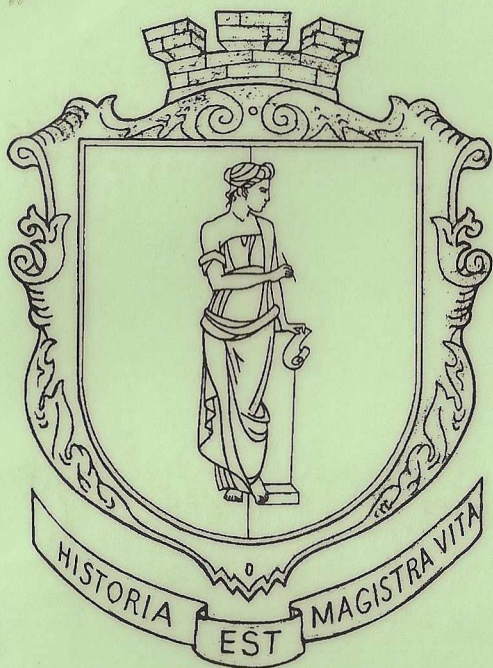


94/100/082)

Д 70



**ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ  
З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ТА  
ПРАВОНАВСТВА**

**Випуск 4**

**ЖУРБА Л.В.**  
*асистент*

## **НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ**

Сучасний процес навчання, на нашу думку, може мати завершений вигляд тільки тоді, коли учні не просто здобувають певну суму знань, а, засвоюючи соціальний досвід минулих поколінь, навчаються ним оперувати як інструментом самостійного пізнання і перетворюючої дійсності діяльності. Навчання як процес здобуття знань і навчальна діяльність як перетворююча домінанта – це різні речі. Навчальна діяльність – це діяльність самовдосконалення і самозмінювання. Якщо вчителю вдалося її сформувати у школярів, то ті з повним правом можуть вважатися суб'єктами навчальної діяльності. Отже, стратегічним напрямком інтенсифікації навчання на сучасному етапі розвитку історичної освіти повинно бути не збільшення обсягу інформації, яка передається від вчителя до учнів, а створення дидактичних і психологічних умов осмислення учіння, включення до нього учнів на різних рівнях: інтелектуальному, особистісному, соціальному. На думку багатьох дослідників, одним із найбільш ефективних шляхів розумового розвитку школярів, розвитку їх самостійності, творчого мислення і комунікативної активності є проблемно-розвиваюче навчання, яке базується на трьох взаємопов'язаних концентрах: навчальній діяльності, теоретичному мисленні і рефлексії (А.В. Брушлінський, В.А. Гаврилов, З.І. Калмикова, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін, М.И. Махмутов).

Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній роботі школярів. У проблемному запитанні, на відміну від логічного, завжди є прихована суперечність. Усвідомлена суперечність – одна сторона проблемної ситуації. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації,

наявність в учня такого рівня знань, умінь і навичок, який би був достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не зможе усвідомити проблему й вона втратить значення навчальної. "Тільки в тому випадку, коли виникає не тільки суперечність, але і потенційна можливість її зняття, проблема ... приймається людиною як своя", - зазначає Ю. Кулюткін [4, 49].

Ступінь самостійності учнів у постановці і вирішенні проблеми може бути різною. Це зумовило виділення різних методів проблемного навчання, які ґрунтуються на принципах цілеспрямованості, бінарності (складаються з пізнавальної діяльності вчителя й учнів) та проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні). І.Я. Лернер вказує на три відмінних один від одного методи проблемного навчання: проблемний виклад знань, частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький методи [5, 35-51].

Під час проблемного викладу знань учитель не лише повідомляє учням готові знання, а й відтворює сам шлях наукового мислення: він створює проблемну ситуацію, формулює проблему, виявляє внутрішні протиріччя, що виникають під час її розв'язання, розмірковує, висловлює припущення (гіпотезу), обговорює його, доводить істинність, формулює висновок. Він спонукає школярів до активної співучасті в науковому пошуку, адже вони подумки повторюють дії вчителя по доведенню проблеми, а якщо аргументація слабка, непереконлива, в учнів виникають додаткові питання, сумніви, заперечення. Це формує бачення проблеми, критичне мислення, альтернативність, творчість, прогностичні якості, а значить знання більш усвідомлені і можуть стати переконаннями. Залучаючись до такої репродуктивної діяльності, учень засвоює уявлення про логіку вирішення наукової проблеми і має можливість випередити той чи інший крок вчителя або побудувати його по-своєму, проявляючи елементи творчості на різних рівнях. Крім того, він в майбутньому може використати засвоєний спосіб вирішення проблеми в інших ситуаціях.

