139.
5. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів // Рідна школа. – 2001. - № 9. – с.34-35.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Завада Т.А. Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников: Дис. ... канд. пед.наук. – К., 1989. – 205 с.
8. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Паламарчук В.Ф., Лазаревский С.В. К проблеме оптимизации организационных форм обучения // Рад. школа. – 1986. - № 4. – с.24-27.
10. Поспелов Н.Н. Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
11. Рудик П.А. Психология. – М., 1967.

12. *Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников. Сб. научн. тр./АПН СССР, НИИ общ. педагогики; Под ред. В.В. Краевского, А.В. Усовой. — М.: НИИОП, 1981. — 80 с.*

*Н.О. Чуvasова*

## **ЗАПИТАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Статья посвящена проблеме формирования активной познавательной деятельности; умению задавать и отвечать на вопросы.*

*The article is dedicated to the problem of forming of the activity of pupils' cognitive work, the development of the skills of asking and answering the questions.*

Нова філософія освіти закликає до педагогіки гуманної, педагогіки співробітництва, за якої стосунки вчителя і учня будуються як стосунки рівного з рівним, внаслідок чого у процесі навчання створюється атмосфера доброзичливості, захищеності учня. У таких умовах учень має змогу в міру своїх здібностей та інтересів навчатися без примусу, з власної волі, на підставі розвитку усвідомленої потреби в певному мінімумі знань.

В історичній спадщині першим видом систематичного навчання є метод постановки питань, які наштовхують на пошук істини. Він пов'язаний з ім'ям древнегрецького філософа Сократа. Тому цей метод навчання називають сократівським.

Аналіз теоретичних джерел та вивчення практики шкіл дозволяє зробити висновок про недостатню увагу до запитань, як одного з засобів розвитку пізнавальної активності старшокласників.

Збереження та розвиток творчої активності можливі лише при звертанні до діалогічних форм навчання. Організація дискусій, проблемного діалогу, які торкаються пізнавального питання підлітків дозволить в значній мірі уникнути зниженого інтересу до навчання. Повернення вчителя "обличчям" до пізнавальних потреб учнів, знання їх прагнень дозволять суттєво покращити умови навчання, відкрити шлях до перетворення дослідної активності в творчу.

Як писав К.Д. Ушинський: "...Слід передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя набувати нових знань"[9].

А це неможливо без використання запитань, які допомагають учням не тільки оволодіти навчальним матеріалом, але й показати себе як творчу особистість.

Формування пізнавального інтересу та активності в процесі навчання взаємозумовлені: пізнавальний інтерес породжує активність, але в свою чергу підвищення активності закріплює і поглиблює пізнавальний

інтерес.

Розвиток особистості учнів передбачає максимальну реалізацію його активності, ініціативи та самодіяльності в процесі навчання. Створення для цього умов – найважливіше завдання в навчанні старшокласників.

На нашу думку, для розвитку пізнавальної активності дуже важливо формувати вміння ставити запитання. Згідно з “Новим тлумачним словником з української мови”: Запитання. 1) Питання; звернення до когось з метою з’ясування чогось. 2) Запит; вимога, прохання дати якісь відомості, роз’яснення, з приводу чогось. Запитливий, який виражає питання; зацікавлений [8,629].

А.І.Зільберштейн підкреслює, що вчитель і вся навчаюча система успішно керуватимуть пізнавальною діяльністю учнів тоді, коли систематично діставатимуть від них про хід цієї діяльності, тобто при наявності зворотнього зв’язку, але, щоб зворотній зв’язок був дійовим засобом керування, він має відповідати певним вимогам, а саме: бути достатнім, істинним, своєчасним, поопераційним. Зворотній зв’язок має давати вчителю відомості про обидві сторони руху процесу навчання, тобто про те, як учні оволоділи потрібними розумовими діями і як на цій основі засвоїли певну систему знань, навичок, умінь. При цьому важливо, щоб здобута через цей зв’язок інформація була досить змістовною і не обмежувалась лише сигналами про правильність або неправильність розв’язків. Вона повинна давати відомості про ті розумові дії, які характеризують і операційну, і смислову сторону навчання.

Зворотню інформацію треба використовувати як засіб підкріплення, що сприяє закріпленню виконуваних учнями розумових дій. Ця функція зворотного зв’язку успішно здійснюється тоді, коли вчитель, керуючи пізнавальною діяльністю учнів, формує в них пізнавальні інтереси. Якщо в учнів наявні пізнавальні інтереси, то кожен сигнал про досягнуті результати перетворюється на засіб закріплення останніх.