Наприклад, під час вивчення теми "Встановлення радянської влади в Росії" на уроці новітньої історії в 10 класі вчитель, показуючи протистояння політичних сил лівого спрямування на II з'їзді Рад, приводить проблемну задачу: *"Після перемоги*

збройного повстання 25 жовтня 1917 року більшовики запропонували лівим есерам увійти до складу тимчасового робітничо-селянського уряду. Есери, хоча і підтримали соціалістичну революцію, і прийняли в ній участь, від пропозиції навідріз відмовилися. Чому?

*В грудні того ж року вони все ж таки ввійшли до Ради народних комісарів, склавши третину її членів. Чому відбувся різкий поворот у політиці лівих есерів?"*

Коментарі вчителя з метою створення проблемної ситуації можуть бути такими:

*"Констатуємо той факт, що більшовики запропонували близькій за поглядами соціалістичній партії – соціалістам-революціонерам – сформуванню разом з ними уряд, хоча до цього всім доводило, що мають повне право створити його більшовицьким. Чи не є це підтвердженням того, що вони все ж таки не прагнули узурпувати владу тільки в своїх руках і вирішили поділитися нею з іншими учасниками революції?" (Пауза).*

*"Констатуємо той факт, що ліві есери не погодилися увійти до складу Раднаркому разом із більшовиками, чи не підтверджує це те, що створення суто більшовицького уряду мало вимушений характер." (Пауза).*

*"Чим мотивували свою відмову ліві есери? Тим, що вони, увійшовши до уряду, можуть спричинити розірвання відносин між більшовиками й іншими партіями соціалістичного спрямування. Така поведінка есерів начебто корисна всім, але чи відповідає це дійсності?" (Пауза).*

*"Якщо це так, то як же тоді оцінити їх заяву про небажання визнати запропоновану більшовиками таку форму влади, як диктатура пролетаріату?" (Пауза).*

*"Можливо, це і було головною причиною невходження соціалістів-революціонерів до Ради народних комісарів?" (Пауза).*

*"Але якщо це так і це дійсно так, то через місяць, диктатура пролетаріату, як відомо, не зникла, а ліві есери достатньо дружньо ввійшли до складу радянського уряду. Чому?" (Пауза).*

За умови правильної організації роботи над проблемною задачею в проблемну ситуацію впадають усі або майже всі учні класу. Вихід із неї бачить і знає лише вчитель, але він не дає готових знань для вирішення проблемної ситуації, а за рахунок

ведення діалогу "сам із собою", розмірковуючи вголос, ставлячи деталізуючі, поглиблюючі питання, коментуючи відповіді, він поступово підводить школярів до істини. Учні в цей час уважно сліdkують за міркуваннями вчителя, подумки начебто розмовляють із ним (ведуть діалог) і, таким чином, залучаються до обговорення проблеми та її вирішення.

Проблемна ситуація може породжувати декілька проблем. Ядро навчальних проблем становлять усвідомлені учнями пізнавально-сміслові суперечності. Розвиток пізнавально-сміслові суперечності в напрямі її формування й розв'язання здійснюється через систему дій розумового характеру. Зміст цих проміжних дій передається вербально через пропозиції, припущення, аргументи, які спрямовані на визначення зв'язків, елементів, відношень, що незадані в умовах і вимогах задачі.

"У цілому, - як зазначає А.В. Фурман, - основна мета розв'язування проблемних задач учнями полягає в оволодінні ними різними видами діяльності, адже для досягнення поставленої вимоги треба реалізувати, як правило, цілісну систему дій" [7, 71].

Звісно, що тільки за рахунок використання проблемного викладу знань неможливо досягти цієї мети. Більш ефективними в цьому аспекті є частково-пошуковий і дослідницький методи.

Частково-пошуковий метод на практиці передбачає формулювання проблеми вчителем і залучення учнів до самостійного виконання окремих етапів її розв'язання в процесі пошукової діяльності. Педагогічна цінність цього методу полягає в тому, що він сприяє розвитку вміння порівнювати, пояснювати явища, розкривати причинно-наслідкові й інші зв'язки, висловлювати припущення, доводити їхню правильність, тобто вчить науковому мисленню.

Найбільш яскравою формою частково-пошукового методу є евристична бесіда. Український педагогічний словник так визначає цю форму: "Евристична бесіда – запитально-відповідна форма навчання, за якої учитель не повідомляє учням готових знань, а вміло поставленими запитаннями, іноді навідними, які не містять прямої відповіді, змушує їх самих на основі своїх знань, уявлень, спостережень, життєвого досвіду приходити до нових понять, висновків і правил" [1, 108-109].