Н.Б.Шумакова звертає увагу, що в старших школярів дослідницька активність у формі запитань максимальна по об’єму (кількість запитань в проблемній ситуації), широті та глибині в порівнянні із молодшими школярами та старшими підлітками. У багатьох старших школярів проходять суттєві якісні зрушення в самих запитаннях: збільшується їх вибірковість – старші школярі виділяють проблему та зупиняються на всебічному її розгляді. У цьому віці дослідницька активність у формі запитань виступає як справжня творча активність, яка ілюструє значення розвитку діалогічності мислення, що виростає із спілкування, стає поживним середовищем для виникнення в людини нових питань, проблем, стає важливішою умовою для подальшого розвитку мислення [10,29].

За сприятливих умов наявність проблем та справжнього діалогу, коли позиції дитини та дорослого рівноправні, а не жорстко фіксовані

по типу “вчитель, що питає, та учень, який відповідає”, активність в постановці питань суттєво збільшується. У такій ситуації спілкування діти розкривають свої істинні можливості в досліджуваній проблемній ситуації, виявляючи високу допитливість. Однією з умов виникнення питання є проблемна ситуація, тому вчителі турбуються про те, щоб створити її на уроці. Але цього недостатньо: якщо учневі відводиться роль “відповідача” в діалозі, то ніякий проблемний зміст не врятує положення, бо питання дітей виникатимуть все рідше та рідше.

Активність школяра в постановці питань блокується існуючою формою спілкування в процесі навчання. Якщо ми організуємо діалог, в якому і дитина, і дорослий можуть бути ініціаторами, звертатися один до одного із запитаннями, але залишимо за собою право негативно оцінювати дитину по її запитаннях (“одразу видно що не читав, таке питання задаєш”), то і в цьому успіху не буде. Проявлення пізнавальної активності дитини не повинно оцінюватись негативно. У цьому віці дослідницька активність у формі запитань виступає як справжня творча активність, яка ілюструє значення розвитку діалогічного мислення, що виростає із спілкування, стає поживним середовищем для виникнення в людини нових питань, проблем, стає важливішою умовою для подальшого розвитку мислення. За словами психолога А.М.Матюшкіна, основу розвитку продуктивної (творчої), пізнавальної активності складають ті принципи виховання особистості та мислення, які включають стимулювання та заохочення самих актів пізнавальної активності з боку іншої людини.

Перевірка знань підкоряється завданням розвитку учнів, про що у свій час писав Л.С.Виготський: “... у вищій мірі важливим джерелом пізнання розвитку психічної діяльності учнів є поглиблене і тонке вивчення, засвоєння ними знань і навичок, насамперед якісних особливостей цього засвоєння. Для того щоб досягти цієї мети, слід пропонувати школярам такі запитання, виконання яких найближче характеризувало б саме розвиток, а не просте відтворення шкільних знань і навичок їх застосування” [1, 160].

С.Ю.Курганов підкреслює, що учень який ставить питання – це не начало, а, скоріш за все, кінцевий пункт навчання. Такий запитуючий суб’єкт не даний нам емпірично, його необхідно будувати. † педагог не може йти слідом за дитиною, просто чекаючи, коли вона нарешті почне питати. У такому разі, можна ніколи не дочекатися питань. Вони не народжуються самі по собі, вони виникають тільки внаслідок зіткнення в дитині радикально різних культур мислення, і це явище необхідно вирощувати. Крім створення умов для прояву і розвитку творчої активності дитини, необхідно рекомендувати їй і деякі її засоби стосовно пізнавальної активності, проблемної ситуації, такими засобами можуть виступати питання різних типів, дозволяючи різнобічно дослідити ситуацію.

На відміну від поширеного визначення особисто-орієнтованої

педагогіки як визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу, ми вважасмо, що сучасна школа передбачає рівнозначність в освітньому процесі і вчителя, і учня.

Сьогодні необхідно вчити педагога сприймати учня як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому задавати питання, оцінювати судження товаришів. Вчитель повинен не лише логічно аргументувати, спиратися на перевірені факти, а й вміло звертатися до розуму та враховувати емоції, підтримувати пізнавальну активність дітей шляхом заохочення їх до запитань.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, використання педагогічної взаємодії в шкільній практиці дозволяє підвищити самостійність та активність пізнавальної діяльності учнів, прискорює розвиток їх інтересів та пізнавальних потреб, творчої здібності, формує духовність їх особистості.

Один з найефективніших стимулів до розвитку пізнавальної діяльності – це належна оцінка сумлінної праці. Вміння задавати питання – це велика праця інтелектуального характеру. Необхідно навчити дітей вмінню правильно ставити питання.

Маючи широкі розумові інтереси, старшокласники іноді не володіють системою і методом мислення. Психолог Д.В.Ельконін звернув увагу на те, що учень в один і той же час може перебувати на різних рівнях розумового розвитку: на уроках математики, наприклад, він уже оперує абстрактними числами, а з біології має лише конкретно-образні уявлення.

А при постановці запитань викристалізуються точка зору кожного учня та разом з цим виявляються межі її застосування, рівень розумового розвитку. Але щоб навчити учнів правильно задавати питання, необхідна велика робота педагога.

Вчитель не повинен подавати готові істини, а з допомогою запитань спонукає мислити, самостійно розв'язувати різні проблеми, щоб учень міг визначити суть протиріччя, що лежить в основі ситуації, намітити шляхи його розв'язання.

В процесі вивчення питань, які задають вчителя своїм учням, ми визначили, що лише 15% всіх питань пробуджують інтелектуальну активність дітей, містять проблему, елемент невідомості і суперечності, направлених на з'ясування причин і взаємозв'язків явищ. Більшість же питань адресовані пам'яті. Вони дозволяють вчителю вяснити, як учні вивчили ту чи інше тему, але не розвивають ні комунікативні, ні розумові здібності. Таке співвідношення питань на уроці дуже несприятливим способом позначається на породженні запитань у дітей. Дані про питання школярів під час уроків та в процесі бесід з ними відображають, скоріш за все, характер навчання і мовну взаємодію, а не реальну можливість школярів у постановці питань.

Наприклад, після вивчення властивостей водню, щоб перевірити,



як учні засвоїли новий матеріал, можна запитати: “Які хімічні властивості проявляє водень?” Запитання репродуктивне, воно потребує лише відтворення того, що запам’яталось. А якщо сформулювати запитання по-іншому, це відповідно викличе й іншу за характером пізнавальну діяльність в учнів: “З якими з перелічених речовин реагуватиме водень: залізо, азот, мідь, вода, кисень, крейда, фосфор (V), оксид, кухонна сіль, пісок, сірка. Проілюструвати рівняннями відповідні реакції, зазначити умови їх перебігу”.

Таке запитання вчителя дає можливість кожній дитині розкрити в собі все краще, закладене природою, сім’єю, школою, дає можливість учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і своїх товаришів, бо це надійний стимул подальшої навчальної роботи учнів із захопленням і відчуттям власної гідності.

Таке опитування стає не лише засобом перевірки знань, але й засобом здобуття і поглиблення їх, розвитку мислення. Такі запитання спонукають учнів самостійно знаходити нові зв’язки і відношення окремих явищ, висвітлювати їх з різних боків. Спостерігається перешлітіння контрольної та навчальної функції, внаслідок чого перевірка стає особливою ланкою в процесі формування знань.

Діалогічна взаємодія типу: “Питання вчителя – відповідь учня” сама по собі не може забезпечити обов’язкової включеності учнів всього класу у діалог, в процес пошуку істини, доказу своєї гіпотези, своєї точки зору на аспекти життя, а без цього неможливе навчання особистості. Розв’язання та обговорення запитань учнями спонукає їх до пізнавальної діяльності. При такій організації перевірки знань учні звертаються до фактів, аналізують їх, з’ясовують причинні зв’язки між окремими явищами, розвивають вміння питати та слухати своїх товаришів.

Утворюється позитивне ставлення до роботи, взаємна довіра вчителя та учнів, любов до вчителя та його предмету. Колективність рішення загальних питань, їх спільне обговорення сприяє активізації розумового пошуку учнів.

Виявлення знань у процесі діалогічного навчання на уроці дозволяє вчителю швидко вивчати учнів і бачити не тільки як нагромаджуються в них знання, а й стежити за розвитком їхніх здібностей, тобто бачити цей процес в єдності, своєчасно помічати труднощі, що виникають в учнів, та вживати заходів до подолання їх шляхом удосконалення методів і прийомів навчання.

Про рівень логічного мислення учнів певною мірою можна судити за їхніми запитаннями на уроках, зокрема за тим, як вони вміють аргументувати свою думку, які приклади наводять – власні чи з підручника, наскільки їхні запитання є логічно осмисленими і послідовними, а також за тим, чи вміють аналізувати свої відповіді та відповіді товаришів.

На основі власного досвіду ми стверджуємо, що сьогодні старшокласники все менше задають питань, повторюють за вчителем схеми, відповіді, не виражають власної думки, не вміють відстоювати свою точку зору. Такий діалог перетворюється в нудний монолог вчителя, тому використання запитань стає нагальною потребою в житті школи.