Евристична бесіда вимагає від учителя такого планування системи пов'язаних між собою питань, щоб кожне наступне з них підпорядковувалося головному – першому, визначеному як провідна проблема, відповідь на яку дасть змогу зняти суперечність і розв'язати проблему.

Приведемо приклад вивчення учнями 7 класу теми "Північно-Східна Русь. Утворення та посилення Московської держави" за допомогою проблемно-пошукового методу. Під час розгляду питання про об'єднання князівств Північно-Східної Русі навколо Московського князівства вчитель формулює проблемну задачу: *"Москва стала центром об'єднання руських земель. Чому? Адже її місце по праву повинні були посісти більш великі, сильні, багаті міста, як наприклад, Твер, Володимир, Новгород?"*

Приводимо можливий діалог між учителем і учнями з метою вирішення проблеми.

Учні: *"Москва мала вигідне географічне положення: ліс захищав її від нападів багаточисленних ворогів; по річці в місто прибували іноземні і руські купці".*

Учитель: *"Дійсно, дивлячись на карту, не можна не відзначити вигідне географічне положення Москви. Московське князівство знаходилося в центрі руських земель, воно менше, ніж інші страждало від зовнішніх ворогів. Але хіба Твер, Углич, Кострома (показує на карті) мали менш вигідне географічне положення? Тим паче, що Твер, Ярославль, Нижній Новгород стоять на Волзі – хіба може зрівнятися з нею Москва-ріка? Володимир стоїть на Клязьмі, Рязань – на річці Ока...Що стосується московських лісів як захисту від ворога, то до північних міст Русі дістатися значно важче, ніж до майбутньої столиці: та і ліси були тут густіші, і болота зустрічалися, які не можна було подолати ні пішим воїнам, ні кінноті".*

Учні: *"Можливо, тому що в Москві знаходилася православна митрополія. Адже руські люди завжди вважали: де митрополит, там і столиця".*

Учитель: *"Але ж до 1326 року митрополит перебував у Володимирі, а місто не змогло стати об'єднаним центром руських земель. Адже так?"*

Учні: *"Так... Можливо, свою роль відіграли багатство та культура руських міст. Мабуть, Москва була першою і в тому, і в іншому, що і дозволило їй претендувати на головну роль".*

Учитель: *"Історики з цим не згодні. За їхніми оцінками, на початок XIV ст. найбільш розвиненими в культурному плані були землі Ростово-Суздальського князівства, а найбільш багатими – Новгородської республіки".*

Учні: *"Тоді більше нічого не залишається, як військова могутність Москви, що і зробило її найбільш сильним князівством. А сила здатна подолати все".*

Учитель: *"Московське князівство було сильним, але цього було недостатньо, щоб підпорядкувати, наприклад, Твер в 1327 році тільки своїми силами, московський князь Іван Калита (1325-1340) змушений був скористатися допомогою монголо-татар".*

Під час подальшого обговорення проблеми, вчитель намагається залучити до діалогу всіх учнів. Він вводить все нові знання і контраргументи, серед яких вказує на великий вплив московського боярства, яке мало високий авторитет майже в усіх князівствах, адже було вихідцями із них, знайшовши в Москві вітчизну. Учитель знайомить дітей з поглядами історика М.І. Костомарова, який вважав, що верховенство Москви забезпечили монголо-татари, та теорією Л. Гумільова, який пояснював московський феномен пасіонарністю – надлишком біохімічної енергії основної речовини, що проявляється в здатності людей до супернапруження: у москвичів у ці століття вона була значно вищою, ніж у жителів інших князівств, вважає історик. Проблемна ситуація поступово знімається, і учасники обговорення проблеми в кінці кінців приходять, можливо, не до повного, але єдиного висновку: Москва, не маючи переваг в більшості перелічених критеріях, тим не менше стає столицею руських земель. Пролити світло на обговорювану проблему дозволяє організація самостійної роботи при вивченні питання "Куликовська битва" відповідно до методичних вказівок Н. Дайрі [2, 97]. Учні в підсумку відзначають, що перемога в 1380 році над військами хана Мамає під егідою Москви і керівництвом московського князя Дмитра Івановича ще більше посилила позиції Московського князівства.

З наведених прикладів видно, що саме процес розв'язування проблемних завдань виступає тим засобом, за допомогою якого здійснюється опанування знаннями та відбувається

інтенсивне формування окремих прийомів розумової діяльності. Хоча слід вказати на те, що частково-пошуковий метод не забезпечує готовності учнів до вирішення цілісних проблем, оскільки це потребує обов'язкового проходження системи етапів по їх розв'язанню. Такі можливості надає дослідницький метод або творче розв'язання цілісних проблем.