Щоб діяльність вчителя була ефективною, необхідно, щоб він володів комунікативною компетентністю та майстерністю, був здатний утворити в класі атмосферу тепла, природності, взаємної довіри, щоб намагався зрозуміти дитину, а потім уже діяти на основі цього розуміння, щоб довіряв дітям, вважав їх здібними до навчання.

Уміння запрошувати учнів до роздумів, до ставлення запитань стає нині для кожного педагога одним із важливих завдань. Уміти мислити – означає вміти діяти, використовуючи теоретичні знання, вміти міркувати відповідно до вимог логіки.

Систематичне застосування запитань у процесі перевірки знань також відповідає потребам дитини. Така взаємоперевірка викликає в школярів інтерес, об'єктом якого є зміст навчальних предметів і сам процес оволодіння знаннями, розвиває самостійність як рису особистості, отже допомагає в успішній підготовці до розв'язання життєвих проблем.

Вміння ставити запитання дає можливість учням організувати свою пізнавальну діяльність, осмислити не тільки ціль, але й засоби її реалізації, здійснювати контроль отриманих результатів, спонукає учнів відстоювати свою точку зору, навчає їх поважати думку співбесідника.

Але щоб це діяло, питання, сформульоване учнем, має бути осмисленим (воно має бути пов'язане з якимись то думками), зрозумілим, змістовним та потребує доведеної відповіді.

Ми наполягаємо на тому, що ігнорування запитань призводить до відчуження учня від процесу пізнання веде до небажання вчитися та втраті інтересу до знань. Підтримуючи нашу ідею, вчитель, стикаючись з викривленнями та дефектами особистісного розвитку учня, прагнучи знайти адекватний його індивідуальним можливостям, схильностям та інтересам підхід. А коли знайде, то буде будувати спілкування з урахуванням індивідуального характеру. Психологічний аспект педагогічного спілкування полягає в тому, щоб знайти саме надійний для кожного конкретного учня метод взаємодії, який би пробуджував в ньому добрі почуття, довіру та бажання розібратися в собі, підтримувати спілкування.

При постановці запитань старшокласники створюють свій варіант відповіді на питання, обговорювання на уроці. Спочатку учнівські варіанти, гіпотези, моделі, запитання становлять незграбні та погано зрозумілі конструкції. Тому необхідна велика робота вчителя щодо діалогізації предметного змісту навчального матеріалу, щоб учні могли висловитись

щодо нього.

Навчальний діалог у вигляді запитань та відповідей становить не тільки один із засобів організації, але невід'ємний компонент особистісно-орієнтованої технології навчання, як одну з важливіших характеристик навчального процесу, перехід його на особистісно-смысловий рівень.

Вміння правильно задати і відповісти на запитання є однією з умов розвитку творчого потенціалу дитини.

Використання запитань не тільки засіб активізації пізнавальної активності школярів, але й важливий ціннісний елемент навчання, не тільки процес, але й зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та других функцій особистості.

Усе сказане ще раз підтверджує значення запитань в активізації пізнавальної діяльності учнів та необхідність впровадження діалогічного навчання в навчальний процес, особливо в середній та старшій школі.

#### Література:

1. *Виготський Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.* – М.: Просвещение, 1967.
2. *Ельконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко.* – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
3. *Зільберштейн А.І. Проблема розвитку пізнавальної активності школярів у творах К.Д.Ушинського. /Пед.ідеї К.Д.Ушинського.* – К.: Вища школа, 1974. – 340 с.
4. *Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися.* – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
5. *Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге.* – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
6. *Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников./ Под ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.
7. *Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе.* – М.: Просвещение, 1979. – 47 с. – С.31.
8. *Новий тлумачний словник української мови. Т.2./ Укладач В.Яременко, О.Сліпушко.* – К.: Видавництво "Аконіт", 2001. – 629 с.
9. *Ушинський К.Д. Вибрані пед.твори. Т.1./За ред. О.І.Пискунова.* – К.: Радянська школа, 1983. – 490 с.
10. *Шумакова Н.Б. Диалог и развитие творческой активности у детей./ Развитие творческой активности школьников. Под.ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991.

## ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНІСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В роботі дається дефініція поняття організованості в учебно-познавательній діяльності», выясняється його соотношение с поняттями самостійності, научної організації труда, самодисципліни, культури умственного труда. Обосновується неразривная связь между організованістю і учебно-познавательній діяльністю і доказывается, что методы и приемы формирования указанного качества зависят от типа учебно-познавательній діяльності. Выясняются особенности учебно-познавательній діяльності старшекласників і разрабатываются критерии определения уровня их організованості в разных типах учебно-познавательній діяльності. Определение критериев основывается на когнитивной и регуляторной составляющих позиции субъекта учения.

*Formation of Pupils' Organization in the Process of their Science Researching Activity. The definition of the conception of the organization in science – researching activity is given. Its relations with the conceptions of self – organization; scientific approach to work and culture of mental activity are substantiated. Inseparable ties of organization and science – researching activity are founded, it is also proved that the methods and means of formation of the quality mentioned depend on the type of academic activity. The peculiarities of science – researching activity of the senior pupils are found out, the criteria of the definitions of the level of organization in different types of science – researching activity are developed. The definitions of criteria are based on the cognitive and regulating components of the position of the subject of learning.*

Проблема формування організованості суб'єкта в навчанні є однією з пріоритетних на сучасному етапі розвитку школи, що зумовлено багатьма факторами. Зокрема, значне збільшення обсягу інформації робить неможливим передачу всіх знань учням. Треба шукати такі шляхи навчання, які забезпечать здатність особистості до самостійного отримання знань, систематичної самоосвіти. Умови суспільного життя вимагають комплексу знань та умінь, які б дозволяли швидко орієнтуватися не тільки у змісті інформації, а й у способах розв'язання завдань, які можуть постати. Іншими словами, життєвий успіх особистості залежить не тільки від наявності знань, ерудиції, а й від того, наскільки раціональною, організованою є її діяльність. М.Ф.Головатий зазначає: "Навчання – це тяжкий труд, як і будь-який інший. Недостатньо одного бажання вчитися, інтересу до навчання... Необхідно ще й мати певні навички, знати прийоми, які дозволяють найбільш продуктивно вчитися" [1,3]. І з цим важко не погодитися.

Звертаючи увагу на важливість організованості суб'єкта в

навчально-пізнавальній діяльності, зазначимо, що в науковій літературі ця проблема ще не знайшла достатнього висвітлення – окремі її складові аналізувалися лише принагідно, в процесі розробки проблеми самостійності учнів у навчанні. Але самостійність і організованість – не одне й те ж саме, оскільки ефективність самостійної роботи суб'єкта залежить перш за все від того, наскільки організовано є його робота [ В.Г.Кремень, В.І.Бондар, А.М.Бойко, І.А.Зязюн, В.І.Євдокимов, О.Я.Савченко, І.Д.Бех, В.І.Лозова, В.П.Беспалько, В.В.Давидов, Ю.К.Бабанський та ін.].

Незважаючи на те, що вченими зверталася увага на необхідність зміни акцентів у навчальній діяльності, де учень має розглядатися як суб'єкт, який з допомогою вчителя має навчитися і сформувати в собі потребу навчатися все життя [1; 4]. Формування організованості в навчальній діяльності залишається нагальною проблемою педагогіки, у зв'язку з цим у статті було поставлено завдання – проаналізувати погляди науковців на цю проблему, проілюструвати можливі підходи до формування організованості учнів, окреслити перспективи подальшої роботи щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності. Результати вивчення відповідної психолого-педагогічної літератури показують, що для більш глибоко дослідження цієї проблеми створені, глибоко і всебічно вивчені особливості організації навчального процесу, у якому розмежовуються поняття навчання та учіння (перше з них означає процес, який здійснюється у взаємодії з заданим об'єктом того, хто навчає (вчителя), і того, кого навчають (учня); друге – процес взаємодії з заданим об'єктом суб'єкта навчання); розроблено питання про особливості пізнавальної діяльності, способи її активізації. Дослідження організованості відповідає актуальним напрямкам сучасних педагогічних студій, у тому числі і проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання.

Формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності пов'язане з досить широким колом питань дидактики. Зупинимось на одному з них, а саме: розкритті залежності умов формування організованості суб'єкта навчання від типу навчальної діяльності. Психологічні аспекти такого аналізу мають психологічне обґрунтування: в роботах С.Л.Рубінштейна, П.Я.Гальперіна,

Н.Ф.Талізної, І.І.Лясова, українські та інших вчених. Як справедливо зазначає

І.І.Лясов, "...більш повний і завершений опис навчання як діяльності є не тільки дослідницьким завданням, а й важливою умовою розв'язання практичного завдання – формування вміння вчитися". [4,130].