Дослідницький метод є більш складним способом проблемного навчання. Він застосовується тоді, коли школярі засвоїли всі етапи пошукової діяльності, адже, на думку його прихильників, "навчальний процес в ідеалі повинен моделювати процес наукового дослідження, пошуку нових знань" [3, 21]. Навчальна діяльність учнів у процесі дослідження проблеми передбачає самостійні і безпосередні спостереження, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності, знайомляться з альтернативними точками зору, розробляють власні альтернативи.

Послідовність етапів творчого розв'язання проблеми розкрита в науково-методичній літературі [3; 5; 6; 7] і включає наступні кроки: виникнення проблемної ситуації, усвідомлення проблеми, винайдення суперечності, формулювання гіпотези, її обґрунтування, вибір рішення і програми дій, аналіз отриманих результатів, перевірка вірності вирішення проблеми.

На основі особливостей функціонування проблемних ситуацій вчені виділяють чотири рівні проблемного навчання: рівень несамотійної активності, напівсамотійної активності, самотійної активності, творчої активності [6, 41-42]. Вважається, що виділення і облік цих рівнів може бути засобом керування процесом ефективного навчання школярів. Переведення учнів з першого на більш високий рівень є результатом проблемно-розвиваючого навчання.

Покажемо це на прикладі вивчення теми "Громадянська війна в Росії (1918-1920 рр.)". Під час розгляду питання про протистояння більшовиків і соціалістів-революціонерів влітку 1918 року, вчитель спонукає учнів самим підійти до осмислення проблеми і її вирішення. З цією метою він подає інформацію таким чином, щоб у дітей на певному відрізку розповіді виникло власне бажання поставити проблемне запитання.



Учитель: *"В 1918 році соціалісти-революціонери вбили німецького посла Мірбаха. Владнавши справи з Німеччиною (Німеччина не зробила різких кроків щодо Росії), більшовики організували судовий процес над злочинцями. Есерів звинувачували у збройній боротьбі проти радянської влади, вбивствах, інших терористичних актах".*

В учнів на цьому етапі розповіді не виникає спонукальної реакції поставити питання "Чому?", адже ніякої суперечності немає, все логічно.

Учитель тим часом продовжує: *"Офіційними захисниками есерів-вбивць виступили на суді відомі комуністи Ф. Кон – секретар ЦК КП(б)У, один із діячів міжнародного революційного руху француз Ж. Садуль та ін."*

Спонукальною реакцією учнів є: *"Як же так? Засуджують вбивць, терористів, ворогів радянської влади, а захищають їх відомі всьому революційному рухові комуністи?"*

Учитель продовжує: *"Офіційним захисником підсудних есерів був також і кандидат у члени Політбюро ЦК РКП(б) М. Бухарін".*

Спонукальна реакція учнів: *"Як і Бухарін? Але ж він вірний соратник В.І. Леніна?! А чи були винні есери, притягнуті до суду, якщо на їх захист виступили чиновники високого рангу із партійної більшовицької еліти?"*

Склалася проблемна ситуація: *"З одного боку – антибільшовизм і тероризм есерів, а з іншого – їх захист на суді близьким соратником В. Леніна Бухаріним, іншими комуністами".*

Виникає питання: *"Як же так?"*

Учні по суті увійшли в стан проблемної ситуації. Вирішується вона за аналогією з попередньою, або за змішаною системою.

Внесення елементу дослідження в навчальну діяльність сприяє вихованню в школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу у самостійних пошуках. Крім того, проблемна ситуація виступає ефективним засобом актуалізації комунікативної активності. Адже осмисливши ту чи іншу пізнавальну суперечність, індивід починає відчувати потребу у додатковій інформації, яку можна отримати від інших людей. При цьому підвищується рівень взаєморозуміння, активізується підбір суб'єктом навчальної -

діяльності адекватних мовленнєвих засобів для вираження суперечності та способів її розв'язання. Отже, ця інноваційна педагогічна технологія дає можливість не тільки проектувати навчальний процес, але і більш комплексно підійти до проблеми проектування особистості учня.

Таким чином, основна відмінність проблемного уроку від традиційного полягає в змісті й характері організації вчителем пізнавальної діяльності учнів, яка передбачає взаємодію навчальних проблем, проблемних завдань і запитань. Крім того, основою проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює й виявлення проблеми, й відкриття знань учнем під час її розв'язання, й застосування набутих способів дії в нових ситуаціях. Організація проблемного навчання вимагає від педагога нового рівня систематичної творчої роботи. Інакше кажучи, проблемне навчання – це засіб для розвитку не лише учнів, а й для вдосконалення творчих здібностей учителя.

### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
2. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. – М.: Просвещение, 1987.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ "Експеримент", 1998.
4. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Просвещение, 1970.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1977.
7. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991.