Розгляд цього питання зумовлює перш за все необхідність уточнення понять "навчальна діяльність", "організованість суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності" та "типи навчальної діяльності". Оскільки навчальна діяльність може бути пов'язана з оволодінням



досить широким колом умінь та навичок (якто: крій та шиття, ремонт та виготовлення предметів побуту тощо), підкреслимо, що оскільки йдеться про навчальну діяльність, спрямовану на засвоєння нової інформації, а також оволодіння уміньми та навичками, необхідними для її застосування під час розв'язання практичних завдань, то точніше буде називати її навчально-пізнавальною.

Термін "організованість у навчально-пізнавальній діяльності" інтерпретується як володіння суб'єктом навчання способами навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують вибір оптимального варіанту розв'язання навчального завдання і максимальний ефект процесу навчання.

Пошуки відповіді на питання, поставлене в роботі в залежності від умов формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, від типу діяльності – доцільно вести, спираючись на дослідження в галузі дидактики взагалі і проблеми структури навчального процесу, зокрема.

На жаль, незважаючи на те, що в літературі представлена значна кількість наукових робіт даного спрямування, окремі його аспекти ще не отримали однозначної інтерпретації. Так, коли йдеться про визначення родового статусу поняття "навчальна діяльність" як процесу, погляди вчених збігаються, але щодо питання про цільову його спрямованість існують розбіжності. Водночас, ще з доби Я.А.Коменського, існувало багато різних концепцій навчання, але всі вони базувалися на одному з двох підходів до інтерпретації сутності навчання, а саме: навчання – це набуття знань, умінь та навичок на відміну від розвитку – набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь; навчання – це оволодіння не тільки знаннями, уміньми та навичками, а й логічними та творчими операціями. Дотримуючись останньої точки зору, обґрунтуємо свою позицію. Якщо розглядати процес набуття знань як їх фіксацію та відтворення, відокремивши від нього осмислення, то слід погодитися з протилежною позицією. Але навряд чи таке вилучення буде правомірним. Фіксація та відтворення знань у свідомості людини не може відбуватися без актуалізації попереднього досвіду індивіда, його попередніх суб'єктивних уявлень про відповідний фрагмент дійсності. Навіть сприйняття окремого слова збуджує у свідомості людини комплекс знань про відповідну реалію та її логічні й асоціативні зв'язки. Якщо ж йдеться про певний обсяг інформації, то очевидно, що її сприймання не можна ототожнювати з появою літер на чистому аркуші паперу. Попередній досвід та індивідуальні особливості суб'єкта навчання зумовлюють той чи інший ступінь осмислення сприйнятої інформації, збудження логічних та асоціативних зв'язків між новим і тим, що відомо до моменту сприйняття. Але навіть часткове осмислення базується на логічних та творчих прийомах пізнавальної діяльності – порівнянні,

аналізі, синтезі, аналогії тощо. Відторгнення інформації від засобів її сприйняття можливе лише в абстракції з метою наукового аналізу. Ось чому саме другий підхід до визначення суті навчальної діяльності виглядає більш переконливим. Але подане в першому підході розмежування може слугувати критерієм для визначення різних типів та видів діяльності у структурі навчання. Розглядаючи питання про формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, не можна ігнорувати відмінностей між типами цієї діяльності: спрямованістю на набуття знань чи на розвиток логічних операцій. У цьому разі взаємозв'язок між указаними типами діяльності не заперечується, а лише змінюються акценти роботи – провідною стає або робота із сприйняття інформації, або робота актуалізації логічних операцій. У останньому типі діяльності теж набуваються знання, але головним є не стільки їх зміст, стільки операції їх пошуку. Розгляньмо докладніше кожен із типів діяльності.

Навчальну діяльність, спрямовану на набуття знань, що подаються як фрагмент підготовленої до сприйняття інформації, називають репродуктивною, відмежовуючи її від творчої, пов'язаної із самостійним пошуком та розв'язанням завдань. На наш погляд, цей термін не досить точно відображає специфіку означуваного ним типу діяльності. Репродукція як копіювання знань, пасивне сприйняття і відтворення не може ідентифікуватися порівняно з набуттям знань. Набути знання – це не лише уміти їх відтворювати, а й розуміти зв'язки та причинно-наслідкові відношення між компонентами інформаційного фрагменту, усвідомлювати перспективу їх застосування та причини й чинники їх встановлення. Діяльність такого типу точніше було б назвати рецептивно-осмислювальною, розглядаючи репродукцію як її іманентно властивий елемент. Виходячи з таких міркувань, формування організованості слід розглядати на двох етапах: на етапі рецепції і на етапі осмислення.

Розглядаючи питання про структуру навчання, І.І.Львов обґрунтовує тезу про наявність у ній двох макрокомпонентів: 1) отримання знань для засвоєння про об'єкт та дії з ним; 2) відпрацювання, освоєння знань та дій [4,76]. На думку цього автора, всі існуючі концепції структури навчання в цілому репрезентують два наведені макрокомпоненти [77]. Характеризуючи перший, учений підкреслює, що він відповідає структурі пізнання взагалі, яке в цілому зводиться до відтворення явища, визначення його сутності та пояснення [4,100]. Ще раніше подібну думку висловлювали С.Л.Рубінштейн [3] та В.В.Давидов [2]. С.Л.Рубінштейн звернув увагу на операції пізнання: аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення, висновки від загального до часткового та від часткового до загального. В.В.Давидов обґрунтував положення про складові аналізу: рефлексію, моделювання, перетворення об'єкта з виходом за межі чуттєвих уявлень [2,320]. Логічно припустити, що формування організованості можливе

за умови не лише оволодіння названими вище операціями, а й уміння визначати, яка з них є адекватною поставленій навчальній меті. Інакше кажучи, важливою умовою формування організованості є врахування структури процесу пізнання. Інші умови зумовлюються конкретним видом діяльності в межах зазначеного типу. Розглянемо це питання з урахуванням мети діяльності.

Метою рецептивно-осмислювальної навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння поданої інформації з орієнтацією на її практичне використання. Формуванню організованості будуть сприяти ті умови, за яких забезпечується повнота сприйняття інформації, осмислення зв'язків між її фрагментами, систематизація, усвідомлення напрямів практичного використання знань. Це зумовлює необхідність формування таких умінь:

- 1) уміння повноцінно сприймати інформацію з будь-яких джерел (етап рецепції);
- 2) уміння встановлювати зв'язки між наявними знаннями та тими, що сприймаються (етап осмислення);
- 3) уміння встановлювати зв'язки між теоретичною інформацією та практичною діяльністю (етап освоєння).

Наведені вміння мають формуватися не окремо, а в комплексі. Проектуючи викладені думки на поставлену проблему, назовемо види роботи, які будуть сприяти формуванню організованості:

- робота над удосконаленням навичок аудіювання;
- робота над формуванням навичок опрацювання літературних джерел;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між існуючими знаннями й новими;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між знаннями та їх практичним використанням.

Звернемо увагу ще на один аспект діяльності, який теж можна віднести до умов, що забезпечують формування організованості. Він пов'язаний із таким рівнем осмислення інформації, який дозволяє вербалізувати знання у змодельованій комунікативній ситуації. Як відомо, здатність репрезентувати знання в мовленні свідчить про високий рівень їх засвоєння, а підготовка до мовленнєвої репрезентації знань сприяє їх упорядкуванню [О.О.Леонтьєв]. Виходячи з цього, додамо до переліку видів роботи ще один: робота над формуванням умінь та навичок мовленнєвої репрезентації знань.

Розглянемо питання про умови формування організованості суб'єкта в процесі іншого типу навчально-пізнавальної діяльності, зорієнтованого на набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь. Цю діяльність називають продуктивною, творчою, відзначаючи, що вона пов'язана з організацією проблемно-пошукового навчання. Відштовхуючись від тези

про зв'язок структури навчальної діяльності з умовами формування організованості, наведемо класичну структуру проблемно-пошукового навчання. Вона включає такі етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) перевірка результату та систематизація отриманої інформації.

Проектуючи подану схему на аспект діяльності суб'єкта, змоделиємо послідовність його дій:

- усвідомлення сутності проблеми;
- пошуки напрямів її розв'язання: виділення питань, які мають бути розв'язаними;
- формулювання гіпотез і пошуки способів їх перевірки;
- перевірка гіпотез;
- систематизація отриманої інформації.

Метою творчої проблемно-пошукової діяльності є набуття знань у процесі розв'язання проблеми. Засоби, які мають бути використані суб'єктом навчання, сприяють розвитку мислення, оволодінню логічними операціями. З іншого боку, рівень володіння логічними операціями є передбачуваний наслідок їх вправного використання суб'єктом навчання. То ж у даному разі для формування організованості необхідні такі умови, за яких учні будуть поставлені перед необхідністю оволодіння логічними операціями і вмінням їх варіювати. Конкретизуємо перелік умов стосовно кожного етапу.

1-й етап:

- уміння виокремити відомі й невідомі елементи інформації;
- уміння точно сформулювати питання, яке потребує відповіді.

2-й етап:

- уміння виділити головне й підпорядковане йому, головне й другорядне;
- уміння співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього;
- уміння знаходити необхідні джерела інформації для вирішення відповідного питання;
- уміння порівнювати, встановлювати аналогії, логічні та асоціативні зв'язки.

3-й етап:

- уміння точно формулювати гіпотезу;
- уміння спостерігати за явищами, виділяти спільне й відмінне в них;
- уміння класифікувати, не змішуючи різних ознак.

4-й етап:

- уміння оцінювати ймовірність гіпотези;

- уміння співвідносити отримані результати з попереднім досвідом;
- уміння доводити правильність гіпотези.

Для останнього етапу необхідними є уміння пояснювати, узагальнювати, класифікувати і робити висновки.

Формування перерахованих умінь забезпечується такими видами роботи:

- 1) робота над запропонованими питаннями з метою розмежування відомої і невідомої інформації;
- 2) формулювання питань стосовно невідомої інформації;
- 3) вибір із запропонованих формулювань конкретного;
- 4) встановлення послідовності розв'язання питань, оптимальних для поставлених суперзавдань;
- 5) робота над встановленням аналогій;
- 6) порівняння об'єктів, виділення спільного і особливого;
- 7) визначення ознаки, за якою розкласифіковані об'єкти;
- 8) класифікація об'єктів за поданою ознакою;
- 9) співвіднесення тези і доказів до неї;
- 10) підбір доказів до поданої тези;
- 11) формулювання висновків до поданих фрагментів інформації;
- 12) обґрунтування загальних висновків;
- 13) самоперевірка;
- 14) самооцінка з наступною самокорекцією.

Порівнюючи перелік умов, які забезпечують формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності рецептивно-осмислювального типу, і умов стосовно діяльності проблемно-пошукового типу, звернемо увагу на те, що деякі з них повторюються. У зв'язку з цим слід підкреслити їх змістову відмінність. Наприклад, уміння виділити основне й другорядне у рецептивно-осмислювальній діяльності означає, що треба в готовому фрагменті інформації знайти частину, де виражено головне, й частину, в якій виражено підпорядковане головному. Цей же вид роботи у проблемно-пошуковій діяльності передбачає аналіз не фрагменту "готової" інформації, проблеми, що пов'язана з суперечністю, яка постала перед суб'єктом навчання. Спільні елементи в роботі щодо формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності лише засвідчують факт зв'язку між різними типами діяльності. Наявність спільних елементів дозволяє змоделювати узагальнену схему навчально-пізнавальних дій, яка слугуватиме в навчальній діяльності будь-якого типу: виділення головного і підпорядкованого йому (наголосимо, йдеться саме про підпорядковане, а не про другорядне); розмежування відомого й невідомого; встановлення логічних та асоціативних зв'язків, узагальнення, висновки, перевірка практикою. Але аналогічні поверховому рівню елементи значно відрізняються на глибинному рівні і залежать від типу та виду навчально-



пізнавальної діяльності, на що необхідно зважувати в процесі формування організованості учнів у навчанні.

#### Література:

1. Головатий Н.Ф. *Учись учисься*. — К: МАУП, 2000.
2. Давыдов В.В. *Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников*. — М., 1982.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. — М., 1983.
4. Ильясов И.И. *Структура процесса учения*. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986

Г.М.Кляцька

### ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

*В статье рассматриваются возможности диалогического обучения в повышении результативности учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определяются причины возникновения у учителей трудностей перехода от монолога к диалогу.*

*The article deals with the possibilities of a teaching dialogue in improving the results of training-cognitive activity, the reasons of appearing teachers' difficulties of moving from monologue to dialogue are defined.*

Сучасний період розвитку суспільства потребує від загальноосвітніх закладів всебічно розвинутої особистості учнів. Школа повинна розвивати розумові здібності учнів, їхні вміння та навички самостійного оволодіння наукою та практикою. У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" визначені основні шляхи реформування освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація. Особлива увага приділяється розвитку індивідуальних здібностей і талантів учнів, створенню умов їх реалізації. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" говориться про необхідність модернізації системи освіти. Забезпечення можливості отримання якісної освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури та соціальної практики. Згідно цього проекту, однією з головних цілей освіти є створення умов щодо розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здібних навчатися протягом всього життя. Школа, у свою чергу, зобов'язується забезпечити якісну освіту відповідно до здібностей навчасних, під час організації навчального процесу максимально активізувати інтелектуальні, моральні та духовні сили учнів, створити необхідні умови для розвитку творчої індивідуальності їхньої особистості. У зв'язку з цим важливого значення набувають питання використання та реалізації діалогічних форм взаємодії вчителя та учнів, завдяки яким забезпечується активний процес розумової діяльності вчителя та учнів,